



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (PPGEEs)

PRISCILA SILVEIRA SOLER

**RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS E A EXPERIÊNCIA DO
APRENDER SURDO**

SÃO CARLOS - SP

2022

PRISCILA SILVEIRA SOLER

**RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS E A EXPERIÊNCIA DO
APRENDER SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins

São Carlos-SP

2022

Silveira Soler, Priscila

Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo / Priscila Silveira Soler -- 2022.
138f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Vanessa Regina de Oliveira Martins
Banca Examinadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Maura Corcini Lopes, Vanessa Regina de Oliveira Martins
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3. Língua Portuguesa para Surdos. I. Silveira Soler, Priscila. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Priscila Silveira Soler, realizada em 22/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (UNISINOS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às comunidades surdas, pois sem sua existência este trabalho não se concretizaria. À minha orientadora, pois sem ela nada seria possível. Aos meus pais, por me apoiarem em diversos momentos da vida, por me incentivarem nos estudos e, principalmente, por entenderem minha ausência durante esse período. Aos amigos, que me apoiaram durante essa etapa de minha vida, pois me deram conselhos e ouviram sobre cada etapa dessa pesquisa sempre torcendo por mim. Por esses e outros motivos que sabemos, a todos, minha dedicação.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Carlos, que desde 2015 quando iniciei minha graduação, tem sido minha segunda casa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, aos professores que pertencem a essa equipe e que são responsáveis pela transmissão de saberes para a formação de mestres e doutores em Educação Especial.

Aos parceiros que fiz durante os encontros do grupo de pesquisa GPESDi (GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE SURDOS, SUBJETIVIDADES E DIFERENÇAS); por todas as discussões teóricas, aberturas de novas perspectivas e pela partilha de novos conhecimentos.

Aos participantes surdos dessa pesquisa, por dedicarem tempo em compartilhar comigo suas experiências nas relações entre Libras e Língua Portuguesa.

Às professoras, Dra Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Dra Maura Corcini Lopes, pela dedicação e recomendações na qualificação de mestrado e na defesa.

Aos amigos que compartilharam dessa caminhada, Aline, Gabriel, João, Luisa, pela parceria nas disciplinas, nos trabalhos acadêmicos e pelas risadas em nosso grupo dos desabafos no WhatsApp.

Ao André, que neste trajeto foi a pessoa mais próxima de mim e presenciou minhas centenas de versões, agradeço por todos os conselhos e pelo apoio durante esse percurso.

Aos meus pais, João e Cristina, que constantemente me apoiam na realização de meus objetivos e me incentivam a não desistir dos meus sonhos.

À minha família, em especial as minhas avós e tias, pela compreensão de minhas ausências em muitos almoços e cafés da tarde e por sempre acreditaram em meu potencial.

À minha orientadora Vanessa Martins por todo o tempo dedicado a me orientar, pelo conhecimento compartilhado comigo durante o desenvolvimento do trabalho. Sem sua parceria, paciência, incentivo, generosidade e acolhimento, isso não seria possível de se concretizar. Todos esses atributos refletiram na leveza de um processo que comumente é muito árduo. Minha gratidão eterna a você e pelo encontro que a vida nos proporcionou.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq pelo financiamento dessa pesquisa.

Aos cientistas, por proporcionarem a vacina da Covid-19 a toda a população. Sem eles

eu não estaria imunizada e talvez fosse parte da estatística de mais de 600 mil mortos (no Brasil) durante essa pandemia.

À vida por todos os encontros que me proporcionou durante esse caminho.

RESUMO

Este trabalho aborda de forma analítica o processo relacional entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP) na apropriação da escrita por pessoas surdas sinalizadoras. Supõe-se certa hibridização na aprendizagem da LP que resulta da experiência singular materializada no corpo surdo a partir das suas interações com a Libras, adotada aqui como uma língua matriz. Embora pesquisas na área da surdez discutam a importância do ensino diferenciado da LP para surdos, a partir de propostas de ensino de segunda língua (L2), problemas metodológicos ainda são presentes nesta área. Pesquisas apontam como estratégia de reparo disso, a aplicabilidade de materiais didáticos e novos métodos de ensino. No entanto, como as limitações no ensino de surdos ainda são evidentes, o objetivo deste estudo foi o de analisar, pela perspectiva surda, o processo do aprender a LP escrita com base na experiência visual, apontando se há efetivamente um saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) que adiciona a esse processo um novo lugar (inscrito) nos corpos surdos. Assim, toma-se a perspectiva surda como foco para o processo do aprender a LP escrita, com base na experiência visual, apontando se há efetivamente um saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) que adiciona um novo lugar de inscrição destas práticas (híbridas) nos corpos surdos. A perspectiva adotada não buscou produzir materiais didáticos com metodologias de segunda língua com base nas línguas orais, mas apontou a necessária atenção das práticas de ensino e dos recursos didáticos a partir da escuta dos sujeitos surdos e de suas singularidades. Para isso foi necessário a descrição dos conceitos de língua matriz e língua adicional, construídos com base no conceito de matriz de experiência em Michel Foucault, portanto, nas filosofias da diferença, e com percurso teórico-metodológico com inspiração Genealógica. A hipótese foi de que a experiência visual surda constitui um lugar singular e dessa matriz são forjadas suas experiências com a escrita da Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa teórica com dados empíricos analisados pela perspectiva teórico-filosófica da diferença. Os instrumentos da pesquisa foram: observação, registro em caderno de campo, entrevista com os participantes surdos e rodas de conversa com a intervenção do pesquisador. Como resultados da pesquisa é possível afirmar que o processo do aprender a LP se forja na experiência com a língua de sinais e por ela se produz novos modos de vida constituídos na *Matriz de experiência* em que o sujeito é atravessado. Desta forma, as experiências vivenciadas por meio da Libras e LP se afirmam constituintes do campo formativo do sujeito e práticas construtivas que o molda como ele. É, portanto, na interligação entre Libras e LP - na relação entre elas e no meio dessas línguas - que esse *ethos* surdo se constitui. Em suma, a pesquisa pode contribuir significativamente para o avanço nesta reflexão teórica e acrescenta um novo olhar para o ensino da LP para surdos, na ampliação conceitual para a área em uma abordagem que privilegia a ontologia surda e as experiências corpóreas que dela se resultam.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Surdos. Língua Portuguesa para Surdos. Língua Adicional. Matriz de experiência.

ABSTRACT

This research analytically approaches the relational process between the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese Language (PL) in the appropriation of writing by deaf signers. A certain hybridization is assumed in the learning of PL that results from the singular experience materialized in the deaf body from its interactions with Libras, adopted here as a matrix language. Although research in the area of deafness discusses the importance of differentiated teaching of PL for the deaf, based on proposals for teaching a second language (L2), methodological problems are still present in this area. Research points as a strategy to repair this, the applicability of teaching materials and new teaching methods. However, as the limitations in teaching the deaf are still evident, the objective of this study was to analyze, from the deaf perspective, the process of learning written PL based on visual experience, pointing out if there is effectively a relational knowledge between languages (oral, written and signed) that adds to this process a new place (inscribed) in deaf bodies. Thus, the deaf perspective is taken as a focus for the process of learning written PL, based on visual experience, pointing out if there is effectively a relational knowledge between languages (written and signed oral) that adds a new place of inscription of these (hybrid) practices in deaf bodies. The perspective adopted did not seek to produce teaching materials with second language methodologies based on oral languages, but pointed to the necessary attention to teaching practices and teaching resources based on listening to deaf subjects and their singularities. For this, it was necessary to describe the concepts of mother language and additional language, built based on the concept of experience matrix in Michel Foucault, therefore, in the philosophies of difference, and with a theoretical-methodological path with Genealogical inspiration. The hypothesis was that the deaf visual experience constitutes a unique place and from this matrix their experiences with the writing of the Portuguese language are forged. It is a theoretical research with empirical data analyzed from the theoretical-philosophical perspective of difference. The research instruments were: observation, recording in a field notebook, interview with deaf participants and conversation circles with the intervention of the researcher. As a result of the research, it is possible to affirm that the process of learning PL is forged in the experience with sign language and through it, new ways of life are produced, constituted in the Matrix of experience in which the subject is traversed. In this way, the experiences lived through Libras and PL assert themselves as constituting the subject's formative field and constructive practices that shape him as he does. It is, therefore, in the interconnection between Libras and PL - in the relationship between them and in the midst of these languages - that this deaf ethos is constituted. In short, the research can significantly contribute to the advancement of this theoretical reflection and adds a new look to the teaching of PL for the deaf, in the conceptual expansion for the area in an approach that privileges the deaf ontology and the bodily experiences that result from it.

Keyword: Special education. Deaf education. Portuguese Language for the Deaf. Additional Language. Experience matrix.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Sequência de postagens no facebook.....	47
Quadro 2 - Eixos de categorização dos trabalhos encontrados.....	51
Quadro 3 - Categorização dos participantes da pesquisa.....	72
Quadro 4 - Pontos positivos e negativos apresentados pelos participantes.....	84
Figura 1 - Gráfico representando os trabalhos encontrados.....	53
Figura 2 - Entrevista com a participante Clarice via Google Meet.....	75
Figura 3 - Roda de conversa realizada por meio do Google Meet.....	78
Figura 4 – Texto formal postado no chat.....	80
Figura 5 - Tela com o texto da intervenção no chat.....	80
Figura 6 - Tela com as perguntas disparadoras no chat.....	82
Figura 7 - Intervenção do último encontro.....	83
Figura 8 - Imagem referente à Língua Adicional (LA).....	102
Figura 9 - Recorte da escrita redigida pelos participantes no chat.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Folha de trabalho 1	80
Tabela 2 - Folha de trabalho 2	81
Tabela 3 - Folha de trabalho 3	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Das minhas andanças: percursos, experiências formativas e a trajetória da presente pesquisa.....	15
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS FILOSÓFICOS SOBRE AS RELAÇÕES SUBJETIVAS POR MEIO DA EXPERIÊNCIA E DO APRENDER	21
1.1 Foucault e a Experiência como Campo Formativo de si.....	21
1.2 Estudos foucaultianos sobre a constituição dos sujeitos escolarizados ou sujeitos aprendizes ..	30
1.3 O <i>ethos</i> surdo e a pluralidade de formas de vidas constituídas pelas experimentações formativas	37
1.4 O Aprender em Deleuze: a lógica escolar da vida surda por meio da experimentação e do acontecimento	42
CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA/POR SURDOS EM TRAJETÓRIAS DE PESQUISAS.....	50
2.1 Estado da arte de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos	50
2.2 Tensões acadêmicas postas sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos e a perspectivas de ensino de segunda língua: pautas metodológicas.....	57
2.3 Língua Portuguesa como língua adicional em contraposição à perspectiva de segunda língua: concepção embasada pelos conceitos da filosofia da diferença.....	65
CAPÍTULO 3 – INSPIRAÇÃO GENEALÓGICA COMO DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO	69
3.1 Da genealogia como dispositivo teórico metodológico	69
3.2 Dos sujeitos e do local de coleta	72
3.3 Instrumentos utilizados para a coleta	73
a) Entrevistas;.....	73
b) Roda de conversa;.....	75
c) Diários de campo;	85
d) Vídeograções.	85
CAPÍTULO 4 – PERCURSO ANALÍTICO DOS DADOS COLETADOS: OS DISCURSOS DE PESSOAS SURDAS SOBRE SUA INSCRIÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA MATRIZ.....	86
Eixo 1: linguagem como produtora de modos de vida em diálogo com o conceito de Matriz de experiência.	87
Eixo 2 : Libras como língua de conforto e língua do coração em contraposição a Língua Portuguesa como língua de sobrevivência cultural e de acesso comunicativo em direção a sociedade majoritariamente ouvinte.	96

Eixo 3 : Escrita surda como insubordinação à gramática padrão e como ação de contraconduta à norma culta da Língua Portuguesa.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAMENTO DA DISSERTAÇÃO COM ABERTURAS DE NOVAS PERSPECTIVAS	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA- CEP.....	128
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Língua Portuguesa).	133
ANEXO C-TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM (Língua Portuguesa)	137
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA INTERVENÇÃO EM RODA DE CONVERSA	138

INTRODUÇÃO - Das minhas andanças: percursos, experiências formativas e a trajetória da presente pesquisa

Início a escrita da dissertação com muitas ideias em minha mente. Essas ideias se ramificam em inúmeras inquietações que se colocam como aberturas ao percurso em que me encontro hoje. Antes de apresentar as motivações que me levaram a essa pesquisa, anuncio o caos de como essas ideias ainda se encontram em mim. Trago pensamentos bagunçados, desordenados pelas inquietações que se fazem ao longo deste estudo. Porém, é no decorrer do processo de escrita que esse caos, de algum modo se organiza em partes, nos conceitos que vão sendo incorporados e ressignificados por mim. Espero que a escrita traga bons frutos e que as considerações aqui tecidas sejam profícuas ao leitor. Enquanto escrevo este texto para me apresentar e mostrar a quem lê minha trajetória até meu encontro com o problema de pesquisa que me fez escrever essa dissertação, me recordo de muitas aprendizagens e muitas experiências que foram vividas e que as compartilho aqui. As memórias que trago perpassam minha mente e meu corpo, memórias essas, que me construíram e vêm me constituindo enquanto sujeito e enquanto profissional. Ao resgatar essas memórias, fica claro para mim a impossibilidade de separação de ambos (experiências pessoais e profissionais que me fazem ser como sou e atuar com os princípios que trago em minhas práticas), já que foi por meio das minhas motivações pessoais que cheguei até esse momento.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu *eu* de 12 anos de idade, pois foi por meio dessa minha versão que me encontro aqui hoje. Foram a partir das vontades daquela menina que consegui trilhar meu caminho até agora. Quando eu tinha 12 anos, comecei a ter um interesse muito grande por questões da linguagem em geral e o interesse pelo aprendizado de línguas, isso devido ao incentivo de meu avô paterno, que não se encontra mais neste plano há 15 anos. Tínhamos uma relação muito próxima, já que morávamos no mesmo quintal. Os pais do meu avô, ou seja, meu bisavô e bisavó eram imigrantes vindos da Espanha em 1904, em busca de melhor oportunidade de vida, nesse período eles foram embarcados em Almeria, região mediterrânea do país e, no Brasil, desembarcaram-no no porto do Guarujá e ela no porto de Santos, já que naquela época os navios eram separados por gênero. Após chegarem em terras brasileiras ambos foram trabalhar na roça, especificamente em lavouras de café.

Meu avô então, por ser filho de imigrantes, cresceu em um ambiente bilíngue, já que seus pais não eram daqui, e por ser bilíngue às vezes se comunicava comigo em espanhol, o que me deixava intrigada, pois eu não o entendia. Então ele me sugeriu que fosse aprender a língua para saber as coisas que ele me falava, e lá fui eu, em busca de um curso de espanhol para aprender a me comunicar com ele e entender as coisas que não entendia quando ele as falava.

E assim foi, estudei espanhol por alguns anos, mas logo no início do curso ele veio a falecer, então não tive tempo suficiente de mostrar a ele o que tinha aprendido e nem de interagir com ele por meio dessa língua. Entretanto, levei comigo aquela motivação e aquela memória de incentivo. Posteriormente a isso, comecei a me interessar então por outras línguas e a tentar aprendê-las, nem que fosse minimamente, assim estudei um pouco de inglês, francês e alemão. Durante esse período em que desenvolvi interesse por línguas via na televisão um quadradinho com uma pessoa mexendo as mãos, aquilo me chamava muita atenção, me causava um estranhamento pelo desconhecido e eu sempre me perguntava “O que é isso? O que essa pessoa está falando?”, bom, aquilo era a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o que a pessoas estava falando eu não sabia, mas sempre quando via aquele quadradinho no canto inferior direito da TV, eu me via prestando atenção com imensa curiosidade.

Já ficando mais velha e concluindo o período escolar, estava agoniada sobre o que-fazer da minha vida - o que é natural pois todos passamos por essa fase turbulenta marcada pelo fim de um ciclo e começo de outros, é parte da vida. A única certeza que eu tinha naquele momento era de que eu queria me dedicar a estudar e trabalhar com a área da linguagem. Prestei vestibulares e fui aprovada em cursos de Letras, mas não me apetecia a ideia de estudar de forma mais exaustiva literatura (que constava na grade curricular), visto que era algo que eu não gostava, apesar de gostar muito de línguas. Enquanto eu estava na fase de escolher um curso, vi que abriria o curso de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa (LP) na Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e em um momento me deparei com as memórias passadas, do meu estranhamento/curiosidade sobre a Libras. Então decidi que me inscreveria neste curso, por curiosidade e pelo interesse por línguas. Após alguns dias o resultado saiu e me vi na lista de aprovados, me matriculei e iniciei o curso.

Durante o ingresso no curso eu me via totalmente perdida, de modo geral, deslocada. Pensei por muitas vezes em desistir pois eu não sabia absolutamente nada de Língua de Si-

nais, nem ao menos o famoso sinal ‘universal’ de “I Love You”. Eu era um desastre mas mesmo assim, em meio aos percalços, meu interesse cada vez mais foi aumentando e comecei a me identificar profundamente com um dos eixos do curso: o eixo da linguística, especificamente sobre a temática da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos.

Devido ao meu interesse imergi em projetos de extensão referentes ao tema, fiz iniciações científicas, tive contato com pessoas surdas em oficinas de Língua Portuguesa... e aquilo para mim, era gratificante, eu me sentia feliz em poder compartilhar da minha primeira língua com quem compartilhava comigo a língua de sinais. Para mim sempre foi um espaço de troca, de interação e afeto já que do mesmo modo que tive minhas motivações para aprofundar o que estava estudando na graduação e aprender Libras, aquelas pessoas também tinham suas motivações em aprender a Língua Portuguesa escrita.

No ano de 2019 concluí minha graduação, finalmente formada e com a certeza de que gostaria de continuar aprendendo sobre aquela temática que me instigava profundamente. E lá fui eu, após refletir sobre minhas perspectivas futuras me candidatei ao processo seletivo para o mestrado na Universidade Federal de São Carlos, almejando alcançar voos maiores; e o resultado foi a aprovação, o que fez com que agora eu esteja aqui, compartilhando com vocês meus antecedentes a esta pesquisa.

Atualmente sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), e junto com os colegas do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferença (GPESDi), buscamos não respostas, mas caminhos outros e novas possibilidades para nossas inquietações, para nossos desassossegos no âmbito da educação e mais especificamente na educação das pessoas surdas.

Gostaria de ressaltar que essa pesquisa foi totalmente construída em meio à pandemia do novo Coronavírus, conhecida a doença como COVID-19, e que, em meio ao isolamento social estar presente no grupo de pesquisa, em nossos encontros quinzenais, de certa forma foi um acalento para mim, pois mesmo que de maneira remota, o grupo foi totalmente acolhedor e um espaço de troca e calma.

Agora, apresento ao leitor o caminho que propus para a construção dessa pesquisa, para as problematizações e reflexões que formulei com base no arcabouço teórico construído durante minha caminhada. Tenho como objetivo geral: analisar, pela perspectiva surda, o processo do aprender a LP escrita, com base na experiência visual, apontando se há efetiva-

mente um saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) que adiciona um novo lugar de inscrição destas práticas (híbridas) nos corpos surdos.

Os objetivos específicos elencados estão construídos da seguinte forma: 1) apresentar a surdez como uma experiência ontológica e os desdobramentos disso para o ensino da Língua Portuguesa de surdos no processo metodológico necessariamente singular; 2) desenvolver o conceito de língua matriz e língua adicional com base nos pressupostos de ensino e da aprendizagem na lógica filosófica assumida; 3) analisar os discursos de participantes surdos sobre a sua inscrição na LP e a relação dela com a língua matriz verificando se os dados trazidos alinham-se aos pressupostos filosóficos assumidos.

Ressalta-se que comumente pesquisas utilizam os conceitos de L1 e L2, e aqui fazemos a escolha de utilizar conceitos de Língua Matriz e Língua Adicional. Todavia, reafirma-se que esse novo conceito de Língua Adicional não se contrapõe ao conceito de L2 e nem tem a pretensão de o anular. O conhecimento conquistado nas pesquisas sobre L2 para surdos foram extremamente relevantes para o avanço na área da surdez e para as pesquisas com sujeitos imigrantes e ou estrangeiros no contato com uma língua diferente da comumente usada em seu espaço familiar e cotidiano. O uso deste novo conceito, o de língua adicional, parece promissor para pensar a Língua Portuguesa como uma língua que ganha um status de língua próxima aos falantes surdos, pelo necessário contato cotidiano que esses sujeitos estão expostos. Essa língua lhes adiciona conhecimentos, independentemente do tempo de exposição à ela, sendo a primeira ou segunda língua. Nesse trabalho todavia, em alguns momentos, a descrição e a forma conceitual de pressupostos analisados em falantes em contato com uma L2 será importante. Em outros, interessa-nos apontar a hibridização entre línguas e a noção de pertencimento que a Língua Portuguesa também produz nas vidas surdas e isso se dará a partir do conceito de Língua Adicional. Então, tais planos conceituais não se colocarão como contraposição, mas como um novo lugar de se olhar o processo de apropriação dessa Língua Portuguesa e, a partir dessa experiência com sua língua matriz (Libras) e das relações, as afetações entre línguas inscreve-se no corpo e nas práticas de uso da Língua Portuguesa pelos surdos. Por isso nessa pesquisa o conceito de Língua Adicional aparece como uma ferramenta conceitual mais pertinente, por abranger possibilidades outras de discussão em torno da subjetivação do sujeito por uma língua e que se dá independentemente da temporalidade de aquisição, ou seja, que esse encontro de saberes entre línguas forja o sujeito.

Seguindo na apresentação da pesquisa, trago a estrutura formal, a organização dos capítulos e do que será abordado na composição de cada um deles. No primeiro capítulo apresento os conceitos bases desta pesquisa, sendo eles os conceitos de *Matriz de Experiência* e o conceito de *Aprender*, ambos vindos de pensadores das filosofias da diferença, Michel Foucault e Gilles Deleuze. A partir desses conceitos sustentadores da pesquisa é que foram trilhadas as interrelações e intersecções com a área da surdez e a questão da Língua Portuguesa para pessoas surdas.

No segundo capítulo, trago ao leitor uma leitura sobre o aprender do português escrito por surdos, apresento uma breve trajetória das pesquisas sobre o tema, tendo como recorte temporal os últimos 10 anos, do período de 2010 a 2020, justificado pelo desenvolvimento de normativas para a educação de surdos e um período de adequação da educação bilíngue (Libras/LP) após a implementação do decreto Nº 5.626 do ano de 2005. Essa leitura e esse recorte trarão ao leitor um panorama geral do que vem sendo falado e têm sido aplicados no âmbito do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico investigativo desse estudo, que é sustentado pela arqueogenealogia foucaultiana, o que possibilita trazer para a dissertação uma ampliação da perspectiva e da inscrição da surdez como campo de saber, entendendo como esse campo produz verdades que o modifica historicamente e como ele se formou, a partir da abordagem social da surdez. A perspectiva arqueogenealógica contempla a produção de saberes, produzidos por enunciações como documentos científicos e jurídicos que solidificam certo campo e a perspectiva das relações de poder que produzem determinadas práticas sociais. Essa articulação entre saber/poder será chave de leitura para a construção metodológica da dissertação.

No quarto capítulo, torno visíveis as falas de estudantes surdos que tiveram em suas trajetórias escolares muitas barreiras linguísticas pela falta de acessibilidade. A partir das falas desses protagonistas e com foco no ‘aprender’ da Língua Portuguesa em contexto educacional formal mencionado pelos participantes em suas experiências formativas é que são feitas as análises dessa pesquisa com base na análise do discurso francesa, a partir dos constructos de Michel Foucault (1969, 1979, 1996, 2001, 2010). Essa abordagem visa compreender sobre a inscrição do ser surdo na Língua Portuguesa e a relação dela com a Libras, que denominamos de sua língua matriz. As falas apresentadas tornam visíveis as práticas de ensi-

no utilizadas em escolas regulares e por meio dessas experiências são propostas pelos protagonistas novas alternativas para a aprendizagem.

Todo percurso traçado durante a dissertação são disparadores para se compreender a Língua Portuguesa não como uma segunda língua, mas como uma língua que adiciona conhecimento a vida daquele sujeito que se inscreve por meio dela, uma língua que permuta entre sua língua matriz e que é marcada e produzida nesta mescla, pelo hibridismo entre ambas, uma Língua Portuguesa surda, marcada pela singularidade do *ethos* surdo, portanto, uma língua adicional.

CAPÍTULO 1 - CONCEITOS FILOSÓFICOS SOBRE AS RELAÇÕES SUBJETIVAS POR MEIO DA EXPERIÊNCIA E DO APRENDER

No presente capítulo apresento aos leitores os conceitos balizadores para a construção desta pesquisa, os quais advêm das filosofias da diferença, especificamente, de estudos de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. O primeiro apontado será referência para a produção do conceito de *Matriz de Experiência*, e os outros dois, referência para o conceito do *Aprender* e das questões postas sobre a constituição de subjetividades. As ferramentas conceituais apresentadas se colocam como elementos fulcrais para a discussão e para as análises que serão feitas em momento posterior neste estudo, aplicando-os especificamente à área da surdez. De maneira mais específica, relacionando-os ao processo do aprender¹ da Língua Portuguesa escrita por pessoas surdas.

1.1 Foucault e a Experiência como Campo Formativo de si

Michel Foucault menciona o conceito de *Matriz de experiência* em 1983 na primeira hora da aula de 5 de janeiro de 1983, publicada na obra “*O Governo de Si e dos Outros*” (FOUCAULT, 2010). Previamente à apresentação do que seriam os focos de experiência², o autor faz uma breve síntese sobre as bases que se pautaram suas obras e ensinamentos nos últimos dez ou doze anos em que lecionou no Collège de France e menciona sua preocupação com a constituição do sujeito pelas produções de verdades, sendo, portanto, efeitos das práticas discursivas. Foucault (2010), a título de referência, traz uma recordação importante para a compreensão do conceito abordado e que nomeia por *focos de experiência*. O autor afirma que para seguir seus estudos sobre o sujeito, queria se distanciar de dois métodos utilizados pelos historiadores das ideias, sendo o primeiro, o método da história das mentalidades e o segundo o método da história das representações dos sistemas representativos.

¹ O uso do aprender como verbo será detalhado no capítulo posterior. Faço uso do conceito deleuziano do aprender que o marca como ação, pelo entendimento de que as novidades que nos constituem são processos ativos. Esse conceito é importante para a pesquisa. O aprendizado seria o estado acomodado (o acontecido) da experiência, algo já dado. Já o aprender se coloca na ordem da experiência, do encontro, do acontecimento que é produzido pelo movimento de encontro entre/de corpos.

² O autor utiliza focos de experiência e matriz de experiência, ambos como sinônimos. Nesta pesquisa quando abordado o conceito foucaultiano matriz de experiência, estará em grifo itálico, pois no trabalho abordamos a noção de língua matriz que de algum modo dialoga com este conceito foucaultiano, por ser uma língua de afetividade que forja e enlaça o sujeito. Em suma, matriz de experiência e língua matriz se relacionam, mas são diferentes.

Por método da história das mentalidades compreende-se uma história que se situa da análise dos comportamentos efetivos, até as expressões que podem acompanhar determinados comportamentos, ou seja, expressões essas que podem vir previamente ou sucessivamente e que podem justificá-los ou ordená-los. Nesse percurso observar-se o fazer de uma síntese das teorias de pensamentos de modo ordenado e sucessivo, sendo entendido como uma modalidade historiográfica. Uma reconstrução histórica que privilegia os modos de pensar e de sentir dos indivíduos de um mesmo período.

Já por método da história das representações ou dos sistemas representativos compreende-se a história pela análise das funções representativas; e por isso entende-se pela historiografia das ideologias, uma análise do papel que possam desempenhar as histórias das representações na vida social. Em síntese, uma análise das ideologias e dos valores que a representam (valores representativos).

O filósofo explica que entre essas duas possibilidades, não escolheu nenhuma delas, o que procurou fazer foi outro percurso, o qual o autor denomina de história do pensamento e sobre isso apresenta:

Pois bem, entre essas duas possibilidades, entre esses dois temas (o de uma história das mentalidades e o de uma história das representações, o que procurei fazer foi uma história do pensamento. E por "pensamento" queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Esses três elementos - formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis -, são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de "foco de experiência" (FOUCAULT, 2010, p. 4-5 – aspas do autor).

Foucault (2010) traz, ao mencionar sua analítica do pensamento, a perspectiva da *Matriz de experiência*, pontuando sua análise da história do pensamento e exemplificando com a questão da loucura e de como foi construída sua obra *História da loucura*. O autor cria um panorama para a compreensão dessa história do pensamento da loucura que apresenta no livro, pontua de modo detalhado o que procurou estudar para a escrita da obra. Destarte, segmentada em três aspectos/eixos, alegando que com base na perspectiva de focos de experiência procurou estudar a loucura como uma experiência que se encontra no interior da nossa cultura. Para conceituar o que entende por *Matriz de experiência*, acentua que esse conceito é sintetizador de toda sua trajetória de estudo e que as suas problematizações sempre tiveram a ver com *o sujeito*, portanto, reafirma seu comprometimento com as

práticas de sujeição. Para o autor a *Matriz de experiência* é constituída por três feixes/eixos, um da arqueologia e dos saberes, outro da genealogia e dos poderes, e um terceiro, o da ética.

No *primeiro eixo*, da arqueologia e dos saberes, portanto, buscou um ponto de partida para compreender como se formam os saberes. Para Foucault (2010) os saberes se formam em cadeia, podem ser uma série de saberes, pouco ou muito heterogêneo. Tais formações advêm de uma matriz de conhecimentos relacionada a um ‘tema’ e que de tal forma a construção desses saberes deveria ser analisada, já que esses poderiam surgir de conhecimentos vários. Como exemplo disso, o autor menciona a loucura como uma matriz de conhecimentos, sendo formada por conhecimentos de viés psiquiátrico, psicológico e/ou sociológico. As *formações discursivas* que se constituem em torno desses saberes, para o autor, estão relacionadas à época, não possuem um sentido único, mas sim uma trajetória, uma história, que de tal forma, estão ancoradas na mesma base de pensamento social do presente, pelos interesses produzidos - e são disseminadas em determinados contextos por meio de práticas sociais.

Essas formações discursivas para Foucault (1969) são fragmentadas em quatro hipóteses, sendo elas: os objetos, os modos enunciativos, as formações dos conceitos e os temas.

No que se refere a *hipótese dos objetos*, não é possível para ele conceber um discurso como um agrupamento de enunciados dispersos que falam sobre o mesmo objeto (ex.: loucura, sexualidade, criminalidade), e como esse objeto é tratado por uma série de enunciado a depender de cada época. Dentro desse objeto de estudo é possível haver ramificações, ou seja, micro objetos que são outras possibilidades de serem focos de formações discursivas.

Sobre a *hipótese dos modos enunciativos*, Foucault (1969) se atenta na possibilidade de haver ou não haver uma regularidade na forma, no tipo, ou no encadeamento dos enunciados, ou seja, na variedade da produção de enunciados dentro de um campo de saber específico forjado socialmente.

Em relação a *hipótese das formações dos conceitos*, o autor faz uma abordagem da gramática e percebe que não só nela, mas em outros campos das ciências humanas, existem escolas de pensamentos e concepções diferentes que podem se contrapor. Por exemplo: o conceito de gramática pode vir de concepções de gramática normativa, gramática internali-

zada, gramática descritiva, gramática histórica ou gramática comparativa. E para o autor, são essas distinções conceituais que fazem com que existam possibilidades de mudanças e de interpretações, o que faz com que o discurso seja um local de tensão entre ideias e conflitos.

Por último, na *hipótese dos temas*, está relacionado a escolhas estratégicas dos temas e de como eles são desenvolvidos, pensando neles como possibilidades de se abordar diferentes teorias em determinado discurso, ou seja, para ele, os temas estão dispersos passíveis de diversos tipos de abordagens. Por exemplo: teoria evolucionista e teoria da aquisição da linguagem, são teorias diferentes e teorias que são abordadas por diversos autores com diversas perspectivas que podem se complementar ou se opor dentro do mesmo tema. Por mais que o discurso seja produto de formações discursivas e que tais formações internamente se organizem nestes quatro elementos descritos, eles se materializam mais que as composições linguísticas no uso de um idioma. As discursividades se manifestam pelo movimento da linguagem de modo mais amplo, nos corpos das pessoas.

O caráter lingüístico dos fatos de linguagem foi uma descoberta que teve importância em determinada época [...] Teria então chegado o momento de considerar esses fatos de discurso não mais simplesmente sob seu aspecto lingüístico mas, de certa forma, como jogos (“games”), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta. O discurso é esse conjunto regular de fatos lingüísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro (FOUCAULT, 1974, p. 6).

Temos com ‘o discurso’ a marca de um saber sobre dado objeto e que para ele são imputadas verdades. Tais verdades são elementos naturais deste objeto, algo de sua essência, senão criações consensuais que se solidificam como produto de um dos campos de saber: científico, jurídico, religioso, educacional, entre outros. A verdade grafada e produzida sobre determinado fato cria um campo de possibilidades para a existência de dado objeto. Por isso a loucura não foi sempre vista da mesma forma, nem a infância, tão pouco a criminalidade. Essa última é interesse discursivo da área jurídica, da área médica e da religiosa e para cada uma são acionados regimes de verdades que justificam as formas de lidar com os ‘criminosos’. A saber, o eixo da arqueologia e dos saberes está relacionado às formações discursivas. Isso porque se trata de um sistema disperso de enunciados descontínuos e não lineares. O analista do discurso, nessa toada, age pela junção de enunciados dispersos para compreender o campo produtivo de um saber. Para o autor o discurso é um conjunto de enunciados direcionado por elementos constantes, com temáticas, objetos e conceitos específicos e que se

manifestam em torno de um campo de saber:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade" (FOUCAULT, 1969, p. 47 – aspas do autor).

No *segundo eixo*, o da genealogia e dos poderes, Foucault (2010) estudou esse ‘tema’ da construção de saberes em conjunto com as normas de comportamento dos indivíduos que o permeiam. Como exemplo desse eixo, reafirma a constituição da loucura em sua produção discursiva e de verdades aplicados à produção de comportamentos. O autor faz o movimento de estudar o comportamento dos *normais* em relação ao fenômeno da loucura e ao que por eles é denominado como comportamento de um louco: instância do discurso que produz regras para as formas de vidas e como se deve viver. Em suma, a fim de exemplificação, o autor se propõe a estudar o sujeito dito normal e a constituição e criação dos parâmetros normativos frente a esse desvio social que seria a loucura, a ação de condução de médicos, psiquiatras e outros sujeitos cistos como asseguradores de uma dada norma. Aqui Foucault (2010) faz menção a outro estudo na construção daquilo que ele chamou de “Os Anormais” de 1975. Neste estudo menciona sobre o impacto e peso da ação normativa pela constituição de um campo discursivo e não discursivo que consolida o que se entende em dado período como normal e o que se configura como anormalidade, em contraposição.

Para Foucault (1979) todo discurso está relacionado ao poder, pois dão sustentação um ao outro - um opera e se reafirma através do outro. Para o autor o discurso desempenha um papel no interior do sistema estratégico em que o poder está alocado. A noção de poder para ele não é a do poder no sentido de posse, enquanto posse de alguém ou algo, mas o poder visto como manifestação nas relações sociais. Assim o poder é efeito de relação e, portanto, as interações sociais se colocam constantemente em relações de poder, sendo sempre uma ação produtiva. Os efeitos sempre são positivos, já que por meio dessas relações se criam e produzem coisas: desejos, saberes, práticas, subjetivações. O poder, para ele, não está concentrado somente dentro das macroestruturas ou do Estado/Governo, mas está também presente nas relações cotidianas, nas microrrelações e nas instituições maquinicas que

em engrenagens sociais controlam os corpos e as vidas. É através dessas relações de poder que são constituídas afirmações subjetivas.

O poder pode estar presente dentro de instituições religiosas, educacionais, médicas e dentro das microrrelações cotidianas com as pessoas de convívio comum, em que há uma rede de relações onde todos os indivíduos estão envolvidos e se relacionam, uns manifestando formas de poder sobre outros (projetadas em práticas discursivas) e ao mesmo tempo, sendo receptores dessas manifestações. Uns mais e outros menos, ou seja, todos estão ativos nessas relações de poder que são sempre múltiplas e plurais, isto é, são microfísicas.

E por fim, *no terceiro eixo*, o da ética, o autor procurou partir de um estudo da loucura por meio das experiências dos sujeitos, já que essas são constitutivas do modo de ser do sujeito, paradoxalmente, do modo de ser do sujeito normal e da apreensão discursiva e não discursiva, no modo de ser do sujeito louco. É a norma, em um determinado contexto histórico, que cria o campo de possibilidades, ou o umbral, pelo qual o sujeito passa, percebe e constitui suas experiências formativas e de constituição de si.

A partir desses três eixos apresentados pelo autor é que se constituem aquilo que denominou de *os focos de experiências ou as matrizes de experiência*; sendo o primeiro aspecto correspondente ao *saber*, o segundo aspecto correspondente ao *poder* e o terceiro aspecto apresentado, correspondente à constituição da *subjetividade* que é produto dos dois eixos anteriores.

Dessa forma, resumidamente, nessa aula o autor afirmou que o sujeito (*ethos*) é resultado da produção destes campos: o do saber, o do poder e o da subjetividade. (FOUCAULT, 2010). Para ele, a experiência é a correlação de uma determinada prática cultural, construída no interstício entre os campos de produção de verdades, os espaços de constituição de tipos de normatividade e as formas de subjetividades emergentes dos dois eixos.

Sua teoria aponta que há uma experimentação efeito das relações matriciais ou focos de experiências e que dela o sujeito se produz. Essa inscrição subjetiva, para o autor, emerge da mescla entre estes três eixos: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 4).

São a partir desses deslocamentos e da constituição de possibilidades produzidas nas *matrizes de experiência* que os sujeitos passam a se reconhecer em sua subjetividade. Para o autor a *Matriz de experiência* é o elemento base para os processos de subjetivações. Portanto,

o *ethos* não é algo dado, que nasce com o sujeito de modo inato, mas é resultado de um processo de constituição que está imerso a um contexto histórico, produto de enunciações sociais. É a experiência em sociedade e com interesses históricos demarcados que emergem os sujeitos, sejam eles sujeitos da criminalidade, sujeitos da loucura, sujeitos da sexualidade - (estes estudados e mencionados por Michel Foucault) - mas que pode ser tantos outros, sujeitos surdos, sujeitos mulheres, etc. É então, a partir de determinados *focos de experiências* que ocorre a constituição do e sujeito (produto do presente). Nesta perspectiva leva-se em consideração todo seu percurso, ou seja, sua ontologia histórica, uma experiência que traz continuidade e têm antecedentes como base. Assim, a *Matriz de Experiência* aciona um *modus operandis*³ fazendo com que sejam produzidas determinadas formas de vida dos sujeitos que dela (matriz) fazem parte.

Durante a aula de 5 de janeiro de 1983, Foucault (2010) deixou claro que em suas obras não se preocupou somente em historicizar a temporalidade, mas os pensamentos que dela fazem parte, mostrando que a noção de *matriz ou foco de experiência*, por assim dizer, perpassou por todos os seus estudos e por todas as suas obras anteriores a esse momento, e que a partir dessa noção foi possível compreender a questão constitutiva do ser, sistematizando de modo arbitrário e pelos eixos propostos as diferentes vias de acesso pela busca de uma história das 'experiências', como ele o chama.

Experiência da loucura, experiência da doença, experiência da criminalidade e experiência da sexualidade, focos de experiência que são, creio eu, importantes na nossa cultura. Eis, portanto, vamos dizer, o percurso que procurei seguir e que era necessário, honestamente, que eu tentasse reconstituir para vocês, nem que só para fazer um balanço. (FOUCAULT, 2010, p. 7).

Ainda que Foucault (2010) não tenha pautado suas discussões na área da Educação, tampouco na área da Educação de surdos (campo de interesse dessa pesquisa), mas sim na constituição subjetivo-filosófica, em geral, em discussões em torno do sujeito, das subjetividades e da verdade, entre outras temáticas (loucura, sexualidade, por exemplo). Através das contribuições dele pode-se estabelecer um encadeamento de suas ideias, aplicando-as para o contexto educacional, já que sua escrita está voltada para a questão das práticas constitutivas da experiência e podem estar amplamente interligadas às práticas na educação.

Dessa forma, o caminho a ser delineado aqui será tomado pelo que pode ser descrito como inspiração de abordagem foucaultiana ao tema da educação. Essa aproximação será

³ Expressão em Latim, que significa modo de operar/modo de agir.

feita através da lente foucaultiana e seus desdobramentos para muitas questões de nosso presente, de nossa atualidade e que nos apresentam infinitas possibilidades de trabalho e problematizações no/para o campo da Educação, especificamente, relacionado ao campo de saber e estudos da educação de surdos quanto aos processos subjetivos que impactam e são potências criadoras para a experiência surda do aprender da Língua Portuguesa.

À vista disso, ao ampliar os estudos foucaultianos e o conceito ou a perspectiva de *Foco/Matriz de experiência*, seguimos com algumas articulações entre os sujeitos possíveis e forjados pelas/nas/das relações estabelecidas no e com o campo da educação. Nesse campo de produções de subjetividades, a educação se afirma pela constituição de produções de saberes, relações institucionais menores que encaminham conduções nas relações de poder e delas derivam os modos de funcionamento dos sujeitos – aprendizes.

O campo da educação enquanto espaço de troca de saberes, faz com que novas experiências sejam vivenciadas pelos sujeitos que desse espaço fazem parte. Experiências enquanto acontecimento e encontros que são direcionados ao sujeito pelas práticas de ensino na expectativa da construção da aprendizagem. Nessa lógica, o sujeito aprendiz se torna objeto de produção da escola, aliando a isso a construção constante de espaços favoráveis para que a experiência formativa ocorra. A educação busca agenciamentos que favoreçam pela experiência a transformação dos sujeitos, através do saber, em novas possibilidades de ser, já que “as experiências de quem forma e está sendo formado se entrecruzam pelos canais dos múltiplos acontecimentos verdadeiros” (CARVALHO, 2008, p. 10). Assim, a educação pela lente foucaultiana, pode ser entendida como uma *Matriz de experiência* porque se configura em um espaço de construção de verdades, constituindo normas de comportamentos aos sujeitos que nela estão inseridos e que culmina no processo de subjetivação, o ‘escolarizado’. Mas cabe apontar o não controle das experiências subjetivas, nem para o campo da educação, nem para outros espaços formativos. As experiências não acontecem de modo tênue, são da ordem da imprevisibilidade e por isso, muitas vezes, se dão de formas abruptas. Estão entranhadas pelas relações de forças que as impulsionam. Efeitos também das relações estabelecidas pelas práticas discursivas e nas relações de poder, se chocando e tornando um campo de produção de subjetividades ou de processos de subjetivações.

Se a escola se coloca como instituição social que produz sujeitos aprendizes, nosso interesse aqui está em verificar as operações dentro das práticas escolares que visam a conceitualização da aprendizagem como campo de estudo e objeto principal dessa instituição. Quere-

mos entender o modo como se efetivam os discursos e o saber, sobre as práticas de ensino de surdos, de modo que possamos traçar as formações discursivas presentes sobre a surdez e as produções de práticas e de ensino que, por essas construções, se fixam na escola e na vida das pessoas surdas. Embora necessária essa travessia e composição de enunciados e saberes sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos, busca-se o movimento não institucional do aprender nas vozes das pessoas surdas. Nessa pesquisa, atenta-se para aquilo que o sujeito produz em si com as formas de linguagem em que socialmente seu corpo vai se encontrando e produzindo para si, saber. Busca-se colocar o surdo como protagonista em sua experiência com a Língua Portuguesa e pensa por si próprio os encontros significativos com esse idioma: se pela escola, se em outros espaços. O aprender aqui ganha consistência enquanto prática e efeito da experimentação em que o sujeito faz dos encontros corpóreos, entre corpos físicos e línguas, objeto de ação para produção de sentido para si mesmo.

Para esse percurso cabe inicialmente produzir o campo conceitual em que se aplicam o modo filosófico de problematização do campo escolar, das práticas de ensino de surdos e da presença surda nessa composição de saberes - elementos fundamentais para a análise que será feita no decorrer do estudo. Logo, se no campo discursivo da educação no que tange os saberes que fundaram determinada concepção sobre a aprendizagem do surdo à Língua Portuguesa, vale reafirmar a importância da história para compreensão dos saberes desse tempo. Os processos históricos dos pensamentos são cruciais, uma vez que são eles que determinam tais relações e a inscrição de um discurso que opera na emergência da subjetividade destes sujeitos, levando em consideração a constituição do sujeito pela própria experiência ao perpassar esses feixes, em uma ação sobre si mesmo, enquanto sujeito de si.

Afirma-se que os modos de existências éticos se constituem e se alargam por certo grau de liberdade na ativa relação do sujeito com o campo social. A experiência, nesse sentido, é tomada como algo que pode e deve ser (re)pensada e produto de processos corpóreos, portanto, imanente, sendo capaz de nos transformar pela mudança da maneira como pensamos e agimos, diante dos efeitos dos discursos transpostos em práticas discursivas.

Segundo Vieira-Machado e Oliveira (2021), a experiência está justaposta à formação e se relaciona com o conceito de experimentação. As experimentações são tomadas como vetores que potencializam a vida, como podem observar no trecho “experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50). Prudência aqui na intensidade de cada novo encontro e, dessa forma, o novo é uma ação que desestabi-

liza o comum psíquico e por isso a experimentação gera caos internos, que posteriormente vão sendo territorializados para abertura de novas experimentações em novos caos. A experimentação é vista como processo constituinte da vida, é evocada como uma “espécie de rodeio selvagem, em parte contra ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Os autores, assim, consideram que “a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). É a potência de onde emergem os desejos que impulsionam a vida a existir. Portanto, é sobre as experimentações surdas e os efeitos de encontros desses corpos com a materialidade da Língua Portuguesa que nos interessa saber, mas para isso busca-se entender quais as concepções que emergem no campo escolar sobre a prática e relação da aprendizagem para posteriormente fazermos a rotação e mirada na narrativa das experimentações surdas sobre a sua relação com a escrita e com o que ela produz em sua vida. Passemos a narrar agora o campo de produção dos sujeitos aprendizes a partir da experiência educativa e os modos de vidas lá forjados para pensarmos os excessos e as outras vidas, tais como as vidas surdas, que rompem com o esperado, o comum, pelo menos ao que concerne à prática normativa esperada dos modos de funcionamento da Língua Portuguesa.

1.2 Estudos foucaultianos sobre a constituição dos sujeitos escolarizados ou sujeitos aprendizes

A Educação é um campo de saber que em alguma fase da vida todos nós fomos submetidos, uma vez que a escola faz parte do processo de constituição subjetiva em nossa sociedade. A formação educacional constitui o sujeito escolarizado e a escola é o *lócus* de formação do aluno na sociedade ocidental. Passamos pelos seus protocolos e pela ação do disciplinamento escolar em todo processo da educação básica. Portanto, para viver em sociedade temos que nos escolarizar e na atualidade vemos seu efeito quando tornamo-nos eternos seres da aprendizagem. Cada vez mais a aprendizagem constante tem sido tema não só posto para os espaços escolares, mas estando em pauta como objeto de busca constante para a formação para a vida e para o mercado de trabalho. Hoje vemos o aumento do discurso do ‘aprender a aprender’. Temos inúmeros profissionais ‘coach’ que nos imputam a dimensão de que precisamos de seus ensinamentos/orientações para que possamos crescer pessoal e profissionalmente. Estes ‘treinadores da vida’ vendem formações aplicadas para todas as áreas da nossa vida, com o discurso de que estão prontos para nos ensinar ou treinar, apresentando o modo

como poderemos nos tornar aprendizes em potencial em tudo e com isso ter o tão famigerado sucesso social. Interessa-nos, no entanto, verter a aprendizagem desse ponto de vista do acesso pelo treinamento, como um processo acabado em si, um fim em si mesmo para a ação sempre aberta e fruto da experimentação, sendo da ordem do movimento ‘o aprender’. Nesse sentido o aprender passa a ser visto como prática dos sujeitos que não possuem respostas prévias nem treinamentos anteriores, senão ao fato de estarmos abertos ao desconhecido, àquilo que vem e que nos chega.

Para a compreensão desse campo inventivo fechado da aprendizagem, que pode se dar também nas práticas escolares, para pensar outros modos de ação produzida no acontecimento do aprender e em seu movimento, temos antes que conhecer os processos em que tal instituição (a escola) é criada. Os interesses de constituição e a necessidade de criação de um espaço institucional que tem como objeto de interesse o ensinar e educar corpos de sujeitos aprendizes, em um campo curricular normativo que vigora e muda segundo os interesses sociais, sendo eles: da família ou do mercado de trabalho, ou ainda da composição de valores sociais que são julgados como base comum a ser transmitida aos cidadãos. Para além de um campo de práticas e de condução de condutas, produzida no interior de uma escola, a educação é um campo de saber em que se desenvolvem pesquisas, fazem experimentos, desenvolvem-se ações políticas e sob a qual se constrói discursos científicos e também jurídicos/legais.

Cada vez mais ampliam-se os temas de pesquisas no campo educacional. É possível encontrar estudos por diversos pensamentos teóricos e com temas totalmente distintos, ou seja, é um campo que possibilita uma gama de oportunidades de desdobramentos para discussões e desenvolvimento teórico e prático por diversos vieses.

Embora Michel Foucault não tenha pautado suas discussões especificamente no objeto da Educação, mas sim nos objetos da loucura, sexualidade e criminalidade, e nisso, nas discussões filosóficas em torno de governamentalidade (condução de condutas das vidas em sociedade), sujeito, subjetividades, subjetivações, pelos eixos de saber, poder e ética; é possível, a partir de seus estudos, trazer considerações para o contexto educacional. Ou seja, podemos trazer conceituações apresentadas pelo autor, já que sua escrita está voltada para a questão das práticas filosóficas constitutivas da experiência e podem estar amplamente interligadas às práticas na educação. A educação é um campo de produção de experiências escolares e, portanto, de produção de condutas, tal qual o autor aponta sobre a ação conceitual da

governamentalidade. Para o autor a governamentalidade é o espaço em que se desenvolvem estratégias e táticas de controle da vida e de suas formas de existência. Ora, se a escola, em sua história, está ligada aos modos de produção social e aos interesses históricos de cada tempo, ela se constitui ligada às práticas de gestão da vida (FOUCAULT, 2010). Assim, pesquisadores, como: Varella & Alvarez Uria (1992), Larrosa (1994), Bujes (2003, 2016) Veiga-Neto (2007), Carvalho (2008), Pagni (2010), Ferrari e Dinaldi (2012) e outros, buscam o que pode ser descrito como inspiração de abordagem ao tema, discutindo através da abordagem foucaultiana questões presentes na atualidade que nos apresentam infinitas possibilidades de trabalho e problematizações defronte ao objeto da Educação que está relacionando ao exame de práticas estruturadas em sala de aula, aos sistemas avaliativos, as produções discursivas, aos caracteres disciplinares para controle.

Varella & Alvarez Uria (1991) e Bujes (2003) trazem alguns estudos no eixo da arqueologia e dos saberes e da genealogia e dos poderes, relacionados às práticas educacionais. Os estudos mencionados se preocupam em desvelar acontecimentos e discursos que se estabelecem no campo educacional, interseccionando a diversas temáticas.

O estudo de Varella & Alvarez Uria (1992) apresenta a história da escola moderna, as práticas disciplinares e a constituição de um campo normativo, bem como a difusão da educação escolar na atualidade como campo de ação necessário à constituição da cidadania, e como afirma Veiga-Neto (2007):

[...] os autores descrevem e problematizam todo um conjunto de verdades sobre a educação escolar, mostrando seu caráter construído e arbitrário e, portanto, não natural. Entre tais verdades, destacam-se o caráter humanitário das escolas profissionalizantes populares, a criança como o bom selvagem, a escola como caminho para a maioria humana, a necessidade de a escola exercer a tutela moral sobre as futuras gerações etc. (VEIGA-NETO, 2007, p. 51-52).

Seguindo nessa direção, o estudo de Bujes (2003) utiliza da arqueologia para desvelar as redes de discursos presentes nas bases de currículos nacionais referentes à criança e sua infância. A autora apresenta uma discussão sobre as relações entre infância e poder, mostrando como o sujeito infantil, ou sujeito criança, é produzido por discursos de viés institucional e em como esses discursos sobre a infância têm regido práticas educacionais que moldam os modos de ser criança, focando especificamente nas relações de saber-poder entre sujeitos adultos e sujeitos crianças. A autora mostra como o saber sobre o objeto infância relacionado ao campo da educação e suas produções discursivas são organizados socialmente e passam a regular a população diante de processos de controle, para manutenção da ordem e da discipli-

na. À criança cabe estar na escola para acessar os conteúdos sociais mínimos para aprender os valores sociais que constituem a cidadania, na medida em que se humaniza e se torna sujeito apto à vida e ao trabalho.

Com base na revista *Criança*, e detendo-se principalmente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do Ministério da Educação, a autora mostra como se estabelece toda uma rede de discursos sobre a infância e, em especial, sobre a criança pequena, com o duplo objetivo de capturá-la produtivamente para o Estado, e de firmar determinados tipos de saberes pedagógicos que não apenas instituem um certo tipo de criança contemporânea, quanto nos ensinam como devemos lidar com ela. (VEIGA-NETO, 2007, p. 52).

O estudo de Larrosa (1994) perpassa pelos três eixos da *Matriz de experiência* foucaultiana e nesse interim podemos reconhecer a escola como uma *Matriz de experiência*. Larrosa (1994) passa pelo eixo da arqueologia e dos saberes, da genealogia e dos poderes e pelo eixo da ética, aplicando-as ao campo educativo. O autor faz uma análise de dispositivos pedagógicos e os descreve, mostrando que são através desses dispositivos que são produzidas formas de experiência e que delas os sujeitos se constituem; além de nos mostrar como as experiências que se manifestam pelos corpos dos alunos são disparadoras para a constituição da imagem que os alunos têm de si mesmos e da imagem que fazem sobre o outro e o mundo. A pesquisa apresentada se refere à constituição subjetiva de aprendizes adultos que vão refazendo os modos de percepção de si mesmo, na medida em que eles tem acesso ao campo educacional, aos conteúdos educativos e como passam a ser vistos como sujeitos críticos.

Outro exemplo que explorei é o da mediação pedagógica das "histórias de vida" ou "narrativas pessoais" na educação de adultos. Trata-se aí de duas coisas: em primeiro lugar, de relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno; em segundo lugar, de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo, o que no vocabulário da educação de adultos se chama de "tomada de consciência". (LARROSA, 1994, p. 11-12 – aspas do autor).

Dessa forma, passar pela educação e relacioná-la as questões dos focos de experiência em Michel Foucault é um trabalho crítico e radical (relacionado à raiz das práticas), como afirma Veiga-Neto (1995), já que para os estudos foucaultianos é necessário que sejam colocadas as práticas desse campo em pauta das verdades que conduzem as ações dos docentes/professores e alunos, e também, problematizar sobre quais experiências são forjadas a partir dos encontros produzidos no campo da educação, pois, por meio dessas experiências é que se ligam às práticas de aprendizagem. Para o estudo, interessa-nos ver de que modo os sujeitos produzem para si mais que conteúdos curriculares que interessam à escola ensinar,

como aprendizagens formais, mas o *aprender*⁴ que será constitutivo do sujeito da experiência. Ao mencionar a escola como *Matriz de experiência* os autores estudados apontam a crítica ao modelo pronto, forjado dos eixos do saber/poder que produzem a escola, mas apontam as práticas que excedem isso e as linhas de fugas que os sujeitos podem forjar mesmo que dentro de um campo normativo. Tratam-se também de investigação perante as possibilidades de saberes, de poderes e das lutas que são travadas dentro do âmbito educacional, as fissuras que se colocam na ordem da experiência e da singularidade.

No eixo da arqueologia, a escola está envolta de um campo de saber e de discursos que vão compondo as discursividades científico-legais e que culminam em documentos normadores. Isso pode ser visto por meio das diretrizes e bases educacionais, por meio de dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelas matrizes curriculares que solidificam os projetos políticos pedagógicos das escolas, ou seja, há nas bases da escola um aparato jurídico que produz uma relação de verdade sobre as práticas que dela derivam. Têm-se também conhecimentos científicos para além do campo jurídico, que estão alinhados ao campo das pesquisas, conhecimentos esses que vão dizer como o sujeito aprende e quais são as práticas que devem permear dentro da escola, o que também é uma regularidade discursiva, além de ter conhecimentos da área da saúde, que vão dizer sobre qual corpo é normal e qual corpo não é normal para um sujeito em determinada idade. Há todo um campo discursivo que é posto como parâmetro para se consolidar os documentos educativos normativos que planificam e embasam a prática pedagógica.

Assim, a escola se coloca como uma *Matriz de experiência*, como um espaço constitutivo de sujeição, pois a escola enquanto objeto produz um número de discursos e enunciados normalizadores. A escola possuiu então, um campo de saber que vem se constituindo por meio de diretrizes e bases normativas.

Desse modo, temos campos de discursos que permeiam a questão arqueológica e são bases para a produção das relações de poder no eixo da genealogia pois, a depender do saber dos professores e das verdades que se colocam como solo para o projeto político escolar e que embasam as ações dos demais profissionais que estão na escola é que se desenvolve a construção normativa e que produzem ações sobre o corpo dos sujeitos alunos, assim, o aluno

⁴ A utilização do termo, em sua forma infinitiva, é utilizada nos estudos deleuzianos para se referir ao processo de aprender como algo em constância, algo em constante permanência, um ato de adaptação e efeito da multiplicidade de encontros.

é uma produção materializada pela função escola. Em consequência do que esse corpo apresenta, os modos de vida e de respostas, se diferente ou fora do campo normativo escolar, ou seja, do modelo normal prescrito pela escola, ele precisará ser encaminhado para especialistas de modo a reparar as condutas de seu corpo, seja para fazer uma terapia ou para ser prescritas medicações de controle do humor (ritalina, por exemplo). Os educadores vão atuando a partir de um arsenal de discursos médicos e pedagógicos que consolidam e fundamentam suas formas de conduta. E se a indisciplina está presente no corpo do estudante, se este não consegue se comportar na escola ou não se adequa a estrutura do ambiente, além de os pais serem informados sobre o comportamento “anormal” desse estudante, busca-se um protocolo de reabilitação para este estudante, indicando um tipo de prática normativa sobre esse corpo, o que Foucault (1979) chama de disciplinamento. Dessa forma, o mesmo autor aponta que

a educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 2004, p. 12).

Algumas práticas, como por exemplo a uniformização por gênero, que era comumente utilizado em décadas passadas dentro de instituições de ensino, bem como a própria obrigatoriedade de uso de uma vestimenta específica - o chamado uniforme escolar - entram dentro dessas práticas de disciplinamento dos corpos. Outros comportamentos também fazem coro a essa prática como a questão do corte de cabelo adequado ou padronizado para a ida ao espaço escolar: se curto, médio ou longo, soltos ou presos por coques, trançado ou em rabo-de-cavalo; que de maneira habitual são práticas que regem escolas cívico-militares brasileiras e escolas comuns de alguns países orientais.

Assim, a instituição escolar passa por esse processo das relações entre saber-poder por meio de práticas discursivas e nela o sujeito é objetivado, tanto pelo saber no eixo arqueológico, por práticas discursivas e não discursivas enquanto sujeito objetivado pelo saber e por práticas normativas; ou pelo poder do eixo genealógico, por meio da ação de disciplinamento do próprio corpo. Assim como produto final então temos a manifestação ou a emergência do sujeito na constituição de um sujeito escolarizado. Essa materialidade produzida no corpo é efeito do encontro dos dois outros eixos, da arqueologia e da genealogia. Dessa forma, no eixo da ética encontramos a relação do sujeito consigo mesmo, isso dado por meio das ma-

neiras pelas quais há uma produção sobre si ao se constituir sujeito de suas ações. Portanto, se há um determinismo histórico que se coloca como solo das produções subjetivas, há uma ação do sujeito sobre si mesmo. Isso porque a produção da subjetividade se dá para além da sujeição procedente da relação saber-poder, e sim na inscrição destes campos colados ao desejo do sujeito que age sobre esse si, em sua produção subjetiva.

A escola ao ser um espaço social produtivo para as práticas de subjetivação de pessoas/alunos, prolifera suas malhas subjetivas para fora dela. Isso porque mesmo depois de finalizar os anos de escolarização e já estando fora do local escolar, os sujeitos ainda se revestem de ações resultantes da experiência escolar, devido ao fato de estarem imersos de suas práticas. A subjetividade estudante/aprendiz passa a funcionar operacionalmente em outras instâncias da vida e em situações que representam as mesmas formas de relação das de uma sala de aula. Assim o sujeito escolarizado funciona nessa lógica sempre que se vê em uma relação do tipo escolar, em qualquer outro campo que esteja presente, mesmo que a pessoa frequente um curso não regular ou participe de uma palestra, ela saberá como lidar e como se portar fazendo uso, por exemplo, desde as instruções e comandos básicos como pedir licença para ir ao banheiro ou tirar dúvidas, ou ainda nomear qualquer um que está fazendo explicações de ‘professor’. Isto quer dizer que a operação e a relação professor-aluno é uma função apreendida da experiência da escolarização. A isso nomeamos de modos de sujeição que vão sendo incorporados por todos os sujeitos que passaram pela escola em algum momento da vida.

Portanto, sintetizamos que as relações de poder passam a ser desenvolvidas por intermédio dessas práticas discursivas advindas de um campo de saber, como Foucault (1987) demonstra em seus estudos. Saber e poder estão juntos, já que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 27)”. Sendo assim, a partir dessas relações de saber-poder cria-se e modifica-se a realidade e principalmente os sujeitos, ou seja, desses eixos/feixes a educação então se configura como uma *Matriz de experiência*, já que é um espaço de construção de sujeitos pelos saberes e verdades que se alinham no discurso educativo: um espaço constitutivo de normas de comportamentos e disciplinamento dos sujeitos que nela estão inseridos, o que vêm então a culminar no processo de subjetivação, no tornar-se sujeito escolarizado ou aprendiz. Dessa maneira, um espaço de formação de vida e que pode projetar experiências restritas, mas nela mesmo pode forjar aberturas para novas experimentações menos engessadas e menos homogeneizadoras.

A escola como campo de experimentação corresponde às ações micro-institucionais e micro-afetivas. Essas ações juntas interligam as práticas cotidianas aos acontecimentos singulares que não visam a produção de grandes documentos e monumentos normativos que padronizam as condutas, mas de inter-afetação entre sujeitos e espaços escolares. Aqui temos a potência da educação como espaço de abertura aos encontros e às experiências mais singulares do cotidiano. Para avançar nessa perspectiva da escola e das práticas do aprender pela experiência, passo primeiramente à apresentação da surdez como *Matriz de experiência* para pensar-a educação, a pessoa surda e o aprender como avanço para uma política dos afetos e das experiências.

1.3 O *ethos* surdo e a pluralidade de formas de vidas constituídas pelas experimentações formativas

Perpassando sobre o campo da surdez, Pagni e Martins (2019) fazem a leitura da surdez e da pessoa surda a partir dos estudos foucaultianos e descrevem o processo ontológico de olhar a pessoa surda. Em consonância com os estudos de Witchs e Lopes (2015), os autores mencionam a surdez como campo de saber. Apresentam a experiência da não audição, ou seja, a condição orgânica/biológica (ou o acidente corporal) como um signo que produz um saber experiencial surdo a partir desse lugar social. Trazem a diferença orgânica e a linguística como elementos articuladores da ontologia para a singularidade do *ethos* surdo.

Do mesmo modo, autores como Carvalho e Martins (2016) abordam a questão da surdez enquanto derivadas de eixos das matrizes de experiência, como um campo de saber, de poder de produção de comportamentos e de processos de subjetivações em singularidades surdas, produto da experimentação da materialidade de um corpo que não ouve e se relaciona com o mundo a partir desse campo de possibilidades existenciais.

Levando a proposta de Foucault em consideração, é possível sustentar que a surdez é derivada de alguns condicionantes advindos de certos focos de experiência. Por conseguinte, a surdez é experiência que reduplica uma matriz de saber, uma outra de comportamento e ainda mais outra de subjetivação surda. Se é verdadeiro que foi a partir da formação de um saber clínico e científico sobre a surdez que se aplicaram técnicas de disciplinamento por meio de uma normativa, isto é, técnicas visando a produção de um comportamento surdo, também é verdadeiro que, partindo do comportamento surdo que se estabilizou sob vários efeitos dos dispositivos de governo da surdez, haveríamos de chegar aos fundamentos dos saberes que consolidaram o mesmo jogo matricial da emersão de um experiência surda em detrimento de outra (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 11).

Witchs e Lopes (2015) abordam em seu artigo a questão da surdez enquanto *Matriz de experiência* especificando como cada um dos três eixos compõe essa matriz. No texto os autores trazem aspectos constitutivos de campos de saber da surdez, partindo desde a questão da organicidade do não escutar, visto como algo patológico pela medicina e constituição desses discursos para a legitimação dos saberes relacionados à surdez enquanto transtorno e até mesmo a questão da educação, abordando os processos de subjetivação do ser surdo no contexto educacional e a emergência da noção clínico-médica da deficiência pela falta de audição, a necessidade de correção e reparo por meio de tecnologias de ajustes, ocasionando assim um atravessamento da perspectiva clínica na área da educação de surdos.

Os argumentos médicos, nesse sentido, foram fundamentais para a legitimação das decisões que favoreceram o método oral puro na educação de surdos. Foram produzidos, portanto, saberes que associaram diversos transtornos de saúde à surdez. Apesar disso, a percepção de que os surdos são capazes de ingressar na esfera produtiva possibilitou à medicina empreender infinitos recursos para minimizar ou reverter os efeitos da surdez. No desenvolver do entendimento de que a surdez precisava ser conhecida, administrada e controlada, emerge a noção de deficiência auditiva [...] toda essa relação clínica estabelecida com a surdez coloca o surdo a pensar-se como deficiente; como alguém que precisa recuperar-se e que exerce um modo de ser distante da normalidade. (WITCHS; LOPES, 2016, p. 39 - 40).

Esse campo de saber da surdez pela perspectiva clínica atravessa os campos da educação e faz com que cada vez mais se produzam ações excludentes perante a esses sujeitos surdos. Visto que pela falta auditiva, pela organicidade e pela diferença, temos diversos discursos que são produzidos com o intuito de classificar o corpo surdo pela mensuração da perda auditiva e ainda, apresentar a experiência da surdez como produtora de sujeitos que devem se regulamentar a determinadas normas e ações de certo tipo de governo (intrínsecas a governamentalidade)⁵.

Com isso, essa manifestação visível e material do poder, fica explícita a produção de um conjunto de ações que compõe o campo da surdez e estão presentes intrinsecamente nos espaços escolares e nas salas de aulas, por meio de ações que visam estruturar ou fragmentar determinados modos de ser. Temos as práticas escolares pautadas de discursividades que circulam na sociedade, como por exemplo, o discurso de que todo indivíduo surdo sabe oralizar ou é capaz de fazer leitura labial impacta e produz na sala de aula uma ação específica: a de colocar o aluno na primeira carteira para ser mais fácil a leitura de lábios. Esse pensamento se

⁵ Manifestação do poder através das condutas de vida, ação do poder sobre a produção de formas de condução de condutas.

manifesta através de ações que tendem a regulamentar o ser surdo perante o ser ouvinte fazendo que ele se adeque ao ambiente, por vezes sendo imposta a ele a ação de verbalizar oralmente, ou de fazer leitura labial. São práticas acarretadas pela visão clínica de que a pessoa surda é um sujeito que precisa remediar a surdez, reverberando em práticas normativas para disciplinar os corpos surdos em uma adaptação ao mundo do som, ou de um perspectivismo ouvinte.

Ainda sobre a questão do atravessamento dos saberes da medicina sobre a surdez e a diferença surda e suas reverberações na educação enquanto normativas, podemos adentrar a questão da surdez como *Matriz de experiência* e a experiência surda em relação à escrita, salientando que, “a normatividade dos comportamentos dos surdos é evocada quando se discute sobre o uso da língua escrita ou sobre estratégias de ensino que privilegiem o visual.” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 40). Por meio de lutas contra essas narrativas postas sobre o *ser surdo*, as comunidades surdas⁶ têm reivindicado o reconhecimento de sua diferença e colocado a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como pauta principal de defesa e de aceitação social para sua inserção nos diferentes espaços. Há busca pela promoção da acessibilidade linguística, vista como respeito à suas questões de diferença, linguístico-culturais partindo das experiências surdas com a Língua Portuguesa, considerando a realidade dos sujeitos e as interações no desenvolvimento de aprendizagem da linguagem, concebendo o aprender na singularidade e efeito do ato de criação do sujeito em seus percursos e por suas experiências.

Especificamente, identificou-se que uma forte ênfase em subjetividades deficientes pauta as formas de ser surdo na metade do século, enquanto que, não outra metade, a ênfase se desloca para a produção de subjetividades plurais, marcadas por uma forma culturalista de ser surdo. Mesmo que essas formas subjetivas sejam capturadas por mecanismos de poder e ressignificadas no registro de novas normalizações, fica a possibilidade de haver espaço para a criação de outros modos de existência (MORGENSTERN; WITCHES, 2015, p.1).

Em torno da possibilidade de outros modos de existência, senão o do ser visto como deficiente, há a busca pela promoção da acessibilidade linguística, vista como respeito às suas questões de diferença linguístico-culturais. Mais do que isso, a apropriação de uma língua que inscreve o sujeito em práticas sociais de uso da linguagem deve ser constituída em situações favoráveis para que seja uma experiência matricial. As diferenças experienciais de sur-

⁶ União de pessoas surdas e ouvintes concentradas em um mesmo local ou dispersos territorialmente, que compartilham de interesses comuns e coletivos, acenando para possibilidades outras de existência e modos de vida em que diferentes trajetórias se cruzam.

dos e ouvintes reforçam a noção de singularidade e da necessária construção conceitual e filosófica desse ser surdo: perspectiva ontológica da surdez.

Para essa produção discursiva e a possibilidade de constituição subjetiva dos surdos nessa matriz, foi necessária a constituição de verdades científicas e jurídicas que afirmassem e possibilitassem esse novo regime de verdade. Para isso, temos como exemplo alguns documentos legais, a saber a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil e ressalta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. A posteriori, no ano de 2005 é implementado o decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei acima citada. Temos ainda o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (documento este que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade) e a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo objetivo é assegurar e promover de modo igualitário os direitos e as liberdades das pessoas com deficiência, visando a cidadania e a inclusão social.

Além desses documentos legais que vieram para ancorar a possibilidade de constituição subjetiva dos surdos, somam-se estudos que marcam a surdez por uma perspectiva antropológica e pela diferença, como: Perlin (1998a e 1998b), Skliar (1998), Lopes (2017), Witches e Lopes (2018). E recentemente, estudos da surdez como condição ontológica, como: Pagni e Martins (2019), Witches e Lopes (2020) e Martins (2021), os quais são focados no estudo da surdez como forma constituinte do ser surdo, visto que as diferenças experienciais de surdos e ouvintes reforçam a noção de singularidade. Assim os estudos da surdez como condição ontológica marcam a surdez como uma subjetividade específica e intrínseca ao sujeito, que propicia a ele uma nova forma de vida e de processos de subjetivação.

A valorização desse aspecto ontológico da pessoa surda e sua relação perpassada pela experiência com a língua de sinais nos indicam alguns dos entraves de acesso à língua oral: a não naturalidade em que essa língua é aprendida. Estes são fatores que ajudam a narrar a surdez em outra lógica e a pensar em práticas de ensino com base na diferença surda por meio do *ethos* surdo.

Aqui, entende-se por *ethos* a roupagem, ou seja, o traje por qual alguém se traduz, por sua maneira como responde aos acontecimentos da vida. Ou seja, é uma marca de pertencimento e de diferentes formas de vida, como apresenta Foucault (2005).

No que se refere à noção de *ethos* surdo, Lopes e Thoma (2013), afirmam que refere-se às diferentes formas de vidas surdas e suas distintas participações dentro de um grupo ou de uma comunidade surda. Aponta as formações de si pelas quais os sujeitos surdos percorrem e o modo como as experiências singulares e os saberes coletivos sobre a surdez vão forjando modos de vidas aos surdos.

Nas tensões provocadas pela multiplicação das normas, acontecimento tipicamente contemporâneo e de uma sociedade de controle ou de seguridade, os sujeitos são conduzidos a olharem para si de acordo com as experiências de vida que possuem. Alguns são subjetivados mais fortemente pelos discursos que constituem o especial, outros assumem mais fortemente os discursos que constituem um *éthos* surdo, e outros ainda assumem mais fortemente os discursos que constituem o implantado. (LOPES; THOMA, 2013, p.8).

Para as autoras, o *ethos* surdo, encontra-se intrinsecamente na história dessas pessoas, nas experiências visuais que as permeiam, na língua de sinais e nos seus modos de vida.

[...] queremos marcar que a diferença surda inscrita no corpo com surdez inscreve os sujeitos em práticas construídas coletivamente a partir de condições de vida que se impõem aos sujeitos, exigindo deles, quando próximos de seus semelhantes, a criação de formas específicas de se comunicar e de se relacionar a partir do olhar, de uma cultura visual. (LOPES; THOMA, 2013, p. 11).

Lopes e Thoma (2013) discutem sobre esse *ethos* surdo na contemporaneidade, dando ênfase em como essas pessoas surdas são atravessadas por práticas do Estado e em como essas práticas estão presentes na vida das pessoas surdas.

Algumas das práticas explanadas pelas autoras, concentram-se na esfera da educação, especificamente nos dispositivos normativos de inclusão para esse grupo, como por exemplo, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Para as autoras, “um *éthos* que carrega consigo os significados da modernidade e todas as suas normativas, discursos, tons, e também todas as possibilidades de liberdade que permitem, entre outras experiências, a *contraconduta*” (LOPES; THOMA, 2013, p.12).

Por *contraconduta*, entende-se a maneira de enfrentar procedimentos e estratégias que são utilizados para conduzir as formas de vida, ou seja, é a criação de novos caminhos para o agir. A *contraconduta* não é um ato de resistência passivo, mas sim, uma alternativa, um caminho por outra direção se não aquele pré-determinado nas relações.

A *contraconduta* pensada pelo viés dos sujeitos surdos exige que entendamos as lutas surdas pelo direito de viver a condição de surdez como uma marca primordial

(LOPES, 2011) sobre a qual uma cultura viso-gestual se constitui subjetivando os indivíduos de determinadas formas e não de outras. Trata-se de uma forma de vida surda onde o ser não se traduz pela deficiência (que acarreta sobre os corpos ações de correção), nem tampouco se traduz pela identidade (que inscreve os sujeitos surdos em algumas lutas pelos direitos que possuem como surdos), mas trata-se de uma forma de ser, de viver e de se relacionar com a própria experiência de cada um. (LOPES; THOMA, 2013, p. 12 – marca das autoras).

Entende-se que esses dispositivos normativos vêm para conduzir esses corpos surdos, ou seja, causam um atravessamento nas subjetividades surdas e controlam esse grupo e então, as contracondutas chegam como uma forma ativa dentro dessa comunidade e que se identificam como surdas.

Nesse sentido, interessa-nos analisar as práticas do *aprender* a Língua Portuguesa para surdos com base nos pressupostos da filosofia da diferença, à luz do conceito de *Matriz de experiência* nos estudos foucaultianos apresentados, como também, compreender a escrita surda como insubordinação à gramática padrão, como ação de contraconduta à norma culta da Língua Portuguesa. Para esse movimento tomamos a ação da Libras enquanto uma língua matriz, como uma língua que enlaça e afeta o sujeito surdo de um modo muito singular e lhe constitui uma inscrição matricial que efetiva, pela linguagem, as suas experiências (conduzidas pelo outro e por si mesmo) a qual lhe dá sentido podendo-o *aparecer* ao mundo; uma língua que lhe proporciona espaços de experimentação e que por meio dela e por ela o sujeito produz conhecimento. Antes de apresentar as análises sobre o aprender surdo, cabe conceituar melhor a partir dos estudos deleuzianos a construção desse referencial para a pesquisa.

1.4 O Aprender em Deleuze: a lógica escolar da vida surda por meio da experimentação e do acontecimento

As bases do aprender serão apresentadas nesta pesquisa em uma dimensão filosófica do pensamento de Gilles Deleuze. Antes de tudo, é de suma importância ressaltar que o autor fala em *aprender* e não em aprendizado, já que não o considera um objeto estático, mas uma ação que vem do movimento ativo de um corpo aberto ao imprevisto. O aprender enquanto verbo em sua forma infinitiva coloca o processo em constante movimentação, ou seja, o aprender não pode ser visto como algo estático e acabado em si mesmo, já que pela própria natureza de se dar pela ação, de ser verbo, está sempre aberto em um campo de novidades para o corpo e para o pensamento.

Para o autor a proliferação de signos (como léxicos de uma língua, como matéria posta em um dado local, como presença de um sujeito) e o encontro com eles é o que mobiliza o aprender: encontro com alunos, encontro com produções linguísticas, encontro com produções corporais, etc. todos estes espaços abertos que podem produzir sentidos não definidos previamente. Deleuze (2010) afirma que nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, já que pela natureza da ação o aprender é efeito do resultado singular de um encontro, pois abre inúmeros horizontes e possibilidades a se construir neste processo. É portanto, da ordem da imanência, pois o aprender se dá no encontro corpo-mundo, na andança e no caminho em que o sujeito se expõe. Dessa maneira, aprender para o autor é um encontro com signos, uma vez que ocorre inevitavelmente no encontro entre corpos e signos mundanos (pela escrita, interação imagética, verbal etc.). De tal modo:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2006, p. 4 – aspas do autor).

Nessa explanação acima, vemos a relação do sujeito com os signos, o aprender como ato de encontro e buscas de interpretação do acontecimento. O acontecido seria a aprendizagem vista como resultante de marcas interpretativas da ação do aprender: é o produto referente ao processo. Ainda sobre o *Aprender*, Deleuze (2010) e Guattari; Rolnik (2011), sobretudo na noção de singularidade e os efeitos do aprender, alegam que é a partir do encontro de corpos e em como esses corpos se relacionam nos encontros com os signos, que se produzem as experiências, fazendo com que esse sujeito descreva seu encontro com esse signo, transformando o aprender numa aprendizagem sempre efeito da singularidade pelo ato de criação do sujeito em seus percursos.

Trata-se, como afirma Deleuze, sempre de um encontro: encontramos-nos com signos que nos desconcertam, que nos arrebata e nos colocam no trabalho da interpretação; *por essa razão mesma, tampouco se poderia controlar esse desenvolvimento por um método*. Ao contrário, como se verá, a experiência violenta dos signos não requer método, mas sim um aprendizado, que levará, enfim, ao reconhecimento, a partir da interpretação artística final, do funcionamento de uma nova imagem do pensamento (MACHADO, 2009, p.194; grifos do autor).

Ao tratar sobre o aprender, Deleuze (2003) diz que nunca se sabe como uma pessoa aprende, mas que a ação do aprender está inerente as relações e suas essências. É importante apontar que se aprende com (alguém) e não como o outro. O aprender para ele é um processo de acontecimentos singular que exige interação entre signos e entre corpos e que pode ser resultado da caminhada com um educador. A caminhada pode ser feita de modo colaborativo, mas a experimentação do aprender é sempre fruto da singularidade de um corpo-potência.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Deleuze (2006), em sua obra *Diferença e Repetição* traz a alegoria do ato de nadar para explicar o aprender, dizendo que ninguém ensina para o outro a nadar se o sujeito não tiver o encontro do corpo físico com o corpo água, pois, é quando o corpo físico está imerso no corpo água é que o sujeito é obrigado a lidar com o corpo água e então se colocar no aprender, ou seja, cria-se uma relação do sujeito com o objeto água.

Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. (DELEUZE, 2006, p. 31).

No processo de ensino o professor é um emissor de signos pois é produtor de vários discursos, no entanto, aquilo que afetar o aluno é o que possibilitará o aprender. Podem ter inúmeros discursos que perpassam por esse sujeito aluno, mas aquilo que fica é o que o inquieta e o afeta. Isso se dá na ordem das relações professor e aluno e esse aprender irá se manifestar sobre o corpo desse estudante.

A aprendizagem é a resultante do aprender. Pode ser mensurada por uma avaliação daquilo que já está apropriado no corpo do sujeito. É então por isso que nos propomos a olhar o *aprender* enquanto um processo que é gerado pelo encontro com o novo e que então, possibilitará a aprendizagem enquanto uma marca daquilo que fica, do que se apropria; assim, a aprendizagem como um resultado do *aprender*.

O *aprender* que se faz no processo e pelo encontro em que se estabelece uma troca fluida entre aquilo que ensina e aquilo a que o sujeito apreende. É essa fluidez que permite a continuidade do aprender e faz da caminhada no ensino um processo resultante dos muitos caminhos apresentados pelo docente ao aluno. A experiência do *aprender* também pressupõe imersão, deslocamento, numa relação ativa do estudante com o trajeto, portanto, é uma atividade ativa daquele que se coloca neste espaço para a aprendizagem e é a partir disso que olharemos o *aprender* surdo em seu encontro com a Língua Portuguesa escrita.

Camillo (2020) realizou uma pesquisa sobre os modos de subjetivação de estudantes surdos no ambiente escolarizado. A autora enfatiza sobre os possíveis encontros nos espaços escolares e sobre as experiências que são produzidas desses encontros, nas singularidades dos sujeitos que nesse espaço estão inseridos. Por meio disso, a autora faz uma análise das experiências, averiguando como os modos de resistência atuam sobre a lógica escola-empresa. A explanação dessa racionalidade empreendedora na escola é abordado por meio dos discursos escolares que proferem as palavras “empreendedor” e “aprendizagem”, se referindo como sinônimos para a ideia de sucesso profissional e pessoal, ou seja, a escola vista como instituição produtora de sujeitos que serão trabalhadores em potencial, uma escola preparadora para o mercado de trabalho, sob uma lógica neoliberalista e econômica.

A autora traz em sua pesquisa manifestações de resistências surdas frente a essa lógica empresa-escola que se manifesta por meio das práticas pedagógicas cotidianas, expandindo então para além dessas limitações na escola, mostrando outras possibilidades de ser dentro desse espaço, potencializando outras maneiras do fazer pedagógico que aparecem mais fortemente nas escolas rurais em que o tempo do aprender se relaciona com o alongamento das fases vinculando-se ao tempo da colheita, ao espaço físico que agrega valores da natureza.

Através da pesquisa, Camillo (2020), trata a escola como potência, tentando recuperar a linguagem da educação fora da racionalidade empresa-escola, focando na questão do ensino e afeto como uma maneira de se tomar novos caminhos para as práticas e fazeres pedagógicos, e não uma aprendizagem em que o ser humano é entendido como um indivíduo capitalizado.

[...] agrada-me potencializar a escola como lugar onde é possível ser o que se é além do individual, da numeração de sujeitos incluídos, de comparações ou generalizações entre uma ou outra escola. Escolho o coletivo, as relações, a possibilidade do comum e público na escola, as experiências que são singulares porque são de sujeitos singulares e escolas únicas. (CAMILLO, 2020, p. 120).

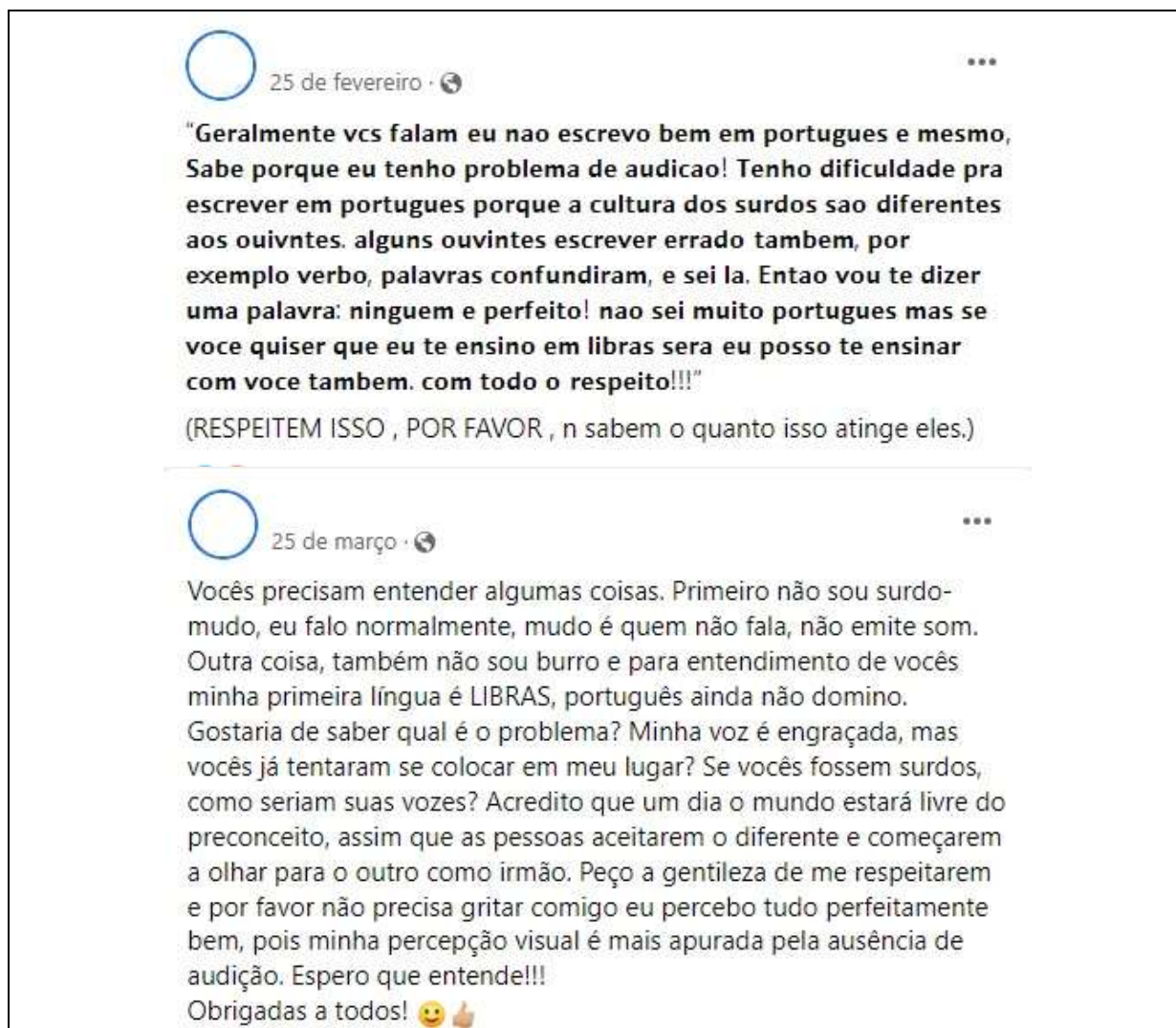
A autora traz em seu texto um apanhado de documentos que falam sobre a noção de aprendizagem e de aprendizagem ao longo da vida, que em sua totalidade estão construídos em torno de uma racionalidade empresarial, de aprendizagem para a futura posição de empregabilidade do aluno, almejando uma posição de sucesso na sociedade. Em consequência disso, os sujeitos que não se enquadrarem nesse parâmetro são considerados como sujeitos de desvios, que devem ter seus corpos ajustados e governados para que se enquadrem no padrão pré-estabelecido pelos documentos jurídicos/legais, ou seja, há uma manifestação clara de saberes e poderes sobre os corpos desses sujeitos escolarizados, o que aqui podemos relacionar a noção de inconsciente maquínico, explanado por Deleuze e Guatarri (2004), no livro “Anti-édipo”, mostrando uma imersão no agenciamento/controlado de liberdades, pela imanência do consciente.

Partindo destes desdobramentos é que a autora traz em evidência a necessidade de pensar a escola enquanto espaços de experimentação, espaços de aprender para além dos fazeres pedagógicos engendrados nas lógicas capitalísticas e neoliberais, mas sim, tomando um novo rumo: do aprender relacionado às práticas pedagógicas empáticas, de um aprender flexibilizado e de respeito com o outro, que considere as subjetividades dos estudantes que da escola fazem parte como uma possibilidade de descontinuar uma educação que se resume a repetições constantes de conteúdo; assim como antepusemos neste texto, a noção do *aprender* enquanto possibilidade de novos encontros, a novidade do pensamento, a inaugurar pensamentos, criações e fluxos intensivos do desejo.

Assim, interessa-nos apreender nesta pesquisa, pela narrativa de pessoas surdas as marcas de seu aprender, especificamente, as marcas das experiências surdas, de encontro com os signos da Língua Portuguesa escrita e da mescla (ou não) destes signos com a Libras. Mais que falar da aprendizagem do português por alunos surdos ou do avaliar aquilo que estes corpos sabem da Língua Portuguesa, o intuito aqui é o de problematizar as relações entre corpos (línguas e sujeitos) e a produção ativa que tais mesclas produzem nas vidas surdas. Observar os campos férteis enunciados pelos sujeitos que frutificaram os encontros que tiveram com essas línguas ao longo de suas vidas e como foram falando e sendo falados por elas, produzindo-se na especificidade deste (entre)lugar e (entre)mundo das línguas e das práticas sociais para sujeitos ouvintes e apropriado/ajustado para os sujeitos surdos. Nota-se que o *entrelugar*, ou seja, a fronteira, é lugar fértil de constituição das vidas surdas. Falamos de afetos e desafetos com a Língua Portuguesa, com as normas imputadas sobre o uso destas línguas na

escola e na sociedade, mas também as ressignificações e as conexões que foram produzindo sentido neste *entre-lugar* para se fazer presente, para viver em uma sociedade em que há marcas e indicações do ‘bom falar’ e do ‘bom escrever’ em português. Estes sujeitos sentem essa pressão disciplinadora mas se constituem também por meio das contracondutas e para além do local da disciplina. Nesse lugar duro de experiência com saberes engessadores que podam suas criações e produções nômades na Língua Portuguesa experimentada por surdos, vemos movimentos pulsantes que reafirmam suas vidas na diferença. Sobre isso apresento um recorte de postagem em redes sociais em que sujeitos surdos reivindicam a vida no *entre-lugar* das línguas e o respeito ao modo de constituição singular a partir da experiência surda.

Quadro 1 – Sequência de postagens de uma pessoa surda no Facebook



The image shows two screenshots of Facebook posts. The first post is dated February 25th and contains a message in Portuguese. The second post is dated March 25th and contains a longer message in Portuguese. Both posts are from a user whose profile picture is a blue circle.

25 de fevereiro · 🌐

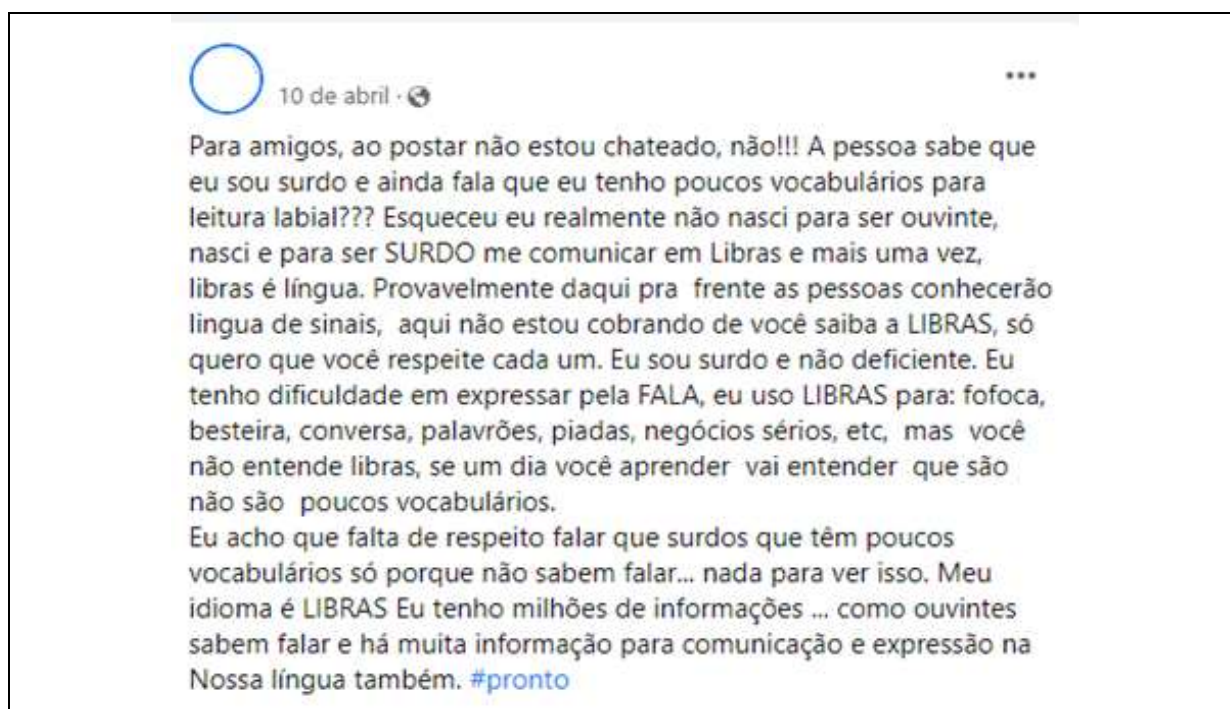
"Geralmente vcs falam eu nao escrevo bem em portugues e mesmo, Sabe porque eu tenho problema de audicao! Tenho dificuldade pra escrever em portugues porque a cultura dos surdos sao diferentes aos ouvintes. alguns ouvintes escrever errado tambem, por exemplo verbo, palavras confundiram, e sei la. Entao vou te dizer uma palavra: ninguem e perfeito! nao sei muito portugues mas se voce quiser que eu te ensino em libras sera eu posso te ensinar com voce tambem. com todo o respeito!!!"

(RESPEITEM ISSO , POR FAVOR , n sabem o quanto isso atinge eles.)

25 de março · 🌐

Vocês precisam entender algumas coisas. Primeiro não sou surdo-mudo, eu falo normalmente, mudo é quem não fala, não emite som. Outra coisa, também não sou burro e para entendimento de vocês minha primeira língua é LIBRAS, português ainda não domino. Gostaria de saber qual é o problema? Minha voz é engraçada, mas vocês já tentaram se colocar em meu lugar? Se vocês fossem surdos, como seriam suas vozes? Acredito que um dia o mundo estará livre do preconceito, assim que as pessoas aceitarem o diferente e começarem a olhar para o outro como irmão. Peço a gentileza de me respeitarem e por favor não precisa gritar comigo eu percebo tudo perfeitamente bem, pois minha percepção visual é mais apurada pela ausência de audição. Espero que entende!!!

Obrigadas a todos! 😊👍



Fonte: Autoria própria a partir de materiais públicos em redes sociais.

Interessam-nos nesse estudo as marcas da aprendizagem pela ação do aprender, nas variadas situações em que fazem uso dessa língua e das formas possíveis de ser sujeito surdo nos tempos atuais nas mais diversas mobilizações possíveis.

Portanto, queremos dizer que está na história de sobrevivência, nas experiências visuais, nas condições de criação da língua de sinais, nas práticas culturais, nas mobilizações e nas muitas maneiras de levar a vida como obra de arte sendo construída cotidianamente e nas muitas práticas que engendram aquilo que denominamos ser um *êthos* surdo ou uma atitude moderna surda. (LOPES;THOMA, 2013, P. 12).

Encerro esse capítulo com a seguinte reflexão proposta por Marcos Bagno (1999), em sua obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, de que o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social já que, segundo o autor, o que está em pauta não é língua pela qual o sujeito se comunica, mas a própria pessoa. O autor afirma que:

Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade lingüística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares. (BAGNO, 1999, p. 47).

Cabe-nos refletir que, ao rejeitar determinada língua e sua forma de manifestação, então, rejeita-se uma pessoa, um grupo ou uma comunidade a qual essa pessoa pertence. Essa reflexão vem alinhada à imagem da reivindicação de vários surdos em textos que tem circu-

lado nas redes sociais, como estas acima citadas encontradas na plataforma do Facebook e que vem ao encontro desse interesse de pesquisa que mobilizou os conceitos apresentados neste capítulo e que segue na ação ativa do desenvolvimento das análises dessa dissertação.

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA/POR SURDOS EM TRAJETÓRIAS DE PESQUISAS

*“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.”
(Foucault, 1996, p.26)*

Neste capítulo apresento uma breve trajetória das pesquisas sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para pessoas surdas, trago ao leitor um panorama do que se vêm sendo construído em pesquisas e do que têm sido aplicado nas práticas no âmbito do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, me servindo dele para olhar a necessidade de novos modos de se pensar sobre essa temática avançando na direção do aprender a partir da ontologia surda, ou seja, da perspectiva que a surdez produz modos de vidas singulares.

2.1 Estado da arte de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos

Trago agora o levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas para a produção da pesquisa e para o texto desta dissertação. Esse movimento é necessário para verificar a necessidade de investigação contínua acerca das inquietações que me são caras, sobre o aprender surdo e a necessária relação (línguas/mundo no sujeito surdo) entre as materialidades linguísticas e os saberes que estão imersos nas situações mais cotidianas em que estes sujeitos são submetidos. Para além do meu desejo de entender como se dá o aprender surdo em uma sociedade em que as barreiras são impostas de antemão e que a língua de conforto lhe é apresentada fora de casa e nem sempre usada na escola cabe-se questionar: que estratégias de sobrevivências estes sujeitos travam? Há a necessidade do uso do estado da arte também como forma de compreender o campo dos estudos surdos e a forma como cientificamente se tem compreendido a relação das pessoas surdas com a Língua Portuguesa. Bem como a importância (ou não) que tem sido tratada nas pesquisas a singularidade da vida surda e sua constituição subjetiva (material) pela experiência da não audição e da materialidade constitutiva de si pela língua de sinais impondo diferenças no modo de pensar, agir, aprender e *ser* surdo. Entende-se que este processo (o levantamento do estado da arte em trabalhos do campo) é fundamental para o avanço nesta área. Para tal, foram tomadas por base as seguintes inquieta-

ções, produtivas para o levantamento e a busca bibliométrica realizada: 1) Quais as principais temáticas foram pesquisadas em torno da aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos?; 2) Há pesquisas na área com base em estudos da filosofia, especificamente nas filosofias da diferença e que de fato acoplam o aprender surdo?; 3) Existem pesquisas semelhantes?

O estudo levantou dados produzidos sobre o ensino de português para surdos no período de 2010 a 2020, apontando os dilemas da área e os avanços até o momento. A seguir os trabalhos serão apresentados por meio de agrupamentos de acordo com as principais temáticas tratadas nas pesquisas.

O recorte temporal deve-se ao grande desenvolvimento de normativas para a educação de surdos e um período de adequação da educação bilíngue, após a implementação do decreto Nº 5.626 do ano de 2005. A escolha, portanto, ocorreu devido ao movimento maior, no sentido de produções jurídico-legais nesses dez anos, de ações em prol da inclusão de surdos e o surgimento de estudos sobre o desenvolvimento de práticas bilíngues educacionais (utilizando o par linguístico Libras/Língua Portuguesa). Esse recorte permitiu selecionar um momento profícuo de aplicação de trabalhos na perspectiva inclusiva com práticas de ensino contrastiva entre o português e a língua de sinais.

Quadro 2 – Eixos de categorização dos trabalhos encontrados

EIXO 1	Consideram elementos metodológicos gramaticais da Língua Portuguesa e tratam em sua maioria a Língua Portuguesa escrita do surdo como uma interlíngua, em geral, por não corresponder a norma padrão da Língua Portuguesa.
EIXO 2	Apontam que a metodologia usada deve ser de L2 e que há necessidade de uso do contraste entre Libras e Língua Portuguesa.
EIXO 3	Parte de uma perspectiva funcional da Língua Portuguesa escrita por surdos, como uma segunda língua. Em geral os trabalhos apresentam a relação entre as duas línguas e não foca em questões metodológicas.
EIXO 4	Parte de perspectivas que colaborem para a formação docente no le-

	tramento de pessoas surdas.
--	-----------------------------

Fonte: A autoria própria.

Os trabalhos do primeiro eixo tratam especificamente de questões mais gramaticais sobre a escrita da LP por pessoas surdas, apontando que para a pessoa surda a LP é uma interlíngua, ou seja, um precursor da segunda língua (L2), já que nas produções escritas estão presentes características da primeira língua da pessoa surda e da língua alvo; contendo marcações estruturais da Libras - característica comum de aprendizes de uma nova língua. Os problemas levantados nesses estudos se concentram em não considerar o modo de escrever da pessoa surda como uma língua de fato (não a considera como LP), mas entende o modo de escrever surdo como um espaço de transição, um hiato produzido por uma pseudo-escrita, até atingir a LP na sua variação normativa culta.

No segundo eixo, os trabalhos apontam que as metodologias para ensino e aprendizagem da LP escrita devem ser de L2, entretanto, em sua maioria, partem de metodologias de segunda língua nos estudos em línguas de modalidade oral/auditiva, desconsiderando a experiência orgânica ou o *ethos* surdo e a falta de audição das pessoas surdas (PAGNI; MARTINS, 2019). São poucos os estudos que apresentam propostas de metodologias de L2 não advindo de estudos e envasamentos metodológicos das línguas orais.

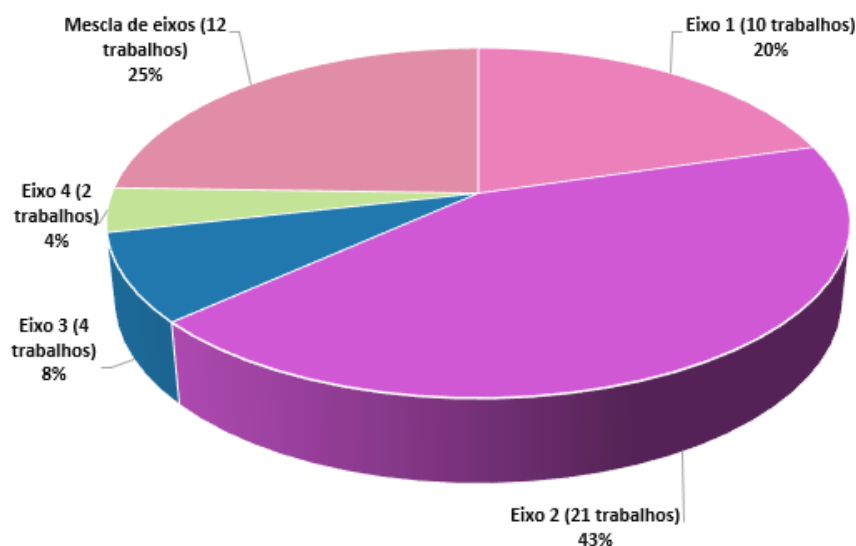
No terceiro eixo, os trabalhos apresentam que a LP escrita para a pessoa surda deve ser ensinada dentro de contextos vivenciados e experienciados pelos aprendizes, partindo de um ensino produtivo que relacione as motivações dos aprendizes com o que se é aprendido. Os trabalhos apresentam que devem ser utilizadas estratégias contrativas (Libras/LP) em métodos de L2, mas poucos abordam as tensões das questões desta L2 especificamente para a pessoa surda, a maioria aborda concepções mais gerais de segunda língua.

Já no quarto eixo, os trabalhos apresentam a formação docente relacionada ao aprendizado do aluno surdo, partindo da ideia de que a evolução dentro da escrita da LP depende de como o professor ministra suas aulas e de como os conteúdos são abordados com aquele alunado, todavia, não se apresentam modos de como o docente deve ensinar esse aluno. O foco dos estudos está na defesa da proposta docente de ensino e como as estratégias podem ou não produzir um ensino mais significativo da LP para a pessoa surda.

Do total dos trabalhos encontrados e agrupados, observou-se que havia trabalhos que se encontravam em um único eixo temático e alguns trabalhos encontravam-se em mais de um.

Os quais apresentaram os seguintes resultados de acordo com a correspondência aos eixos:

Figura 1 – Gráfico representando os trabalhos encontrados



Fonte: Autoria própria

Com base nisso, entende-se que a maior parte dos trabalhos ficam em torno dos eixos 1 e 2, mas é significativa as mesclas entre eles. Embora as pesquisas tragam como resultados a consideração do uso de um método diferenciado aos alunos surdos aprendizes de LP, a questão metodológico gramatical e a perspectiva de segunda língua é o elemento fundante dos estudos, como é possível observar, por exemplo, nas dissertações de Ferreira (2016), Oliveira (2018), Paiva (2014) e Viana (2017), e nas teses de Almeida (2016), Mesquita (2019) e Souza (2018).

O trabalho de Almeida (2016) é composto pela perspectiva do português como uma segunda língua e imerso às práticas bilíngues. Traz uma discussão importante para a área, especificamente sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa por surdos a partir de contextos favoráveis e internalizados que contemplem a especificidade dos sujeitos surdos para a construção de sentidos dentro dessa língua. A exposição ao conteúdo se dá a partir de práticas discursivas reais e do interesse dos sujeitos surdos. Os participantes surdos estão expostos a um ambiente favorável, em Libras e entre pares surdos, o que evidencia uma signifi-

cativa interação, promovendo estratégias interessantes sobre o aprendizado dos surdos em ampla imbricação com a língua de sinais.

Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram que o desenvolvimento da escrita dos participantes surdos foi facultado pela língua de sinais como consequência de práticas discursivas que se consubstanciaram em possibilidades de ações quanto ao uso de linguagem. Enquanto fator constitutivo no processo de produção textual escrita, a Libras abriu os caminhos para que os participantes surdos se defrontassem com a escrita e a encontrassem como meio de expressão. O caminho aqui trilhado mostrou que os surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito. (ALMEIDA, 2016, p. 227).

A pesquisa de Ferreira (2016) tem sua centralidade nas questões inerentes a gramaticalização da Língua Portuguesa escrita por surdos como uma interlíngua para o processo de aquisição da segunda língua, considerando somente aspectos relacionados a textualidade e estruturas gramaticais. Já que, segundo Ferreira (2016, p. 97), o interesse da investigação se deu nos processos de “[...] aquisição da gramática”, especificamente no processo estrutural da língua e a construção argumentativa do participante. Buscou-se “[...] analisar a realização sintática da estrutura argumental, buscando identificar como os argumentos são colocados na posição do sujeito e objeto do predicado” (2016, p. 97).

Mesquita (2019) aborda em sua pesquisa o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos, percorrendo a noção do português como uma interlíngua para o processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua. A base utilizada para a pesquisa foi a Gramática Universal chomskyana e trouxe análises gramaticais e estruturais de produções textuais de pessoas surdas.

Os resultados obtidos no âmbito desta tese permitem concluir em relação aos seguintes pontos: (i) as estruturas preposicionadas constituem dificuldade na aquisição de português por surdos, o que se evidencia pela diversidade de estruturas em que ocorrem; (ii) as estruturas com verbos de concordância em libras manifestam propriedades que podem ser alinhadas com as estruturas preposicionadas do português, mediante algumas propriedades, particularmente em relação à sintaxe do dativo; (iii) a Gramática Universal provê categorias formais para a estruturação da complementação verbal, que podem ser analisadas em função dos tipos de verbos, e em termos da oposição entre processos default e processos marcados, com implicações para o processo de aquisição de língua. (MESQUITA, 2019, p. 229).

Paiva (2014) realizou um trabalho a partir da perspectiva de professores regentes e alunos surdos egressos da escola regular sobre as aulas de Língua Portuguesa. Em sua pesquisa a autora evidencia a diferença surda nesse processo e discorre sobre relevância de ser trabalhada a Língua Portuguesa como uma segunda língua.

Parece-nos evidente que a ausência de orientação adequada, a falta de contato com a LS em tempo oportuno e a exposição do aluno à LP que ocorre de forma precária, sem as devidas adaptações, são alguns dos fatores que têm gerado transtornos nesse processo. Somos levados a crer que os resultados poderiam ser bem melhores, se esses surdos tivessem tido acesso a um ensino de L2 consistente e coerente, ou seja, um ensino de LP que levasse em conta as particularidades dos aprendizes, um ensino pensado a partir de metodologias para o ensino de L2. (PAIVA, 2014, p. 88).

Oliveira (2018) desenvolveu sua pesquisa centrada Gramática Universal chomskyana, como foco nas questões gramaticais da aquisição do português para pessoas surdas numa noção de estágio de interlíngua para se chegar a ideia de segunda língua, tendo seu escopo central na morfossintaxe na estrutura das produções de surdos em relação ao verbo ir.

[...]o emprego da preposição, sem ou com contração com o artigo, mostrou-se como um estágio de interlíngua, validando a hipótese do acesso parcial à GU, intermediado pela L1 que, nesse caso, apresenta pouca produtividade de preposições funcionais, o que interfere na expressão dessa categoria nos dados da L2 [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 88).

Na pesquisa de Souza (2018) ela apresenta um uma proposta de roteiro gramatical para crianças surdas bilíngue na aquisição de L2. A pesquisa tem base em metodologia de L2 e na construção de um roteiro de ensino que contempla forma verbal, irregularidade verbal, formas nominais, infinitivo, gerúndio, particípio passado, imperativo, indicativo, presente do indicativo, futuro composto, futuro do pretérito, entre outros. Apesar da pesquisa partir de uma perspectiva bilíngue, seu foco é no encontro e desenvolvimento de uma metodologia de ensino de português para crianças surdas de maneira formal e roteirizada, padronizada.

A proposta é indicada para nortear o trabalho de professores elaboradores de MDs que pretendem desenvolver materiais para alunos surdos em fase inicial do processo de ensino-aprendizagem da PL2. De forma ideal, ela foi pensada para o trabalho com crianças surdas que estejam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em consideração ter sido criada a partir de livros infantis, que são uma fonte profícua de textos autênticos. (SOUZA, 2018, p.159).

Viana (2017) centraliza sua pesquisa na noção do português como uma interlíngua e na utilização das redes sociais para o desenvolvimento e apropriação dessa língua escrita. A autora apresenta o português escrito por surdos como uma língua de transição para se chegar no que denomina como segunda língua, já que: “[...] no processo de escrita da L2, o surdo apresenta um sistema linguístico que não mais representa a L1, e ainda não representa a língua-alvo, mas uma relação de interlíngua. Ele cria uma espécie de sistema linguístico próprio durante o processo de aprendizagem da L2.” (VIANA, 2017. p. 75).

Assim, perpassando os trabalhos como os citados encontrados no levantamento, é notória a carência científica de pesquisas que tratem sobre o *aprender* surdo e o modo de aprender surdo da Língua Portuguesa como uma *língua adicional* (como uma língua que faz parte da experiência de vida do sujeito, o complementa, não sendo posterior à outra coisa, mas complementar, adicional de sua subjetividade). Não como uma segunda língua ou interlíngua, mas como uma língua que adiciona conhecimentos ao sujeito e que parte do processo de uma mescla com sua língua matriz, sendo resultante em suas matrizes de experiência; matrizes essas que são estabelecidas pelo modo de ser do aprendiz, pensando o aprender como uma prática vivida por essas pessoas e com uma gama de práticas que são possibilitadas por experiências constituídas em sua atmosfera e no íntimo de suas subjetividades. Ou seja, buscando sentido entre a sua utilização e a realidade em que se encontra. A hipótese dessa pesquisa é de que o conceito de língua adicional pode ser um espaço de enunciação diferenciado e que possa promover um deslocamento importante para as formas de compreensão da LP na vida surda.

A Língua Portuguesa escrita por surdos considerada como uma língua adicional é singular e produz outra interatividade na escrita, partindo de uma convivência pacífica com sua língua matriz, já que língua matriz e língua adicional partem de objetivos distintos, mas coexistem, ora de maneira harmônica, ora em tensões. Isso ocorre pelo hibridismo necessário delas e das práticas de escrita que o sujeito surdo inevitavelmente é submetido. Elas se complementam e funcionam em contextos distintos de funcionamento da vida do sujeito surdo.

Construir a ideia da especificidade da LP escrita por pessoas surdas como uma língua adicional faz com sejam asseguradas possibilidades outras de refletir sobre a língua como algo que vem para agregar conhecimentos àquilo que já pertence ao sujeito, adicionando-a ao meio, às relações cotidianas e às identidades que transpassam o ser durante diversos períodos de sua existência.

Assim, considerando que a maioria das pesquisas aponta sobre métodos de ensino com base em propostas de ensino de língua estrangeira, ou L2, constrói-se a ideia de que o insucesso na aprendizagem do surdo esteja neste lugar: que a produção de ensino se dê na lógica das línguas orais, mesmo que com base em metodologias de L2. A falta de relação corpórea pela escuta dessa língua de modalidade oral, certamente coloca o sujeito surdo em outro modo de relação material com essa língua.

Com base nas contribuições teóricas apresentadas e com os resultados dos trabalhos agrupados por eixos, é possível considerar que se faz necessário pensar para além dos aspectos metodológicos e gramaticais que correspondem ao ensino e aprendizagem da LP escrita por surdos, já que a maioria dos trabalhos encontrados segue essa linha temática.

Partindo disso, pressupõe-se a carência do olhar para a LP escrita por surdos pelas concepções teórico-filosóficas com base numa perspectiva de vida, portanto, ontológica. Sobre tudo, também é necessária uma nova visão sobre os aprendizes, sobre como os (seus) encontros produzem experiências surdas com a LP, de modo que seja considerada a realidade dos sujeitos e as interações no desenvolvimento de aprendizagem, concebendo o aprender na singularidade e efeito do ato de criação do sujeito em seus percursos.

2.2 Tensões acadêmicas postas sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos e a perspectivas de ensino de segunda língua: pautas metodológicas

Para compreender o cenário de produção das pesquisas acima descritas e os percursos que embasam as teorias no campo de investigação sobre o ensino e a aprendizagem da LP, passo à construção teórica que circunscrevem este espaço de enunciação. Um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores que se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa para surdos é trabalhar, em um mesmo contexto de sala de aula, com alunos com experiências de vida e conhecimentos disciplinares totalmente diversos.

Embora o foco central desta pesquisa seja o de abordar a aprendizagem ou a apropriação da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita por alunos surdos, a pesquisa faz um movimento diferente do habitual. Busca-se olhar a LP inserida nas produções cotidianas das pessoas surdas, sendo ela parte de sua subjetividade, portanto, entendida como língua adicional. Esse novo conhecimento linguístico de uma LP que é acessada pelo surdo apenas pela visão, se produz na hibridização que ele faz com a língua de sinais, ou língua matriz.

Assim, como premissa para o estudo afirmamos que o ensino da LP ganha novos contornos se houver o cuidado sobre uma “escuta sinalizada” de que os corpos surdos alertam sobre suas diferenças e a produção surda, na experimentação dele com a escrita de uma língua que é oral-auditiva, mas que é processada visualmente pelos surdos. Sobre o ensino da LP, então, é um desafio para o docente lidar com todas essas questões que emergem ao trabalhar com falantes de outra língua e ainda desenvolver estratégias metodológi-

cas para o ensino de Língua Portuguesa que tem sido feito com metodologias de segunda língua (L2).

Todavia, esse modelo não é posto na formação inicial do profissional de Letras, por exemplo, nem no curso de pedagogia, no que concerne à alfabetização. Há o pressuposto de que o aluno que vai aprender a escrita da Língua Portuguesa a tenha como língua materna, ou seja, que foi exposto nesta língua por meio das interações familiares desde o seu nascimento (FERNANDES, 1999, 2006; PEREIRA, 2009).

Com essa crença de que há interações familiares favoráveis aos alunos surdos, o ensino e a aprendizagem da LP ao surdo na escola tem se dado, em muitas experiências, com a mesma base conceitual e metodológica para crianças que ouvem. Esse fato marca a falta de profundidade conceitual no âmbito das práticas educativas para surdos. Há um distanciamento sobre a posição efetiva de que a surdez produz uma relação subjetiva de diferença e que o surdo não deve ser narrado pela lógica da “deficiência” da linguagem, ou pelo discurso clínico. A pauta patológica da surdez, numa lógica normativa, com base na ortopedia e correção do corpo surdo, se faz com práticas de reabilitação da linguagem perdida e pela busca da oralidade da LP por meio de técnicas educacionais que fazem da educação um espaço de clínica da linguagem (SOARES, 1999).

uma das premissas com que inicialmente trabalhei dizia respeito à predominância dos procedimentos clínicos na educação de surdos, e que, possivelmente teria feito com que a questão da escolaridade fosse colocada em segundo plano. Isto é, ao conteúdo escolar não era dada a mesma importância que se dava aos exercícios específicos, considerados pré-requisitos para adquirir a linguagem oral (SOARES, 1999, p. 24).

Por meio de lutas contra essas narrativas postas sobre o ser surdo, as comunidades surdas têm reivindicado o reconhecimento de sua diferença e colocado a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como pauta principal de defesa e de aceitação social para sua inserção nos diferentes espaços. Há busca pela promoção da acessibilidade linguística, vista como respeito às suas questões de diferença linguístico-culturais. A seguir descrevemos as duas formas atuais de narrar a surdez (ainda que com limitações e padronizações normativas). Apontamos de antemão a vinculação desse projeto à perspectiva social e antropológica da surdez, com pauta na pluralidade e na diferença surda:

Especificamente, identificou-se que uma forte ênfase em subjetividades deficientes pauta as formas de ser surdo na metade do século, enquanto que, não outra metade, a ênfase se desloca para a produção de subjetividades plurais, marcadas por uma for-

ma culturalista de ser surdo. Mesmo que essas formas subjetivas sejam capturadas por mecanismos de poder e ressignificadas no registro de novas normalizações, fica a possibilidade de haver espaço para a criação de outros modos de existência. (MORGENSTERN; WITCHES, 2015, p.1).

Os estudos antropológicos da surdez afirmam que para a pessoa surda a LP deve ser entendida como uma segunda língua porque não é uma língua que se adquire de modo natural, nas relações familiares. Essa posição marca a distinção do processo de apropriação entre surdos e ouvintes. Uma criança ouvinte adquire a LP falada nas interações familiares e sociais e, portanto, é adotada como língua materna (por ocorrer no seio familiar) e mais, como primeira língua⁷. Essas diferenças devem ser consideradas, tendo relevância fundamental para se pensar nas práticas educativas. Mais que isso, a apropriação de uma língua que inscreve o sujeito em práticas sociais de uso da linguagem deve ser constituída em situações favoráveis para que seja uma experiência matricial. As diferenças experienciais de surdos e ouvintes reforçam a noção de singularidade e da necessária construção conceitual e filosófica desse ser surdo numa perspectiva ontológica da surdez. A valorização desse aspecto ontológico⁸ da pessoa surda e sua relação perpassada pela experiência com a língua de sinais, como mencionado no capítulo anterior, nos indicam alguns dos entraves de acesso à língua oral: a não naturalidade em que essa língua é aprendida. Estes são os fatores que ajudam a narrar a surdez em outra lógica e a pensar em práticas de ensino com base na diferença surda.

Diante dessa diferença ou falta orgânica (a da não audição) e pelo modo como as formações gerais (Pedagogia e Letras) tem produzido o ensino da Língua Portuguesa a partir da pauta da oralidade desta língua, houve a construção de um movimento de produção discursiva, contrário a essa perspectiva, afirmando a surdez fora da lógica da deficiência. Esses estudos ampliam o conceito do campo educacional entendendo a surdez como uma diferença linguística e social. Apontam a necessidade metodológica no ensino da escrita desta língua diferentemente do modo propostos à sujeitos que ouvem e produzem relações entre a escrita e a pauta sonora,

⁷Há a defesa de aprendizagem de duas línguas: a língua de sinais como primeira língua a ser adquirida pela pessoa surda, cronologicamente, portanto em ser a língua primeira. A língua de sinais deve ser aprendida o mais cedo possível; e a Língua Portuguesa como segunda língua, aprendida em contexto sistemático de ensino, na modalidade escrita, devendo ser ensinada na escola.

⁸ Pagni e Martins (2019) apontam a ontologia surda como marca de uma subjetividade específica. Entende-se como o modo de ser constituinte de uma forma de vida que se cruza com processos de subjetivação, demarcando uma condição da espécie humana, isto é, todos terão suas vidas atravessadas por acontecimentos e deverão conviver com seus efeitos, que os tornam constitutivos do *ethos*.

ou seja, relações entre fonema/grafema (FERNANDES, 1999). O acesso à escrita desta língua para o surdo é outro, sendo por meio gráfico-visual já para o ouvinte é gráfico-visual-auditivo (FERNANDES, 1999). Sobre a dificuldade de construção de políticas bilíngues com uma perspectiva surda, a mesma autora apresentou que:

O que temos observado é que as propostas de educação bilíngue em curso são desenvolvidas apenas no contexto das escolas especiais, pois as escolas regulares sequer cogitam a diferença linguística dos surdos e, quando o fazem, a única preocupação efetiva que se manifesta é com a ausência de intérpretes, já que acreditam ser deles a responsabilidade da educação dos alunos surdos. Já nas escolas especiais, embora se assuma teoricamente a opção pelo bilinguismo, percebe-se que não há ações efetivas para que a língua de sinais se torne, de fato, a principal língua do currículo, e a única discussão que realmente prevalece é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português. Desse modo, percebe-se que embora o oralismo seja veementemente negado e banido dos discursos e dos projetos político-pedagógicos, suas concepções e práticas continuam a ser reproduzidas, tornando-o tão vivo quanto no passado (FERNANDES, 2006, p. 4).

No que se refere à aquisição de uma língua, no caso a primeira língua (L1), alguns apontamentos são importantes para o entendimento da naturalidade e da interação social no processo espontâneo de aquisição, ação que difere da aprendizagem – como algo mais sistematizado em situações escolarizadas de ensino. A aquisição da primeira língua (L1) para crianças ouvintes, segundo Crystal (1997) ocorre de maneira espontânea e não sistematizada durante a infância, pois é a partir dela que o indivíduo inicialmente interage com seus pares linguísticos e com o mundo ao seu redor.

Para alguns autores, como Romaine (1995) e Crystal (1997), a primeira língua também é denominada como língua materna (LM), pois está relacionada a apropriação na relação maternal, no cuidado e interação familiar. Ou seja, essa língua é apresentada pelos sujeitos que socialmente são vistos como os responsáveis por cuidar e apresentar a língua (de uso comum) aos seus filhos, isso na fase inicial da infância até os cinco anos, na aquisição de uma língua em tempo típico (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019). Entretanto, no que se refere à aplicabilidade do conceito de L1 ou LM para as pessoas surdas, considera-se relativo pois há um percentual relevante de pessoas surdas que nascem em famílias ouvintes as quais não tem como primeira língua a Libras, por vezes a primeira língua ou língua materna da maioria das pessoas surdas acaba sendo a Língua Portuguesa (que para o surdo é acessada visualmente e de modo muito truncado) em mescla com uso de gestos caseiros (GESSER, 2006).

Essa desvantagem dos filhos surdos de pais ouvintes, pode ser percebida nas primeiras interações comunicativas que, muitas vezes, apresentam características críticas, originadas pelo tipo de informações recebidas pelos pais durante o diagnóstico da surdez do filho e que modificam o curso natural das expectativas de comunicação. Possivelmente, por sugestão de determinados profissionais e por falsas representações sociais da surdez, muitos pais ouvintes tendem a condicionar o contato comunicativo com o filho surdo à aparição de respostas auditivas e orais, não atendendo aos indícios comunicativos visuais (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 57).

Nesse sentido, a interação feita pelos pais (quando ouvintes) acaba sendo feita pela Língua Portuguesa, mesmo com as limitações orgânicas da criança surda, o que inviabiliza a aquisição desta língua de forma espontânea. Lodi (2004) aponta que a Libras deve ser a língua comum familiar (tal qual os pais surdos com filhos surdos fazem), e deve ser usada nas interações familiares, pois é a partir dela que se estabelece um contato inicial do indivíduo com o espaço social e com as pessoas que o rodeiam. A Libras não traz nenhum impedimento orgânico ao surdo, sendo uma apropriação considerada como mais “natural”⁹, já que é uma língua de modalidade gestuovisual.

No que tange a este contato inicial da Língua Portuguesa, vale ressaltar que esse processo ao surdo não ocorre por meio interacional oral-auditivo, ou seja, não há uma escuta verbal da Língua Portuguesa para que o sujeito construa um conhecimento particular e que faça uma reflexão sobre essa língua. Assim posto, afirmamos que a surdez está intimamente relacionada com a produção de uma subjetividade. Isso porque se trata de uma questão ontológica, ou seja, da produção de um “ser surdo”, efeito desse ato relacional com a língua, seja a de sinais, ou até a visualidade labial em interação “face a face” que o sujeito surdo faz sobre e com a LP.

Para muitos surdos essa relação com a LP é estabelecida apenas através da escrita. Quando feito o uso do português por meio de interações de fala (interações reais mediadas pela produção vocal) para a pessoa surda, a recepção da LP ainda se dará pela visualidade. Entende-se ainda que a LP não será adquirida espontaneamente pelas pessoas surdas em razão de sua questão biológica, ou seja, o impedimento auditivo de acesso à essa língua de modalidade oral-auditiva. Nesse sentido a experiência de contato da LP do surdo é muito diferente da feita por ouvintes e essa singularidade deve servir de pauta na educação. O surdo não se relaciona com a LP do mesmo modo que conhecemos ou que as pes-

⁹ O natural se refere ao modo mais espontâneo e não artificial da apropriação, tal qual descrito pela linguística na relação do sujeito em desenvolvimento em uma língua natural humana. Não quer dizer que é uma língua de fácil dedução e que não depende da relação com o outro para a internalização de conceitos linguísticos.

quisas induzem para a população ouvinte. Isso porque não é feito com adesão à experiência sonora desta língua. Ainda que desenvolva oralidade ou faça leitura labial, sua percepção dessa língua é absorvida pela visão: é a visão de movimento labial que o surdo relaciona com “fonemas”, não passando pela conexão sonora deste mesmo elemento fonológico. O ensino embasado em tal prática produz alunos reprodutores de textos sistemáticos, sem autonomia na escrita e que dificilmente se relacionarão com o texto de forma global e significativa, se não for pautado na aquisição significativa e/ou em práticas sociais que versem pela língua escrita enquanto uma vivência produtora de sentidos (MARTINS; NASCIMENTO, 2017).

Assim, o português, em um dado momento e para alguns surdos pode até ser sido sua L1 porque foi a primeira língua a que ele foi apresentado (ainda que na forma de leitura labial e não pela pauta sonora), mas isso não quer dizer que é a língua que lhe coloca no mundo ou que lhe serve como língua matriz. Pode ser que em algum momento da vida a sua interação linguística fundante seja substituído pela língua de sinais, tornando-se a *língua do coração* ou aquela que lhe traz maior *conforto subjetivo*. A isso chamaremos de *língua matriz*, aquela que coloca o sujeito em funcionamento. É nesse momento em que o sujeito surdo se encontra com essa língua e se constitui a partir dela, fazendo com que ela venha assumir um lugar de fala em que haja aparição. Ela produz sentido na vida desse sujeito surdo.

Luz (2011) apresenta três dimensões fundamentais para o sujeito posicionar-se no mundo, perpassando pelo que ele denomina de aparição: ética, subjetiva e situacional. “Para alguém único alcançar sua realização como tal é preciso que ocorra sua aparição. Todos anseiam por ela, trata-se de uma questão ontológica. Aparição é no seu grau máximo, assumir-se entre Outro como um alguém que é singularização de toda a humanidade” (LUZ, 2011, p.41). O autor reforça que a língua de sinais é fundamental para que o surdo apareça no mundo.

No que concerne a definição de segunda língua (L2), segundo Ellis (1997), o termo é generalizado, pois se refere para designar qualquer língua que tenha sido adquirida após a primeira língua. Crystal (1997) também apresenta uma definição para segunda língua, a qual segundo o autor é uma língua não nativa, entretanto, que é usada para determinados fins comunicativos em um território/país específico, além de ter como característica ser adquirida de maneira sistematizada. Assim, o termo segunda língua (L2) é cunhado

para se aludir a quaisquer línguas não maternas cujo processo de aquisição tenha ocorrido após o indivíduo ter se apropriado da L1.

Ainda que teorias abordem o ensino do português para surdos como segunda língua (porque é uma língua que não foi a que lhe subjetivou primeiramente) tal qual apresentado anteriormente, este trabalho pretende avançar a análise ao abordar a aprendizagem da Língua Portuguesa não como segunda língua, mas como uma língua adicional, porque a experiência de uso dessa língua em práticas cotidianas não é uma escolha, mas condição obrigatória para que este sujeito seja inserido na sociedade. Ainda que tenha a Libras como língua matriz terá que, em situações sociais gerais encontrar-se com a escrita da LP e adicioná-la em sua subjetividade.

Portanto, é parte da pesquisa apresentar considerações sobre o que pode ser uma língua adicional, construindo esse conceito por meio dos estudos filosóficos. Ou seja, traremos como pressuposto filosófico-conceitual os estudos ontológicos para afirmar que essa língua (LP para os surdos), independente se primeira língua, de contato familiar ou se segunda, ela adiciona novas experiências corpóreas ao surdo e por meio dela ocorrem novas singularizações, atualizando o seu “ser” nesse encontro *sígnico*¹⁰. A proposta adicional se dá com base em sua língua matriz, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), independente em que momento essa língua também lhe foi apresentada. Ela vem de modo espontâneo ao surdo e lhe constitui uma inscrição matricial, a qual lhe dá sentido podendo-o *aparecer* ao mundo. Para isso ocorrer há que se explicar o conceito de adicional e matriz não levando a ordem cronológica de tempo de aprendizagem, mas como produção de diferenças nos corpos surdos, sendo via dupla: o sujeito surdo modifica o português ao adicioná-la a si e ele é modificado pela LP nesta experiência de encontros, portanto, essa hibridização é da ordem do singular. Talvez esse seja o impasse do encontro “da metodologia” de ensino da LP, na busca da que seja assertiva aos surdos.

Com o exposto, justifica-se o estudo pela necessidade ainda presente de se ampliar a discussão sobre a apropriação da escrita por surdos, mas sugerem-se novos caminhos para o ensino da LP escrita, adotando a perspectiva ontológica como base de construção de um percurso singular. Não queremos com isso apontar as melhores metodologias para o ensino de surdos, mas sim apresentar a base conceitual sobre a nova lente a se narrar o ser surdo, além

¹⁰ O conceito de signo será usado nos estudos deleuzianos em que o aprender ocorre inevitavelmente no encontro entre corpos e signos mundanos.

disso apontando a composição corpórea do surdo com a Língua Portuguesa adicionando-lhe novas relações à sua língua matriz, a Libras. Leffa e Irlara (2014) explanam o conceito de *língua adicional*¹¹ como parte da língua materna e/ou primeira língua, sendo construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece, o que denominaremos aqui como língua matriz.

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

Por isso, interessa-nos debater sobre o ensino de LP, com foco na aprendizagem, sobretudo no que os surdos têm a nos dizer sobre seu encontro com essa língua. Tal problematização é atual tendo em vista o pouco êxito na aprendizagem de Língua Portuguesa escrita pelos surdos, como apontam as pesquisas de Lodi (2004), Fernandes (2006), Martins; Lacerda (2014), Cabello (2015), e para citar apenas algumas das recentes pesquisas na temática, Martins; Nascimento (2017), Nogueira (2018) e Almeida; Lacerda (2019).

Segundo Martins e Lacerda (2014) é imprescindível se pensar “uma nova forma metodológica de abordar o aprendizado do português por quem não ouve ou por aqueles para quem essa língua não é a sua primeira língua” de modo que a educação possa caminhar em propostas que considerem as diferenças e não mantenha *status* de exclusão às pessoas surdas.

Do mesmo modo, Cabello (2015), evidencia que as práticas escolarizadas aparentemente amalgamadas com um saber clínico da surdez, evidenciam que não são simples as modificações que se fazem necessárias diante desse novo cenário, visto que as mesmas parecem constituir um fazer escolar que aparenta ser regido pelo que Lins (2014) com base em Dussel (2012) denominou de gramática escolar. Ou seja, práticas de trabalho com a linguagem que são consideradas tradicionais e que marcam novos saberes como uma espécie de macro-estrutura para o funcionamento das ações pedagógicas.

Nesse sentido, também concordamos com as autoras quando apontam ser necessário pensarmos em formas metodológicas e para, além disso, estabelecer novas práticas de linguagem e construção de significados no que concerne esse cenário do aprendizado do

¹¹ O uso da língua adicional aqui será para os estudos e encontro surdo com a modalidade escrita da LP.

português escrito para pessoas surdas, para que não ocorra de maneira sistêmica e mantenha-se a norma ouvinte ou o modelo ouvinte como referência para se pensar as práticas educativas. Se não mudarmos a lente ontológica da experiência surda com a LP, manteremos a perspectiva normativa de ensino e talvez esse seja o ponto chave do porquê após anos de propostas metodológicas para surdos no ensino de LP, ainda se mantém o insucesso; que talvez seja porque as estratégias educativas se mantenham ainda no ensino de língua estrangeira ou L2. De todo modo, reforçamos que as bases desse ensino ainda se dão com referências às línguas de modalidade oral auditiva (inglês, espanhol, entre outras).

Assim, considerando que a maioria das pesquisas aponta sobre a aplicabilidade de materiais didáticos e métodos de ensino com base em propostas de ensino de língua estrangeira ou segunda língua para atender as pessoas surdas construímos a ideia de que o insucesso na aprendizagem do surdo esteja neste lugar: a produção de ensino se dar na lógica das línguas orais, mesmo que com base em metodologias de segunda língua. Como as limitações no ensino de surdos ainda é evidente, o foco deste estudo se dá não nos materiais didáticos, nem em metodologias únicas de uma segunda língua com base nas línguas orais, mas nas especificidades do sujeito surdo enquanto ser produtor de diferenças, numa lógica ontológica (PAGNI; MARTINS, 2019).

Portanto, retomo que essa pesquisa parte de estudo do processo do aprender surdo da Língua Portuguesa com base teórico-filosófica para marcar a diferença ontológica surda, com aprofundamento nos conceitos de língua matriz e língua adicional, os quais tomam como base a *Matriz de experiência* em Michel Foucault e outros pensadores das filosofias da diferença, conforme apresentado nos capítulos anteriores. Passemos agora a fundamentar o conceito de língua adicional e então atrelá-la ao conceito de experiência pela lente filosófica.

2.3 Língua Portuguesa como língua adicional em contraposição à perspectiva de segunda língua: concepção embasada pelos conceitos da filosofia da diferença

Em contraposição à perspectiva da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, propõe-se uma nova concepção embasada pelos conceitos das filosofias da diferença, interseccionando para uma concepção que se configura como *língua adicional*. Atualmente são poucos os estudos que tratam sobre a língua adicional, tanto em áreas gerais de estudos linguísticos como de maneira mais específica na área que esse estudo se aplica na área da

surdez. No entanto, alguns estudos mais evidentes sobre a questão da língua adicional são temas de pesquisas de autores como Leffa e Irala (2014), os quais contribuíram para a construção deste pensamento de pesquisa.

Leffa e Irala (2014) referem-se a língua adicional como uma língua que oportuniza ao sujeito acrescentar conhecimentos que lhe façam sentido, fazendo com que se possibilite a ele circular por diversos ambientes de sua vivência além de se posicionar em diferentes contextos em que esteja imerso.

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua. (LEFFA; IRARLA, 2014, p. 22).

Para os autores há um grande conflito na área da linguística e em áreas subjacentes a ela no quesito de denominar uma língua para um sujeito que já conhece pelo menos uma; as denominações utilizadas são as mais variadas possíveis, sendo elas: segunda língua, língua estrangeira, terceira língua, língua do vizinho, língua internacional e assim por diante.

Assim, os autores propuseram um novo olhar sobre as denominações de línguas que vem conseguinte à apropriação da língua que subjetiva uma pessoa. Eles focam especificamente na questão do termo segunda língua, que comumente é mais utilizado de maneira equivocada por muitas pessoas, já que sua definição por razão compete a uma língua que é utilizada por um sujeito conjuntamente com a língua que primeiro o subjetivou, mas que não é falada na comunidade em que vive.

Para os autores “a inadequação do termo ‘segunda língua’, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos— como filhos de imigrantes, índios, surdos — já conhecem mais de uma língua.” (LEFFA; IRARLA, 2014, p. 31). A língua adicional exige minimamente que o sujeito tenha para si apropriado uma língua, língua essa que primeiramente lhe subjetivou e que é sua base, ou seja, o que lhe é matricial, língua a qual o sujeito já possui em seu repertório a qual chamaremos aqui de *língua matriz*¹², pois é a língua que o constituiu a partir de práticas sociais, isto é, a língua que o inseriu no mundo e o inscreveu em meio as práticas sociais.

¹² A noção de *língua matriz* aqui utilizada advém do estudo da noção de *matriz de experiência* em Michel Fou-

Assim, o termo “L2” é cunhado para se aludir a quaisquer línguas não maternas cujo processo de aquisição tenha ocorrido após o indivíduo ter se apropriado da (L1), em situação sistematizada e com práticas de ensino para isso.

Dessa forma, falar sobre língua adicional é falar de uma língua sob uma perspectiva filosófica e teórica, para assim, prosseguir na direção das práticas educacionais e práticas sociais fundadas na realidade do aluno.

A Língua Portuguesa para o surdo, então, se adequa como uma língua adicional, mais do que uma segunda língua, como as pesquisas tem demonstrado e conforme foi explanado em momento anterior. À vista disso, por ser uma língua que adiciona conhecimentos e saberes ao sujeito, é uma língua de inscrição de um *ethos* surdo, pois é uma língua que proporciona ao sujeito se manifestar no meio social e fazer parte das práticas sociais em meio a uma sociedade majoritariamente ouvinte, é a língua que faz com que o sujeito se insira na sociedade que o exclui e que não se comunica com ele por meio de sua língua matriz, ou seja, a língua de sinais.

Na perspectiva de uma língua adicional, a língua compõe o campo das experimentações e faz com que para o sujeito surdo haja novas possibilidades de existência, de interação e de rupturas na comunicação. Não é uma língua de conforto, como seria o caso da sua língua matriz, mas uma língua que lhe adiciona conhecimentos e novos modos de sobre(viver), uma língua que se mescla com sua língua matriz e produz um novo modo de ser do sujeito.

A experiência de uso dessa língua em práticas cotidianas não é uma escolha, mas condição obrigatória para que este sujeito seja inserido na sociedade e ele se relaciona com ela cotidianamente ao que confere experimentações singulares e adicionais ao seu campo relacional com os outros nos espaços em que circula e também consigo mesmo. Ainda que tenha a Libras como língua matriz terá que, em situações sociais gerais encontrar-se com a escrita da LP e essa invasão necessária da escrita, será adicionada em sua subjetividade alterando ou articulando-a ao funcionamento da Libras e vice e versa.

Essa breve exposição conceitual pode nos auxiliar a perspectivar outra forma de compreensão dos processos de subjetivação da pessoa surda com a Língua Portuguesa, numa constituição experiencial forjada com a Libras, mas sobretudo, modos diferentes de apropria-

cault e não a outra noção de língua matriz possível de se encontrar, que seria a língua matriz como uma língua da qual são formadas outras línguas. (Ex: Latim que originou Língua Portuguesa, espanhol, italiano, francês, romeno). O conceito de língua matriz expresso neste trabalho tem como base pressupostos das *filosofias da diferença*.

ção desse sistema, diferindo das práticas experienciais feita por sujeitos ouvintes. Nesta dissertação ousamos caminhar nessa perspectiva de uma língua adicional, todavia em diálogo com os estudos das filosofias da diferença, compreendendo o sujeito surdo pelo viés da *ontologia surda*.

CAPÍTULO 3 – INSPIRAÇÃO GENEALÓGICA COMO DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento o percurso metodológico investigativo do estudo no campo da surdez, sobretudo no aprender da Língua Portuguesa por surdos, sustentando este estudo pela perspectiva com inspiração na perspectiva genealógica foucaultiana. Esse processo é necessário para a promoção da ampliação e aprofundamento do estudo sobre os conceitos e para a inscrição da surdez como campo de saber, como um campo produtor de verdades que se modificou historicamente, a depender da compreensão e dos pressupostos básicos de concepção da pessoa surda, da linguagem em funcionamento e das práticas sociais e educativas a essas pessoas. A perspectiva genealógica contempla a análise de discursividades que compõem o campo de saber estudado, atrelando-a às relações de poder e às produções discursivas que incidem sobre a vida dos sujeitos que são forjados nestes jogos de veridicção. Para a coleta e as análises de dados, nesta pesquisa, usou-se a revisitação teórica, ou seja, o levantamento de pesquisas de modo a compreender o terreno estudado. Portanto, os documentos científicos e jurídicos levantados se colocam como documentos norteadores do cenário e solidificam a investigação, sendo-os fundamentais para a analítica tecida. É preciso entender o contexto histórico e de produção que impactam os estudos surdos, na perspectiva de desnudar as relações de poder que produzem e materializam determinadas práticas sociais.

3.1 Da genealogia como dispositivo teórico metodológico

Como a teoria tem um lugar importante para esta pesquisa, na medida em que se insere dentro do campo de estudos filosóficos, em pressupostos foucaultianos, foi necessário iniciar o estudo com a seleção e alinhavo dos pressupostos teóricos, pilares desta investigação. Isso se deu para compreensão do *solo* investigativo. Neste sentido, o levantamento dos enunciados e dos saberes tidos como verdades e dispersos socialmente, no campo de interesse desta investigação, se colocou como percurso inicial – como leitura e compreensão do cenário analisado. Esse movimento se coloca na direção de um recorte histórico de um período desses saberes e por isso, realizamos a busca de pesquisas que apontassem proposições sobre o ensino de surdos e a relação com a Língua Portuguesa, entretanto não como um mergulho

profundo na temporalidade, mas como uma forma de compreensão da trama do presente que é contemporânea.

Em um movimento mais genealógico de investigação, articula-se as relações de produções e vidas surdas emergentes a partir dessas produções de verdade: as formas de vida e os modos de constituição de surdos diante destas práticas. Esse movimento foi realizado por meio da aproximação de sujeitos surdos que falaram de suas vivências e nos oportunizaram conhecer um pouco de suas práticas com a Língua Portuguesa em entrevistas e rodas de conversas. Esse procedimento adotado é fundamentado pela lente foucaultiana assumida ao afirmar que só se conhece parte de um acontecimento histórico quando mergulhamos na microfísica cotidiana e desbravamos as ações e os poderes que o fundamentam, e nisso, analisamos as relações que os fizeram emergir como possibilidade prática e de discurso.

Interessa-nos aqui, olhar a história pelas microfissuras, ou seja, é sobre as histórias e os discursos que emergem das falas dos protagonistas, interrogando sobre a emergência de determinados discursos de um campo de produção de saberes, dando atenção ao “como?”, ou seja, ao processo dessas formações discursivas, procurando mostrar como se construíram, para responder a quais necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que forças exerceram sobre si efetivamente, em que medida foram contornadas e quais *contracondutas* usaram (FOUCAULT, 1970).

A genealogia do poder se aflora aqui através do conjunto posto em prática pelos princípios que se formaram por intermédio, apesar ou com o apoio do saber, desdobrando-se pelos acontecimentos e pelas manifestações dos discursos e pelos efeitos produzidos por eles no presente e que colocam os saberes em jogo.

Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de agrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular (FOUCAULT, 1970, p. 65-66).

Foucault (2010), em sua obra, para narrar a história da loucura, escuta o que “os loucos” proferiam sobre ela na prisão, como instituição normalizadora, seguindo a mesma lógica da genealogia do poder. Tendo isso como referência, nesta pesquisa queremos ouvir os sujeitos surdos e como se apropriaram da escrita da LP. Nesse sentido busca-se:

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, como o rosto do outro [...] o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem [...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal dirigidas, que dão conta dos ativismos e das hereditariedades [...] (FOUCAULT, 1979, p. 19 – grifos meus).

A partir da articulação genealógica é possível então partir de uma análise das práticas discursivas e não discursivas por meio dos saberes intrínsecos ao campo da surdez, uma análise do modo como esses corpos surdos são afetados por essas práticas e passam pelo processo de aparecimento durante o processo de sujeição, já que traz à tona possibilidades de se analisar os materiais coletados partindo do ponto das relações saber-poder e das mobilizações que os discursos dos sujeitos manifestam por meio das discursividades (enunciados), como também, das formações não discursivas, do modo como esses saberes são implementados.

A inspiração genealógica aqui anunciada é fulcral para o percurso assumido na pesquisa. A partir dela apresentamos as análises realizadas por meio de falas dos protagonistas surdos sobre seu processo de aprender a Língua Portuguesa escrita, ou seja, o foco se dará nos discursos dos participantes e em suas experiências reveladas pelas relações, buscando compreender através de seus relatos a gênese dos discursos nas práticas não discursivas escolarizadas e suas manifestações.

Portanto, todos os envolvidos no processo importam como fontes de discurso do acontecimento que se quer conhecer: leis, decretos, cotidiano, pessoas... Tudo importa e nenhuma tem peso maior que outra. Uma fala reflete verdades tal qual um documento legal. E ainda, o mesmo autor justifica que para conhecer uma instituição e suas articulações deve-se escutar os sujeitos que nela se inscrevem e dela se produzem como efeito. Com essa localização filosófica da pesquisa passamos a descrever outros elementos também relevantes deste processo.

3.2 Dos sujeitos e do local de coleta

Foram sujeitos da coleta de dados quatro pessoas surdas sinalizadoras¹³, domiciliadas em cidades do interior de São Paulo, com idades distintas, períodos e instituições de escolarização diferentes.

Quadro 3 – Categorização dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	Escolas por onde passou
Maria Clara	18	<ul style="list-style-type: none">▪ Escola regular sem profissional de apoio▪ Escola bilíngue Escola regular inclusiva com profissional de apoio
Joaquim	23	<ul style="list-style-type: none">▪ Escola regular sem profissional de apoio Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) Escola regular inclusiva com profissional de apoio
Clarice	38	<ul style="list-style-type: none">▪ Escola regular não inclusiva
Antônio	38	<ul style="list-style-type: none">▪ Escola regular sem profissional de apoio Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) Escola regular inclusiva com profissional de apoio

Fonte: Autoria própria

Devido à pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus - SARS-CoV-2 - que vem acarretando a doença Covid-19 e o isolamento social em todo o mundo pelo alto índice de contaminação social, a coleta de dados ocorreu em ambientes de acesso virtuais (tendo sido feita totalmente na modalidade remota), em que cada participante em sua residência recebeu um link de acesso para a videoconferência das entrevistas e para as rodas de conversa. A plataforma utilizada foi o Google Meet e em alguns momentos a plataforma Jitsi Meet, já que

¹³ É importante salientar que foram seguidos todos os procedimentos em relação ao cuidado com os aspectos éticos da pesquisa durante a sua realização, conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE - número 38931220.9.0000.5504.

para alguns participantes havia instabilidade de conexão na primeira plataforma. Fomos ajustando a plataforma de uso a partir das demandas dos participantes.

3.3 Instrumentos utilizados para a coleta

a) Entrevistas;

Segundo Bogdan e Biklen “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, é dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Foram realizadas entrevistas individuais com os participantes e em momentos diferentes. O intuito das entrevistas foi o de se realizar um mapeamento das experiências dos participantes e obter informações sobre como ocorreu o seu processo de escolarização e de acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita. As entrevistas foram constituídas por doze perguntas amplas abertas que se complementavam. Em dado momento ao responder uma pergunta de maneira ampla, a resposta do participante de algum modo contemplava a resposta de outra questão seguinte. Todas as entrevistas foram realizada em Libras e gravada para posterior tradução e análise.

O contato com os participantes primeiramente ocorreu por meio de redes sociais (Facebook e WhatsApp) em que a pesquisadora fez um convite em Libras para cada um dos participantes; explicando sobre a temática da pesquisa, sobre as entrevistas individuais e rodas de conversa e deixando claro que caso o participante não pudesse participar de todos os encontros, não haveria problema, já que os participantes em sua maioria trabalham em período integral e o tempo disponível para participarem era no período noturno. Posteriormente ao aceite do convite os dias e horários das entrevistas individuais foram agendados com cada participante na mesma semana em que foi realizado o convite, já que os participantes aceitaram de imediato a participação na pesquisa e foram muito receptivos com a ideia e a temática, que afirmaram ser importantes. Em seguida foi criado um grupo no WhatsApp para que as rodas de conversa que aconteceriam após as entrevistas fossem agendadas em comum acordo de todos, a depender da disponibilidade de tempo dos participantes.

A escolha da realização da entrevista individual se deu com o intuito de gerar uma primeira aproximação minha com o participante, potencializando um maior conhecimento das especificidades dos sujeitos. Essa aproximação foi feita antes da realização das rodas de

conversas coletivas. A proposta, então, visou deixar o participante mais à vontade para os encontros em grupo, que se daria na dinâmica das rodas. Assim, com as entrevistas levantamos elementos comuns e temas significativos trazidos pelas falas individuais, direcionando nossa conversa coletiva. As entrevistas, portanto, balizaram as discussões das rodas e auxiliaram significativamente na compreensão dos contextos individualizados, possibilitando também reconhecer as aproximações que uma fala trazia em relação a outras experiências dos participantes, para que a partir do comum, fossem lançados temas para dirigir os nossos diálogos nas rodas de conversa.

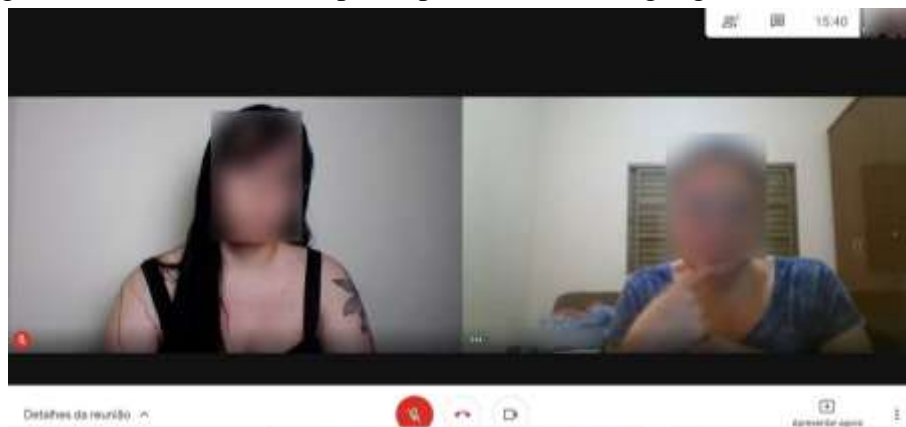
A entrevista individual foi composta por doze perguntas disparadoras, sendo elas:

- 1) Com qual idade você começou a falar em língua de sinais?
- 2) Com qual idade você começou a escrever em Língua Portuguesa?
- 3) Na escola em que você estudou tinha intérprete de Libras ou professor bilíngue?
- 4) Como eram as aulas de Língua Portuguesa na sua escola?
- 5) Na escola, o que você mais gostava nas aulas de Língua Portuguesa e o que menos gostava?
- 6) Quais as dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa?
- 7) Na sua opinião, o que poderia melhorar na sala de aula para oportunizar aos alunos surdos maior condição de apropriação da Língua Portuguesa?
- 8) A língua de sinais colaborou no seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa?
- 9) Se você pudesse dar uma dica para seus professores de Língua Portuguesa, qual dica seria?
- 10) Qual memória mais marcou seu processo de apropriação da Língua Portuguesa?
- 11) Você tem o hábito de escrever todos os dias (ex: WhatsApp, Facebook, Instagram)?
- 12) Como a Língua Portuguesa escrita está presente no seu dia a dia?

Ao iniciar a entrevista foi exposto a cada um dos participantes sobre o objetivo da pesquisa e da entrevista, como também foi esclarecido que seriam feitas perguntas para que eles respondessem mas que, caso não se sentissem à vontade para responder determinada pergunta, bastava não respondê-la. As perguntas foram realizadas em Libras e a cada nova pergunta, a resposta já contemplava a de outra pergunta seguinte, pois havia uma intersecção entre as respostas que se complementavam.

As entrevistas tiveram duração entre 40 minutos e 120 minutos, houve participantes que tinham mais objetividade na resposta e outros que utilizaram aquele espaço como também um momento de desabafo, um momento de escuta.

Figura 2 – Entrevista com a participante Clarice via google Meet



Fonte: Autoria própria

Os participantes demonstraram grande interesse em participar dos encontros e solicitude nas interações no grupo do WhatsApp. Alguns participantes perguntavam se seriam encontros maiores e se neles seria proposto ensino da Língua Portuguesa que julgavam necessário para seu aprimoramento.

b) Roda de conversa;

Sucessivamente às realizações das entrevistas individuais que serviu de ancoragem para mapeamento dos conhecimentos e experiências dos participantes, foram realizadas as rodas de conversa que serão caracterizadas em seguida, mas de antemão, é imprescindível dissertar sobre a roda de conversa enquanto metodologia.

Segundo Afonso e Abade (2008) as rodas de conversa se constituem em uma espécie de metodologia participativa a qual pode ser utilizada em diversos contextos que tratem de diversas temáticas, como por exemplo: saúde, direitos humanos, educação, entre outros.

Os objetivos da roda de conversa são vários, incluindo difundir a troca de experiências entre as pessoas vinculadas a roda desenvolvida, promover reflexão sobre os temas abordados, potencializar a discussão sobre fatores do grupo participante... Ou seja, as rodas de conversas possibilitam aproximar de determinado grupo discussões aprofundadas, como um

meio de se sensibilizar e fazer pensar sobre diversos pontos, construindo novos saberes e problematizações. É um processo de abrir-se para o outro.

[...] a gente precisa começar pela sensibilização dos participantes para a questão a ser discutida. Significa, buscar concentrar a atenção, evocar sentimentos e memórias que tenham a ver com esta questão. Marcar a presença dessa questão na nossa vida. Daí, em segundo lugar, é preciso buscar expressar e sistematizar o conhecimento que os participantes já tenham sobre a questão, o que pensam sobre ela, que importância tem para eles, etc.. Na Roda de Conversa, isso é facilitado por atividades que propomos. Na comunicação do grupo, os participantes podem ouvir a si mesmos, escutar os outros e trocar entre si. Podem iniciar esse processo que chamamos, ainda há pouco, de abrir-se para si mesmo e para o outro. (AFONSO; ABADE, 2008, p.26).

Na roda de conversa há um responsável por coordenar as interações e o diálogo, como Afonso e Abade (2008) afirmam, o coordenador não é o detentor da verdade, mas é uma pessoa responsável por acolher as falas dos participantes e de fazer circular a palavra entre eles.

A postura de coordenação envolve escuta. Usamos a palavra escutar no sentido de prestar atenção a vários aspectos da comunicação que vêm associados à palavra falada: a sua carga afetiva, os seus múltiplos significados e aquilo que indica sobre a forma como o sujeito que fala compreende o mundo e a si mesmo. A escuta da coordenação no grupo precisa ser sensível às formas como a exclusão social impacta os sujeitos, inclusive na relação dentro do grupo, dificultando a sua participação, buscar apoiar esforços de compreender e elaborar, ajudar a abrir possibilidades para o diálogo. (AFONSO; ABADE, 2008, p. 34)

Afonso e Abade (2008) alegam que nas rodas de conversas podem ser utilizadas dinâmicas, técnicas lúdicas e atividades que envolvam todos os participantes, pois assim é possível se expressar buscando romper com os entraves e medos, já que “para existir uma reflexão os participantes precisam se abrir para conhecer e questionar o próprio horizonte e, igualmente importante, que se abram para conhecer - e questionar, claro - os horizontes novos que o grupo e os coordenadores trazem para consideração” (AFONSO; ABADE, 2008. p. 25).

Algo importante de salientar é que nas rodas de conversa todas as discussões partem dos conhecimentos prévios dos participantes, para que assim, ao decorrer da conversa novas informações alimentem a discussão. Por isso, conhecer previamente os participantes nas entrevistas foi importante para o momento das rodas, pois partimos do vivido, ou seja, das marcas significativas que apontaram individualmente sobre o tema para então avançar as discussões em solo comum, por meio dos temas comuns levantados das falas individuais.

Nas Rodas de Conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão, mas também de criação. Para compreender o mundo, é preciso nos apropriarmos dos significados dados e, a partir dele, construir a nossa própria resposta para os problemas atuais que somos chamados a enfrentar. Assim, ao se discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações. Mas a informação sozinha não basta. Pensamos que uma nova compreensão vai utilizar a informação em um contexto de reflexão para ir além dela e conseguir produzir com ela alguma coisa nova diante das questões que o grupo enfrenta. (AFONSO; ABADE, 2008, p. 25)

Um dos recursos apresentados por Afonso e Abade (2008) na obra "Para reinventar as rodas" é a ficha de trabalho, uma maneira dos coordenadores da roda registrarem de forma sucinta os objetivos, as atividades, temas de discussões e duração dos encontros. Em seguida, faremos uso desse recurso para explicar e evidenciar algumas dessas informações das rodas.

As rodas de conversa ocorreram em momento posterior a entrevista. No total foram realizadas três rodas de conversas com os participantes, as quais tinham um roteiro pré-estabelecido de acordo com o conhecimento e experiências mapeadas anteriormente nas entrevistas com os participantes.

O objetivo das rodas de conversa não foi o de analisar individualmente a fala de um participante comparando-a em contraste à fala de outro, de turno em contr turno como na perspectiva dialógica, mas sim, olhando a constituição desse sujeito e as posições diante do grupo, uma vez que levantamos temas semelhantes apreciados nas falas individuais. Assim, apresentamos pontos de suas falas no coletivo e esse disparador pareceu aproximar a história de vida dos participantes pelas experiências comuns trazidas. Assim, a partir dos campos de saber comum sobre o aprender surdo na correlação e contato com a Língua Portuguesa, olhamos no coletivo a reação dos sujeitos acerca da apropriação e uso da Língua Portuguesa no movimento de constituição do sujeito surdo, seja quando ele fala sobre si mesmo ou quando ele fala sobre a língua em si. Em linhas gerais, as rodas possibilitaram apreciar a relação da língua, Libras e Língua Portuguesa, no movimento da produção dos sujeitos e com os sujeitos.

Cada roda de conversa teve duração média entre duas horas e duas horas e meia e ocorreram no período noturno às terças feiras, tendo como coordenadoras da roda a pesquisadora e sua orientadora.

A primeira roda de conversa foi iniciada com o momento de acolhida e recepção dos

participantes, já que poucos se conheciam. Nesse momento de acolhida as coordenadoras se apresentaram e em seguida foi solicitado a cada um dos presentes que se apresentasse dizendo seu sinal, nome, idade e cidade em que reside. O intuito era o de inicialmente promover a interação entre os participantes e um clima de diálogo. Em seguida as coordenadoras deixaram clara a proposta da roda de conversa e explicaram a dinâmica desse primeiro encontro.

Figura 3 – Roda de conversa realizada por meio do Google Meet



Fonte: Autoria própria

Durante esse primeiro encontro foram apresentados pontos comuns das experiências citadas por eles nas entrevistas e a partir desses pontos foram compartilhadas por eles suas percepções sobre o próprio processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e através dessas percepções culminaram outras pautas de discussões sobre suas relações com essa língua.

Nesse encontro as coordenadoras conduziram a conversa com as memórias sobre a apropriação da escrita para que os participantes trocassem suas vivências e sinalizassem coletivamente sobre as estratégias usadas para a apropriação da escrita e ainda se sentiam a hibridização da Libras na Língua Portuguesa.

As coordenadoras realizaram algumas ações usando o chat do Google Meet para elaborar reflexões sobre essas memórias dos participantes. Essa escrita pelo chat foi mediada pela presencialidade da Libras nas interações virtuais, a temática da escrita dirigida no chat foi conduzida com base em textos e perguntas disparadoras reflexivas realizadas por meio da Libras e também em Língua Portuguesa escrita.

No que se refere à interação textual pelo chat, na primeira roda de conversa houve a postagem de um pequeno texto usando a escrita da Língua Portuguesa em modalidade formal de uso e os participantes precisavam dizer em Libras a compreensão do enunciado. Alguns participantes demonstraram a não compreensão do enunciado e pedimos a produção de uma reescrita do texto trazendo uma ‘estrutura linguística surda’ que talvez pudesse facilitar aos colegas a compreensão. Buscamos com isso entender o movimento trazido nas entrevistas individuais de que há a compreensão da escrita, mas que isso é mais fácil quando há o diálogo com sujeitos que conhecem a Libras porque tem uma forma de escrita mais próxima à linguagem forjada por sujeitos surdos. A intenção era ver as negociações para a reescrita na direção do ‘português surdo’. Assim, os participantes precisavam reescrevê-lo no chat de acordo com a sua compreensão da leitura. A proposta foi de enviar no chat um texto com linguagem normativa e formal, para verificar como ocorriam as interações desses sujeitos com essa escrita e como eles se auxiliariam para gerar a compreensão do enunciado. Em nenhum momento a ideia foi de analisar a escrita do sujeito, mas olhar o movimento das relações entre o sujeito-sujeito e sujeito-texto no processo de compreensão coletiva produzida na roda de conversa para a reescrita desse texto coletivo que foi denominado como escrita com marcas de um *português surdo*. Ressalta-se que isto está inserido aqui como um dado complementar para auxiliar a análise nesta pesquisa, na direção do ‘português surdo’ e do ‘saber surdo’ na inscrição da Língua Portuguesa.

O texto formal que foi postado no chat para que os participantes realizassem a leitura e depois reescrevessem o texto em sua própria versão, foi o seguinte: *Queremos prestar nossa gratidão pelo aceite de todos nesta proposta inicial da pesquisa. Ficamos demasiadamente animados com a possibilidade desses encontros e esperamos achar direcionamentos assertivos para o tema proposto.*

Figura 4 – Texto formal postado no chat



Fonte: Autoria própria

Na imagem abaixo é possível ver no chat o texto final reescrito em conjunto pelos participantes de acordo com a sua compreensão do texto formal anteriormente apresentado a eles. O texto do chat reescrito pelos participantes ficou da seguinte forma: *queremos agradecer para todos aceitarem uma proposta de começo a pesquisa, ficamos muito feliz e esperança nosso encontro da orientação dando coisa boa positiva para o tema a proposta.*

Figura 5 – Tela com o texto da intervenção no chat



Fonte: Autoria própria

Tabela 1: Folha de trabalho 1

RODA DE CONVERSA 1		Coordenação: Pesquisadora e orientadora		Data: 26/01/2021
Horário: 20h		Local: Google Meet		
Grupo (Tipo e número de participantes): 4 participantes surdos sinalizadores				
Tema/Tarefa: Partilha de experiências das relações forjadas pela Língua Portuguesa				
OBJETIVOS				
Técnicas utilizadas	Tempo estimado	Da dinâmica do grupo	Da reflexão do tema	

Resgate de pontos comuns citados nas entrevistas individuais.	1 hora.	Reflexão sobre os pontos comuns, compartilhamento de experiências com o grupo todo.	Imersão nas microfissuras do processo individual de escolarização de cada participantes e em suas percepções sobre o próprio processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e em suas relações com essa língua.
Escrita dirigida pelo chat.	20 minutos.	Reescrever em conjunto, em sua própria versão, um texto formal apresentado a eles.	Refletir sobre a própria escrita, sobre as marcas presentes no texto e sobre a compreensão do texto, discutindo sobre a presencialidade e a marca da Libras no texto escrito, ou seja, sobre as marcas ontológicas do ser surdo.

Fonte: Autoria própria

No segundo encontro para a roda de conversa, foram lembradas as atividades da roda de conversa anterior e em seguida houve a explicação de outra intervenção que ocorreu no chat, a qual deu continuidade ao primeiro encontro.

Tabela 2: Folha de trabalho 2

RODA DE CONVERSA 2 Coordenação: Pesquisadora e orientadora			
Data: 02/02/2021		Horário: 20h	Local: Google Meet
Grupo (Tipo e número de participantes): 2 participantes surdos sinalizadores Tema/Tarefa: Escrita dirigida pelo chat			
		OBJETIVOS	
Técnicas utilizadas	Tempo estimado	Da dinâmica do grupo	Da reflexão do tema
Resgate de memórias do encontro anterior	20-30 minutos	Retomar os pontos apontados pelos participantes no encontro anterior	Reflexão breve sobre o que foi dito pelos participantes para a então iniciação da próxima atividade
Perguntas disparadoras para reflexão por meio do chat	1 hora e 30 minutos	Entender quais as dificuldades no processo do aprender a Língua Portuguesa escrita e também as melhores estratégias para facilitar esse	Compreender como o hibridismo entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita se manifestam na escrita do participante surdo por meio das respostas

		percurso.	escritas no chat.
--	--	-----------	-------------------

Fonte: Autoria própria

Nesse segundo encontro foram feitas perguntas disparadoras em Língua Portuguesa para a escrita dirigida no chat, as perguntas foram:

- 1) Por que é difícil aprender português?
- 2) Como pode ser mais fácil para o surdo aprender português?

Abaixo é possível ver um print da tela com as perguntas disparadoras reflexivas, como também as respostas escritas pelos participantes no chat.

Figura 6 – Tela com as perguntas disparadoras no chat



Fonte: Autoria própria

O participante Joaquim respondeu as duas perguntas em um único texto: *“Professores interprete libras fazer explicar trabalho de curso língua verbos sinal palavras coisa ajudar surdos com conversar usa contexto internalizando digital libras presciar estudar importante”*. Por outro lado, a participante Maria Clara respondeu cada pergunta de maneira individual: *“1) Porque a primeira língua materna dos surdos é a Libras. 2) Com adaptações, usando a Libras acompanhando o portugues. Assim o surdo saberá identificar as palavras em portugues.”*

Na roda de conversa do terceiro e último encontro, as coordenadoras apresentaram para os participantes uma síntese de toda a discussão das rodas de conversa anteriores (1 e 2), mostrando a eles pontos positivos e negativos que foram citados por eles no que se refere ao aprender da Língua Portuguesa escrita. Desse modo eles puderam repensar se continuavam concordando com os pontos ou se discordavam do que foi apresentado, como também, pude-

ram complementar o que foi apresentado, alterando a apresentação de slides por meio da escrita em Língua Portuguesa.

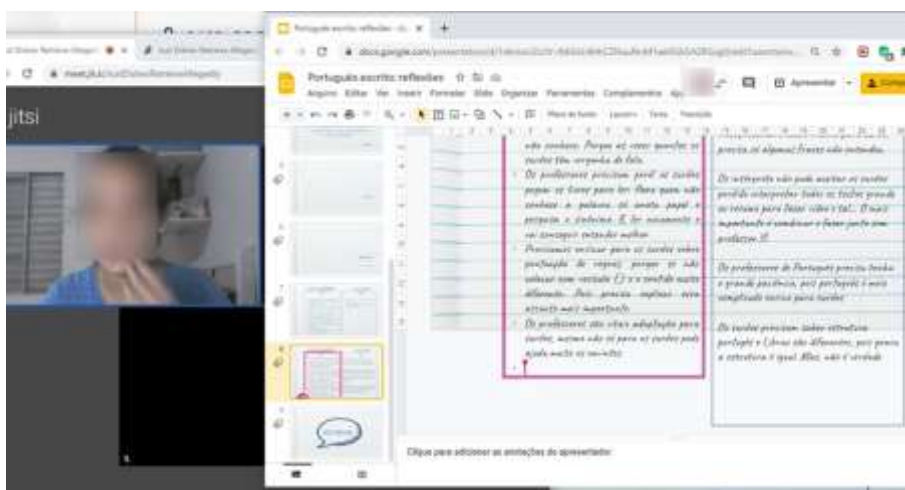
Tabela 3: Folha de trabalho 3

RODA DE CONVERSA 3			
Coordenação: Pesquisadora e orientadora		Data: 16/02/2021	
Horário: 20h		Local: Google Meet	
Grupo (Tipo e número de participantes): 1 participante surdo sinalizador		Tema/Tarefa: Aspectos do processo de escolarização e na relação com a Língua Portuguesa escrita	
OBJETIVOS			
Técnicas utilizadas	Tempo estimado	Da dinâmica do grupo	Da reflexão do tema
Retomada de todos os pontos discutidos nos encontros anteriores por meio do compartilhamento da apresentação dos slides com os participantes.	2 horas.	Construir coletivamente, por meio de texto escrito, os pontos positivos e negativos relacionados ao processo de aprender a Língua Portuguesa escrita.	Refletir sobre todos os apontamentos apresentados pelos participantes, desde aspectos positivos presentes no processo de escolarização e na relação com a Língua Portuguesa e escrita, bem como práticas ruins exercidas pelos docentes durante sua escolarização.

Fonte: Autoria própria

Abaixo é possível ver uma imagem da participante Maria Clara complementando o quadro apresentado com outros pontos positivos e negativos relacionado ao aprender da Língua Portuguesa escrita para surdos.

Figura 7 – Intervenção do último encontro



Fonte: Autoria própria

Quadro 4 – Pontos positivos e negativos apresentados pelos participantes

Pontos positivos (que devem continuar e melhorar)	Pontos negativos (práticas ruins exercidas pelos docentes)
Professor precisa saber escrita surdo diferente	Não pode só mostrar palavras mais comuns... Fáceis
Intérprete apoio o surdo na Língua Portuguesa com explicação mais clara	Professor precisa entender estrutura Libras e Português é diferente
Os professores precisam apresentar vários usos das palavras aos surdos em contextos diferentes de uso	Os intérprete de Libras não pode fica interpretando o texto inteira para surdo, precisa só algumas frases não entendeu.
O surdo precisa memorizar novas palavras,	Os intérprete não pode aceitar os surdos perdido interpretar todos os textos grande ou resumo para fazer vídeo e tal... O mais importante é combinar e fazer junto com professor !!!
Surdos precisa aprender sinônimos... e usos diferentes de uma mesma palavraPrecisa investir em técnicas de memorização de léxicos novos.... repetição de palavras	Os professores de Português precisa tenha o grande paciência, pois português é meio complicado ensino para surdos
Ensinar estrutura do português S+V+O com cores diferentes. Ex: Nós vamos comer pizza	Os surdos precisam saber estrutura português e Libras são diferentes, pois pensa a estrutura é igual. Mas, não é verdade
Usar contexto digital para ensinar verbos, palavras, ajuda a internalizas	Os professores de recusa fazer digitado de voz na sala de aula, professores acha que libras dar para fazer digitado. (MEU PIOR)
O intérprete de Libras precisa pergunta para os surdos, quais palavras que vocês não conhece. Porque as vezes quantos os surdos têm vergonha de fala.	
Os professores precisam perdi os surdos pegam os livros para ler. Para quem não conhece a palavra só anota papel e pesquisa o sinônimo. E ler novamente e vai conseguir entender melhor	
Precisamos ensinar para os surdos sobre pontuação de regras, porque se não colocar com vesícula (,) e o sentido muito diferente. Pois precisa explicar essa assunto mais importante.	
Os professores são vitais adaptação para surdos, mesmo não só para os surdos pode ajuda muito os ouvintes..	
Os surdos precisam praticar a entender as perguntas, porque os surdos entender a pergunta em outra coisa e	

responde de nada a ver. (precisa explicar mais detalhes e entender)	
---	--

Fonte: Autoria própria

c) Diários de campo;

Para que melhor fossem registrados os acontecimentos, além das videograções, a pesquisadora registrou anotações extras em um diário de campo como um instrumento para auxiliar no processo de registro das observações e análise de dados tanto nas entrevistas como nos encontros da roda de conversa.

d) Vídeograções.

Foram utilizados como instrumento de coleta de dados a videograções das entrevistas individuais com os participantes surdos (em Libras) para que posteriormente fossem feitas as traduções de trechos destas entrevistas.

Com a utilização de videograções das entrevistas foi possível observar as perspectivas dos sujeitos, a trajetória e as estratégias que lhe foram úteis para o aprendizado da LP e em qual situação eles percebem a importância do uso dessa língua. Após a realização das entrevistas individuais foram propostos encontros coletivos com interação entre todos os participantes. Essa segunda etapa, nomeada como rodas de conversas, foram dispositivos para que os sujeitos refletissem sobre seu percurso a partir do olhar do outro, que agregam, contestam e ampliam as conversas trazidas pela pesquisadora, também pelo uso do chat para interação pela escrita da LP. Essas rodas objetivaram trazer mais elementos para a análise teórica e de acordo com a perspectiva filosófica foucaultiana servem como um aprofundamento das práticas locais de imersão sobre a historicidade dos participantes e das relações genealógicas de poder que os constituem (FOUCAULT, 1979).

As gravações auxiliaram a tornar a produção dos dados e as análises mais transparentes, fazendo com que fosse possível verificar o que ainda é uma declaração do entrevistado e o que já é uma interpretação do pesquisador. Dessa maneira, a confiabilidade do processo de pesquisa como um todo pode ser desenvolvida por sua documentação e/ou seus registros. Ressalta-se que as videograções são de uso exclusivo do pesquisador, não sendo divulgadas e que para a realização das filmagens foram coletados os termos de consentimento livre e esclarecido dos participantes.

CAPÍTULO 4 – PERCURSO ANALÍTICO DOS DADOS COLETADOS: OS DISCURSOS DE PESSOAS SURDAS SOBRE SUA INSCRIÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA MATRIZ

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
(Foucault, 1996, p. 44)*

Início este último capítulo com cenas disparadoras, ou casos paradigmáticos como venho chamando, com inspiração foucaultiana sobre os discursos dos participantes e seus relatos nas interações que se deram nos encontros.

Abaixo indico algumas das situações que para mim se colocaram como disparadoras analíticas porque elas me tencionam o pensar e potencializam, a meu ver, disparos reflexivos interessantes. Desse modo, apresento os eixos em que se concentram cada situação disparadora, os relatos e os excertos de falas dos participantes tanto em momentos de entrevista quanto nas rodas de conversa.

Para a análise teórica, traço três eixos de desenvolvimento que foram construídos pelas proximidades de experiências narradas entre os participantes, por terem sido movimentos aglutinadores de pontos comuns entre eles e que me parecem ser pertinentes para a discussão nos estudos surdos e para o tema desta dissertação.

O primeiro eixo foi produzido por meio de duas situações disparadoras que trago como cenas percorridas em relatos. Dentro desse eixo a linguagem é abordada como produtora de modos de vida e para a análise dessa hipótese apontada farei uso do conceito foucaultiano de *Matriz de experiência*, já apresentado no capítulo teórico.

O segundo eixo foi produzido através de duas situações disparadoras decorridas por meio de relatos, os quais abordam a Libras como Língua de conforto, língua do coração ou língua matriz em contraposição a Língua Portuguesa como língua de sobrevivência cultural na sociedade majoritariamente ouvinte. Nesse eixo são retratadas as experiências de duas pessoas surdas em tentar incluir-se na sociedade majoritariamente ouvinte por intermédio da Língua Portuguesa, apesar de sua língua de constituição subjetiva e de conforto, como afirmam, ser a Libras.

O terceiro eixo se constitui a partir de duas cenas apresentadas por meio de relatos dos participantes. O escopo desse eixo se concentra na escrita da Língua Portuguesa da pessoa

surda como insubordinação à gramática padrão e como ação de contraconduta à norma culta da Língua Portuguesa. Nesse eixo são apresentadas duas cenas em formas de relatos, as quais tratam sobre situações que os participantes experienciaram em relação a não aceitação da sua escrita por leitores ouvintes.

Eixo 1: linguagem como produtora de modos de vida em diálogo com o conceito de Matriz de experiência.

Escolho iniciar esse primeiro eixo analítico com o relato de uma cena disparadora que reafirma a linguagem como produto, ou seja, como elemento simbólico que só se materializa em sentidos a partir de vivências coletivas e das práticas sociais que produzem saberes socialmente compartilhados. Como mecanismo social que produz sujeitos, a linguagem está envolta por práticas discursivas que se solidificam em instituições, como a escola e a família por meio de regimes de verdades (FOUCAULT, 1971). Portanto, baseado nessa premissa foucaultiana, a constituição subjetiva que constitui o modo de vida se dá pelas experiências sociais com o outro aliado à apropriação singular que produz o *ethos*. Se decidimos por convidar os sujeitos surdos para falar sobre suas experiências no *entre-lugar* entre a língua de sinais e a Língua Portuguesa é porque afirmamos que o discurso é uma instância importante e que nele comporta “o sentido múltiplo ou oculto de que se passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar” (FOUCAULT, 1971, p. 25). Por meio da fala (em Libras ou em Português) encontramos com discursividades instauradas socialmente e que apontam os valores sociais construídos historicamente.

Cena 1 - situação disparadora: A relação entre as línguas na constituição do *ethos* surdo: Libras e Língua Portuguesa e a inscrição de sujeitos forjados por matrizes de experiências.

RELATO 1

No dia oito de dezembro de 2020 houve a primeira entrevista desta pesquisa, com a participante Maria Clara e na modalidade online, via Google Meet. De antemão ao início da entrevista individual, foram apresentados para a participante os objetivos da pesquisa como também foi retomado que haveria a gravação do encontro para tradução de falas da participante que viriam a ser utilizadas no momento de análise (conforme TCLE). A entrevista teve

duração de 1 hora e 4 minutos e foi composta por perguntas apresentadas anteriormente nessa pesquisa, contendo questões relacionadas ao encontro com a Libras e com a Língua Portuguesa. A entrevista ocorreu de maneira muito natural, em que uma pergunta era feita e dela suscitavam outras discussões que se alinhavam às perguntas seguintes, ou seja, tudo estava em consonância. Em todo o momento da entrevista a participante se mostrou muito à vontade e ressaltou o seu contentamento em ser ouvida já que, como dito por ela, pesquisas que tenham como tema essa relação da Libras e da Língua Portuguesa são muito importantes, afirmando que, infelizmente ainda muitos ouvintes não aceitam *a escrita produzida pela pessoa surda*. Maria Clara *iniciou seu processo com a Língua Portuguesa ainda muito jovem, aos seis anos de idade, em suas sessões com a fonoaudióloga*. Para ela, sua fonoaudióloga foi uma espécie de professora pois foi com ela que começou a se expressar em Língua Portuguesa. Aponta que foi a *primeira língua que teve contato na tentativa de estabelecimento de comunicação com o outro*, que no caso era sua fonoaudióloga. Esse contato com a Língua Portuguesa se deu primeiramente por meio da oralização e depois por meio da escrita. Maria Clara teve seu *encontro com a Libras quando ingressou em uma escola polo bilíngue*, em um município vizinho ao qual residia. Foi nessa escola que houve seu encontro com a língua de sinais e menciona que *esse contato foi fundamental para seu desenvolvimento pessoal* e ainda que nessa experiência escolar tomou essa língua para si. No entanto, de modo interessante e intrigante, Maria Clara ressaltou que ter adquirido a Libras como sua língua, embora tenha lhe dado mais autonomia e aberto possibilidades para o aprendizado de muitas coisas, *atrapalhou sua relação com a escrita da Língua Portuguesa*, já que por serem línguas diferentes *houve um hibridismo entre ambas e que as produções atravessadas nas línguas, principalmente na Língua Portuguesa eram impossíveis de não ocorrer*.

Trago alguns apontamentos destacados em itálico no relato inicial, focando na apresentação feita pela participante sobre seu aprendizado da Língua Portuguesa. Quando Maria Clara fala sobre seu contato com a Língua Portuguesa é da experiência sistematizada e clínica que ela se recorda. Não foi no seio familiar que a língua foi se dando, mas por intervenção terapêutica/clínica sendo evidente que isso traz marcas e uma significação da Língua Portuguesa e da sua relação singular com e por ela. Por se dar em contexto clínico, é sobre a norma culta dessa língua que ela se apega e foca que a interação com a Libras, embora tenha lhe trazido autonomia, a afastava do padrão normativo esperado para produção escrita da Língua

Portuguesa. Segundo Foucault (1999) as relações de saber cunhadas em um campo normativo e solidificado por verdades é um feixe importante da *Matriz de experiência* e que por ela se constituem os modos de vida, pois as experiências traçadas pelos sujeitos são emergentes às subjetividades desse ser que se constitui historicamente, considerando que “O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças.” (FOUCAULT, 1979, p. 92),

Excerto 1: Contato inicial com a escrita da Língua Portuguesa

Eu comecei a escrever em português quando tinha seis anos, por causa da fonoaudióloga, foi ela que me ensinou português. Eu ia toda semana na fonoaudióloga, ela me fazia repetir sons, escrever palavras que ela me dizia, ela que foi praticamente, a minha professora. [...] Já a língua de sinais comecei a falar entre os treze e quatorze anos quando entrei em uma escola bilíngue, em São Carlos. Antes estudei em escola comum e não tinha nada, só oralizava, porque eu fui na fono muito tempo, até os meus 15 anos. Indicaram a escola para a minha família, fomos conhecer e conversar com a coordenadora bilíngue. Fiquei uns dias me adaptando, conhecendo e fiquei espantada porque as aulas eram em Libras e eu não sabia nada, mas parece que quando comecei a aprender ficou tudo mais fácil de entender. Então eu me matriculei na escola, lá tinha aula de Português como L2 e eu aprendi muito a ler e a escrever, mas eu já sabia antes, por causa da fono. (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 08.dez. 2020).

No excerto 1, recorte da fala de Maria Clara sinalizada em Libras e traduzido para português, temos outro modo de aparição do encontro e do aprender a Libras. Embora tenha se dado em instituição, não foi em contexto clínico, em ação corretiva de seu corpo pela surdez que estabeleceu esse vínculo nessa língua. As experiências escolares têm sido marcadas como locus fundamental de aquisição desta língua pelas crianças surdas, já que em sua maioria são filhos de pais ouvintes e não passam pelo processo de aquisição dentro do seio familiar. Dessa forma o espaço escolar para além da transmissão de conhecimentos, é responsável também pela transmissão da língua para esse estudante surdo.

[...] o ambiente escolar acaba ampliando sua função em relação à aquisição de linguagem na recepção de crianças surdas, o que deveria se dar inicialmente no seio familiar. Com isso, essa instituição passa a ser o primeiro local em que a criança terá contato com a Libras (se tratando de escolas de surdos ou inclusivas com projetos bilíngues). (CONCEIÇÃO, 2019, p, 65).

Excerto 2: Libras e Língua Portuguesa: atravessamentos entre línguas

[...] Na minha opinião, a língua de sinais não colaborou no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, porque eu confundia tudo, tudo se misturou na mi-

nha cabeça porque eu aprendi primeiro o português na fonoaudióloga, então eu já escrevia e depois que entrei na escola bilíngue que aprendi Libras, aí eu *comecei a piorar na escrita, escrever pensando em Libras e não conjugar o verbo, sabe?! Eu acho que se eu tivesse aprendido só Libras primeiro e depois começasse a aprender o Português teria sido melhor, não ia misturar tudo.* (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 08.dez.2020 – itálico meu)

No recorte traduzido da Libras para o português, no excerto 2, nota-se que há um desejo de pureza entre as línguas que marcam determinado tipo de saber que lhe foi imputado, pois conforme apontado por Maria Clara, a aquisição da língua de sinais em momento posterior a aquisição da Língua Portuguesa “atrapalhou” o seu modo de escrever em português, já que houve um hibridismo entre as duas línguas. Maria Clara alega que sua escrita *piorou* por ter tomado outra forma devido a influência da Libras. O fato dela pensar que sua escrita *piorou* nos mostra a incorporação da reprodução de discursos que se tem em torno a escrita da pessoa surda, na qual há um estigma em torno dessa variação da escrita, pois em sua maioria possui marcas da língua de sinais, marcas essas que se caracterizam por vezes pelas estruturas frasais invertidas, por verbos no infinitivo (não conjugados), pelas palavras com grafias incorretas, pela falta de conectivos, entre outros elementos textuais. Em suma, essa escrita da pessoa surda pode ser chamada de uma variedade estigmatizada, já que:

O estigma, em termos sociológicos, é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre os grupos subalternos e oprimidos e, por extensão, sobre tudo o que caracteriza seu modo de ser, sua cultura e, obviamente, sua língua... Assim, para designar variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desfavorecidos do Brasil (ou seja, a maioria da nossa população), sugiro que a gente passe a empegar a expressão *variedades estigmatizadas* (BAGNO, 2009, p. 80 - grifos do autor).

Esses dois primeiros excertos apresentam situações de experiência em locais diferentes: a Língua Portuguesa ocorrendo em espaço clínico/terapêutico e de modo sistemático, e a Língua de Sinais em espaço escolar, pela interação com outros pares surdos e ouvintes falantes da língua. Esses dois espaços proporcionaram relações diferentes do sujeito com essas línguas, sendo que o encontro de Maria Clara foi marcado por um hibridismo entre Língua Portuguesa e Libras a partir de sua adolescência, quando ingressou na escola bilíngue. Seu modo de vida e sua constituição subjetiva foram marcados por essas duas experiências em contextos opostos: uma língua lhe adicionou conhecimentos de mundo e lhe ampliou o acesso à sociedade ouvinte, fazendo com que pudesse circular em determinados espaços que somente com a língua de sinais não seria possível, por outro lado, a língua de sinais é a língua que lhe afeta, é sua língua do coração, já que o processo de pertencimento nesta língua, a apropria-

ação dela sendo em uma modalidade em que a falta de audição não é empecilho para seu aprender, promovem a experiência integradora na/pela língua.

O destaque que Maria Clara faz ao mencionar que sentiu que ao aprender a Libras esqueceu como se escrevia em português, ou passou a produzir mais erros gramaticais nessa outra língua, é justificado por autores da linguística aplicada por conta do processo de construção de uma ‘interlíngua’ que surge na medida em que um falante tem contato diário com mais de uma língua.

Para Ellis (1989), quando o aluno recorre à interlíngua significa que à medida que os aprendizes adquirem mais conhecimentos sobre a LE, eles reestruturam o sistema linguístico da LE podendo haver um aumento de uso de regras gramaticais e a eliminação de outras regras na LE. Sendo assim, a interlíngua é um sistema variável que surge da necessidade do aprendiz de ter acesso aos dados da LE e, consequentemente, de comunicar-se nessa língua, recorrendo a esse sistema interiorizado (ROCHA; ROBLES, 2017, p. 647).

Todavia, é interessante notar a diferença de constituição entre as línguas em sujeitos surdos. Embora a língua de contato inicial da Maria Clara tenha sido a Língua Portuguesa, ao apropriar-se da Libras, esta vai lhe entranhando de modo mais afetivo, matriciando as suas experiências por meio dessa materialidade linguística. A interferência dela na Língua Portuguesa passa a ser algo real e mais direto porque aparentemente a constituição do sujeito na Libras, mesmo sendo posterior à infância, se coloca como matriz e então a Língua Portuguesa passa a ser ‘a estrangeira’, ou seja, a adicional, já que é significativa em dado contexto sendo uma língua socialmente necessária. Há um deslocamento entre os usos e o lugar de uma língua matriz ao surdo, mas há também a constituição de outro ‘português’ -aquele que não será ‘puro’. Inevitavelmente ele passa a ser atravessado pelos saberes da Libras e pela organização estrutural dessa língua que lhe afetou e lhe acolheu.

Cena 2 - situação disparadora: Corpos surdos e modos de vida pela experiência

RELATO 2

Antônio relatou que sua vida é muito sofrida por ser uma pessoa surda, mas que esse sofrimento se apaziguou com o decorrer do tempo, devido às novas políticas de inclusão. Para ele, *os jovens surdos são privilegiados*, comparado às situações que ele e outras gerações de surdos mais velhos passaram. Antônio nasceu em uma família ouvinte, em que desde

jovem era obrigado *a oralizar e a se comunicar oralmente*, pois sua família e principalmente sua mãe, não aceitavam a sua surdez. Antônio relatou que passou por diversas escolas, incluindo a APAE, chegando a participar de um projeto desta instituição em parceria com a UFS-Car, isso antes dos anos 2000, em que todos os dias se reuniam pessoas surdas na universidade e faziam *uma espécie de terapia da fala* com uma professora que coordenava esse projeto. Ele afirmou que parecia muito com encontros com fonoaudiólogo, mas que eles utilizavam somente métodos orais, como por exemplo, leitura labial e sentir as vibrações das cordas vocais com a mão, não havendo nada de português escrito. Para ele era algo muito cansativo pois eram todos os dias, entretanto, relata que isso ajudou na comunicação em casa pois ele passou a entender e a se comunicar melhor com sua mãe. *Antônio teve seu contato com a língua de sinais quando conheceu outros surdos que lhe apresentaram a Associação de Surdos de sua cidade. Para ele a língua de sinais foi uma novidade que até então não sabia da existência.* Ele se apropriou dela rapidamente e começou a se comunicar com outras pessoas surdas que antes não tinha contato, porém, em casa a situação era outra: sua mãe não aceitava a língua de sinais. Antônio disse que ela chegou a chama-lo de “macaco” por estar fazendo gestos, *a mãe sempre o reprimiu em relação a Libras, pois acreditava que seria um retrocesso para ele.* Em casa ele continuou se comunicando por meio da oralização, pois sua mãe não sabe nada de Libras - o que para Antônio é bem difícil já que devido a idade avançada da mãe, eles não conseguem se comunicar com tanta facilidade como antes, é difícil fazer leitura labial e difícil para ela compreende-lo.

Este relato traz à tona ações que foram influenciadoras no modo de ser desse sujeito. Suas lembranças de momentos familiares, que poderiam ser afetuosos, são marcadas por muitas memórias amargas, pela barreira linguística na convivência. Mais que uma ‘língua difícil’ como me relataram os surdos entrevistados, a Língua Portuguesa marca o insucesso, marca o fracasso do corpo e aponta as expectativas sociais de avanço nessa língua e de imersão como um falante ouvinte que possivelmente não traz em seu corpo/memória momentos de extrema angústia. Em sua maioria percebe-se que são práticas e ações que se constituíram por meio de discursos que trazem para o sujeito a concepção de que aquilo que dizem para ele é verdadeiro, essas práticas então vão se consolidando nas instituições como a escola e a família. E essa discursividade o captura em sua incapacidade e sua necessidade de ser como o outro, o ouvinte. Tamanha é a memória negativa que Antônio olha para o atual momento, em que há

abertura social para a Libras, que vê nisso privilégio às novas gerações de pessoas surdas. O uso da Libras é vista como privilégio por Antônio porque ele não a compreende como direito de existência. A constituição instrumental da Libras como uso permitido pelo outro, produz a incorporação de que ‘os surdos vivem de favor linguístico’.

Esse processo de pleiteada pelo ‘merecimento’ de uso da Libras pela liberação e aprovação do outro, reafirma que a língua oficial é a Língua Portuguesa e que é possível usá-la, mas também é importante saber que os que usam estão sendo privilegiados por uma concessão. A educação faz muito isso com os surdos: é permitido falar por meio da Libras, desde que a Língua Portuguesa não esteja à margem. Sobretudo, acima da prática discursiva se tem um regime de verdade que no campo da surdez atualmente ainda são marcadamente dois: a perspectiva clínica e a perspectiva socioantropológica. Tais saberes científicos sobre a surdez, as concepções do modo de vida deste sujeito são produzidas na medida em que circulam discursos sobre seus corpos e sua língua, como ele pode ou deve falar, em que momento e de que modo deve fazer uso da Libras e da Língua Portuguesa. São tantos ‘falares’ sobre a vida surda que nas narrativas com os sujeitos de minha pesquisa é notório ver que seus modos de vidas refletem as práticas discursivas solidificadas em enunciados produzidos pelos seus pais, professores, colegas.

A obrigação de confessar agora está presente em tantos pontos diferentes, tão profundamente arraigada em nós, que não a percebemos mais como o efeito de um poder que nos constrange; pelo contrário, parece-nos que a verdade, apresentada em nossa natureza mais secreta, “exige” apenas revelar-se; que, se não o fizer, é porque é contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela e, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação. A confissão liberta, o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder, mas compartilha uma afinidade original com a liberdade: temas tradicionais em filosofia, que uma “história política da verdade” teria que derrubar, mostrando que a verdade não é por natureza livre – nem servil ao erro –, mas que sua produção está completamente imbuída de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 60).

Dentro da perspectiva clínica estão presentes as práticas discursivas normalizadoras no que concerne ao apagamento da surdez e na normalização desses corpos surdos como forma de reabilitação para que se tenha uma vida “normal”, isso tudo, por meio de ações como o uso do aparelho auditivo, uso de implante coclear e recusa da língua de sinais. Essas práticas discursivas em torno da perspectiva clínica se solidificam em ações e muitas vezes impedem o desenvolvimento do sujeito em determinado campo social, tendo em vista que a força dos discursos faz com que de fato o indivíduo acredite que tenha uma limitação. Em suma, esses discursos produzem uma malha de verdade e se convertem em uma roupagem

que o sujeito veste para si. Sobre isso os autores mencionam a constituição subjetiva da pessoa surda diante dos regimes de verdade sobre a surdez:

Especificamente, identificou-se que uma forte ênfase em subjetividades deficientes pauta as formas de ser surdo na metade do século, enquanto que, na outra metade, a ênfase se desloca para a produção de subjetividades plurais, marcadas por uma forma culturalista de ser surdo. Mesmo que essas formas subjetivas sejam capturadas por mecanismos de poder e ressignificadas no registro de novas normalizações, fica a possibilidade de haver espaço para a criação de outros modos de existência (MORGENSTERN; WITCHES, 2015, p. 1 – grifos dos autores).

Na perspectiva socioantropológica a língua de sinais é narrada como sendo indispensável para o desenvolvimento do sujeito surdo e por meio dessa língua o sujeito vivencia experiências distintas da pessoa ouvinte, uma experiência visual que é constituinte de um modo de ser e de identidades múltiplas. Se a Libras de um lado pode potencializar vivências melhores e mais significativas, a normalização do corpo surdo, comunicação idealizada na Língua Portuguesa, ‘idealização social’ e as experiências narradas pelo Antônio mostram a interferência em sua relação materna dada a prática discursiva de não circulação da Libras em casa. O terceiro excerto mostra claramente que os discursos de verdade sobre o surdo e a língua que deve ser usada para seu ‘sucesso social’ interfere nas relações mais íntimas de seu cotidiano.

Excerto 3: barreiras familiares imposta pela falta de interlocução entre línguas

Eu era o único surdo na escola em que estudei, não havia inclusão, minha mãe sempre me cobrava de escrever melhor, minha letra não era bonita, diferente de hoje, minha letra é bonita, parece de mulher (risos), tudo porque minha mãe me cobrava muito de escrever bem e com caligrafia bonita. Minha mãe não entendia porque eu não conseguia escrever muito bem e me levou até São Paulo, lá explicaram para ela que eu era surdo, que eu não escutava nada e por isso eu não entendia o que as pessoas falavam comigo. Minha mãe sempre conversou oralmente comigo, mas eu não a entendia. Até hoje ela faz isso, é muito difícil, uma barreira de comunicação imensa. Hoje em dia utilizo alguns gestos que ela se acostumou e entende, por questão de afinidade mesmo, mas ela não sabe língua de sinais, continua falando oralmente comigo. Consigo fazer leitura labial dela e entendo, mas ela é muito devagar para conversar porque já é idosa, é muito difícil, antes era bem melhor de nos entendermos mas com o tempo e a idade avançada dela foi ficando mais difícil, infelizmente. (ANTÔNIO, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 17.dez.2020)

No recorte dessa segunda cena traduzido da Libras para o português, neste excerto 3, nota-se ações fortificadas por práticas discursivas em torno da perspectiva clínica/terapêutica, quando há a tentativa de normalização desse corpo surdo, pela oralização.

[...] a norma define quem é ouvinte e quem é surdo, quem é saudável e quem é doente, quem é eficiente e quem é deficiente. Ao contrário disso, a normalização parte dessas definições para estabelecer qual é a norma e tentar aproximar as atribuições

de normalidade consideradas desfavoráveis às atribuições favoráveis. Essa é a lógica que sustenta a tentativa de transformar, até meados do século XX, surdos-mudos em pessoas que, apesar de não ouvirem, fossem capazes de falar e ler lábios. O surdo capaz de falar passa a ser uma evidência do sucesso da normalização. (WITCHES; LOPES, 2015, p. 38).

Para além da normalização física do corpo surdo, percebe-se a tentativa de enquadrá-lo também na estética da escrita da Língua Portuguesa e em sua norma padrão, tudo isso para aproximá-lo o máximo possível das características atribuídas a uma pessoa ouvinte.

O relato e o excerto exposto acima circundam as experiências de um sujeito surdo que até os dias atuais é atravessado por ações frutos de práticas discursivas em torno da perspectiva clínico/terapêutica da surdez. Ele afirma que até os dias atuais, mesmo após a aquisição da Libras, há a necessidade de se inserir em espaços por meio da leitura labial, já que sem esse recurso há barreiras existentes que limitam a sua interação em sociedade e principalmente em seu contexto familiar. No que se refere à família, a recusa e não aceitação da surdez e da língua de sinais permanece, sobretudo o preconceito linguístico referente a Libras, como ele mesmo comenta em sua narrativa em que sua mãe o chamava de macaco, fazendo uma alusão aos gestos da Libras em comparação aos gestos realizados por esse animal.

Algo interessante é que pelo fato da pessoa surda ser produzida em um contexto social e histórico comum aos ouvintes, a norma do ‘bem escrever’ é uma discursividade que atravessa corpos surdos e ouvintes. A caligrafia como prática da melhor escrita por se ter um estilo de letra favorável, passa a ser amarra social de surdos e ouvintes. No caso da pessoa surda, além da necessidade da tão sonhada ‘letra bonita’, mora o desejo de acesso e constituição em si de uma língua que é desafiadora. Nesse primeiro eixo fica evidente que as experiências na língua, ou seja, o funcionamento da linguagem como prática social é responsável pelos processos de subjetivação. Os modos de vida são constituídos na *Matriz de experiência* em que o sujeito é atravessado. Os saberes sociais que configuram verdade a seu tempo, são constituintes de um dos eixos da *Matriz de experiência*. Aquilo que é discursado com certa regularidade passa a ser reafirmado por muitos sujeitos e ganha veracidade: na família e na escola. As práticas discursivas constituem um campo de saber para a surdez, que atravessa as maquinarias sócias com ações e conduções corretivas dentro da escola e se o sujeito surdo transita nestes espaços, os saberes pelas ações vão sendo incorporadas em si como elementos de sua subjetivação.

cada instante que se indaga pelas condições de saberes que referenciam o campo da educação, ao mesmo tempo, atingem-se as formas pelas quais as regularidades discursivas acabam se naturalizando no seu esteio epistemológico e em suas justifica-

tivas empíricas. Ainda mais porque essa atuação se dá, notadamente, no registro das condutas, aliás, no âmbito das empiricidades mais essenciais. (CARVALHO, 2012, p.130).

Se a Libras hoje está presente na vida das pessoas surdas é porque de algum modo ela ganha lugar de discurso e de verdade e, portanto, passa a ser possível sua presença na escola, em espaços midiáticos, enfim, na sociedade e então se coloca como realidade produtiva de sujeitos surdos. Além do campo de saber e das verdades narradas sobre a surdez, temos o eixo das relações de poder que se colocam como forças de embate entre saberes que disputam a aparição e sua permanência. Os saberes clínicos produziram uma forma de vida surda, mas as contracondutas também operaram na contraposição discursiva da língua oral padrão e na presença de vidas surdas sinalizadas. É esse *ethos* surdo plural que encontrei em minhas entrevistas. Surdos atravessados por discursos de verdade, mas que se singularizaram nesses muitos encontros e forjaram seu modo de uso entre línguas, ressignificam as experiências negativas familiares da opressão linguística tramando modos de interação no ‘entre’: gestos, gestualidades, *portulibras* e *libraguês*. Inventam com suas próprias ferramentas modos de vidas singulares a partir de seus possíveis.

Eixo 2 : Libras como língua de conforto e língua do coração em contraposição a Língua Portuguesa como língua de sobrevivência cultural e de acesso comunicativo em direção a sociedade majoritariamente ouvinte.

Neste eixo apresento cenas que retratam a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa, sendo a Libras uma língua matriz, uma língua que constitui o sujeito subjetivamente por meio das inscrições sociais que ele o faz por ela e com ela como uma língua de conforto. Já a Língua Portuguesa como uma língua adicional, uma língua que adiciona um novo lugar para o sujeito surdo dentro da sociedade majoritariamente ouvinte e que lhe proporciona acesso em determinados meios que a língua de sinais não é bem recebida. Assim, as experiências vivenciadas por meio dessas duas línguas são constituintes do campo formativo do sujeito, que o molde como ele é.

Cena 3 - situação disparadora: A língua portuguesa como porta de entrada para o acesso da pessoa surda na sociedade ouvinte

Nas entrevistas realizadas os surdos apontaram que devido à falta de igualdade de condições é por meio da Língua Portuguesa que estes sujeitos tiveram que se inserir na sociedade. Quando não há a possibilidade de se expressar e interagir por meio da Libras, este é o

modo de interação que mencionam ser mais favorável e as estratégias de estabelecimento de comunicação devem ser usadas. Usamos o conceito de língua adicional para apresentar que pode ser compreendida como uma língua que constitui o sujeito, mas que é somada à outra língua, uma matriz. Evidente que a Língua Portuguesa se coloca como língua necessária para os surdos sendo que eles apontam que aprender a escrita e ter uma boa compreensão da Língua Portuguesa é poder transitar em espaços sociais que não seriam possíveis sem ela. Essa língua sem dúvida possibilita, segundo os participantes, conhecimentos adicionais, mas retomam que a expansão de dizeres e a sensação de completude apenas sentiram ao serem apresentados à Libras. Sobre a língua adicional Ramos (2021) menciona que a:

[...] Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não-primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicional não é adequada. Ele vai muito além de uma simples adição e se aplica de modo adequado a, por exemplo, diversos contextos de comunidades brasileiras. (RAMOS, 2021, p.263).

O conceito de língua adicional é aqui defendido pela perspectiva de que tal língua pode ser aprendida em qualquer momento da vida e ainda que tenha sido uma língua de contato primeiro, ela não se coloca como língua matriz. O interessante dessa abordagem está exatamente na percepção que se tem das línguas, ou seja, que constituem os sujeitos e são instâncias não somente social, mas pessoal também. Elas não estão separadas em si porque funcionam de modo amplo na realidade de cada sujeito e nas diferenças existentes entre os contextos de dada comunidade. A partir da língua materna, a língua adicional metodologicamente valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo do aprender.

RELATO 3

Maria clara expressou que o fato de saber a *Língua Portuguesa escrita para ela enquanto pessoa surda é algo importantíssimo*, saber se comunicar por meio da escrita dessa língua faz com ela *amplie seu acesso à comunicação com a sociedade majoritária ouvinte* que não sabe língua de sinais. Para ela, o acesso a determinados locais é ampliado como ir a um banco, a uma padaria, ao supermercado... já que ela pode se comunicar por meio de texto, seja por um bilhete ou pelo bloco de notas do celular. Isso faz com que de certa maneira, *ela se torne independente em locais que não proporcionam para ela a independência por meio da acessibilidade*. Em linhas gerais, *é um modo de sobreviver e de se inserir em determina-*

dos espaços em que circula.

O relato acima retrata o quão importante para a pessoa surda é ter o conhecimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois como afirmado por Maria Clara, essa língua a proporciona imergir em determinados contextos que somente com a língua de sinais não seria possível, principalmente pela falta de acessibilidade. Essa língua em sua forma escrita também a proporciona determinado tipo de autonomia, uma vez que majoritariamente a sociedade é composta por ouvintes e a Língua Portuguesa tem primazia nas práticas sociais. Ela menciona que uma pessoa surda que só se comunica pela língua de sinais tem limitações de inserção social e que embora haja valorização da Libras, sem a Língua Portuguesa a inclusão do surdo não se efetiva. Essa percepção de Maria Clara me causou inicialmente certa inquietação. Embora o tempo todo ela reafirme a importância para si de ter aprendido a Libras, narra que um surdo não pode viver autonomamente sem a Língua Portuguesa. Há uma afirmação da língua como instrumento político de inserção na vida social. Portanto, é interessante essa perspectiva da Língua Portuguesa como um ‘mal necessário’.

Excerto 4: Importância da Língua Portuguesa na vida da pessoa surda

Se eu não soubesse nada de português escrito seria mais difícil. Imagina como iria me comunicar? Infelizmente no mundo todo a maioria é ouvinte, eu não ia conseguir fazer coisas básicas do dia a dia, seria um sofrimento muito maior. São Carlos é uma cidade grande, tem intérpretes de Libras se você pedir, tem pessoas que sabem Libras e a gente consegue interagir, mas imagine na minha cidade, em Ibaté, uma cidade muito pequena, *eles não aceitam intérprete*, não aceitam língua de sinais, eles não sabem nada, imagine também na cidade de Pontal que é minúscula!? É muito difícil, é impossível. Por isso eu preciso saber escrever em português, se não, como eu me comunicaria com essas pessoas?! Como iria fazer coisas do dia a dia sem conseguir interagir? Infelizmente a acessibilidade em cidades pequenas ainda não existe, não é como na cidade de São Paulo, que é um modelo a ser seguido pois há acessibilidade. Se uma pessoa surda quer ter acessibilidade praticamente tem que ir morar em cidade grande, como São Paulo, mas o custo de vida é muito alto e a pessoa acaba morando em cidade pequena. Minha maior preocupação é sobre a acessibilidade em cidades pequenas, em como resolver esse problema. (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 08.dez.2020 – itálico meu)

Maria Clara aponta uma instância política interessante sobre a língua. Retoma a perspectiva de que o direito à acessibilidade comunicacional, na figura do intérprete de Libras, é uma condição de ‘aceite’. O outro pode permitir a acessibilidade já que a Libras, embora a legislação a estabeleça como direito, nas práticas sociais e nos discursos mostram a realidade de sua condição assistencial, de necessária permissão para uso: quando, onde e como usar. Na cidade grande é uma condição possível, em pequenos municípios não. A falta de política lin-

guística para as comunidades surdas se mantém porque a instrumentalização da Libras como um recurso para a língua oral é uma verdade ainda muito sólida.

Estudos com indígenas sobre o acesso a uma segunda língua apontam tensões que se aproximam dos estudos da presença da Língua Portuguesa na vida da pessoa surda. Portanto, em termos de estudos linguísticos a Língua Portuguesa se configura como uma língua social e, portanto, uma segunda língua, já que os surdos terão que ter acesso a ela. Essa língua não é uma opção, como menciona Maria Clara, é uma condição de inserção e de trânsito social. Saville-Troike (2012, p.3) apresenta as seguintes diferenças de estatutos linguísticos encontrados na literatura:

Segunda língua é tipicamente uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos. É, por vezes, adquirida por membros de grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como materna. Em sentido restrito, é termo contrastante como termo nesta lista. Língua estrangeira é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata. (SAVILLE-TROIKE, 2012, p.3).

Ampliando a perspectiva de uso e constituição da língua pelos sujeitos, o conceito de língua adicional cabe neste trabalho de forma complementar. Não se pretende com ele contrapor ao conceito de segunda língua, uma vez que dados estudos no campo da surdez já estão bem consolidados. Coloca-se como mais uma forma de compreender o funcionamento destas línguas e as interferências que os sujeitos têm no processo de constituição de si por essas línguas. Os atributos que tais línguas ganham na vida destes sujeitos dada as pautas político-ideológicas que o faz usar mais uma ou outra língua. E que invisibilizam as marcas da interlíngua, ou melhor, do ‘entre-línguas’: Libras-Sujeito-LínguaPortuguesa, uma triangulação possível e que forja um *ser surdo*.

No excerto acima, Maria Clara mostra a relevância da Língua Portuguesa em sua vida e alega que em seu cotidiano haveria coisas que não conseguiria fazer com autonomia caso não tivesse adicionado a Língua Portuguesa em sua vida. Algo importante que ela evidencia é a falta de acessibilidade em cidade interioranas e o como dentro dessas cidades a pessoa surda não pode ser dependente somente da língua de sinais, já que em sua maioria não existe acessibilidade disponível em todo espaço como é o caso de cidades de grande porte como São Paulo. Ela expõe sua angústia mostrando que o sujeito surdo está preso a diversas situações, afirmando que se o sujeito deseja ter acessibilidade, em muitos casos, precisa se locomover para uma cidade grande, mas que nestes lugares há um custo de vida difícil de se manter e

que para manter um custo economicamente dentro do seu orçamento, precisa viver em cidades pequenas em que a acessibilidade de fato não é um hábito e direito exercido.

Cena 4 - situação disparadora: A Libras como língua de conforto e a Língua Portuguesa como língua propiciadora de oportunidades.

RELATO 4

Para Antônio a língua de sinais é sua língua de conforto. *Ele se sente livre para se comunicar* mas ainda sente as amarguras da sociedade quando está perante a situações que não há acessibilidade. Em muitos momentos, como por exemplo em entrevistas de emprego, ele não solicita intérprete de Libras, pois segundo ele, se um entrevistador ver que ele precisa de outro apoio (no caso o intérprete de Libras) ele não conseguirá a vaga e por isso ele opta por oralizar nessas situações, para mostrar autonomia, por uma questão de sobrevivência social. No que se refere a Língua Portuguesa, Antônio *tinha uma espécie de aversão, por conta das terapias da fala* que realizou quando mais jovem, entretanto, isso mudou quando ingressou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir o ensino médio. Lá havia uma intérprete de Libras que o apoiava e o incentivava. As aulas de português não eram adaptadas pelo professor, eram feitas para ouvintes, mas essa profissional transmitia o conteúdo para ele respeitando suas especificidades e o fato dele não escutar. Foi a partir de então que ele começou a se interessar pela língua e chegou a ingressar também em cursos de português como L2 para surdos. Durante a entrevista ele *expressou imensa gratidão a essa intérprete*, pois ela apresentou essa *nova perspectiva da Língua Portuguesa* escrita como uma língua que *ampliaria a comunicação dele no dia a dia*.

O relato acima expõe a relação de Antônio com a Libras e com Língua Portuguesa. Conforme já apresentado anteriormente, sua trajetória foi marcada por terapias da fala, oralização e não aceitação da língua de sinais pelas pessoas ao seu redor. A Libras para ele é uma língua de conforto linguístico e de afeto, pois foi por meio dela que ele interagiu de forma natural com seus pares, ao contrário da Língua Portuguesa, que para ele foi introduzida de forma sistemática e de certa forma, violenta. Esse contato inicial que teve com a Língua Portuguesa e essas experiências em torno dessa língua fez com que proporcionasse em seu intrínseco uma aversão e repulsa sobre ela, já que suas memórias sempre foram ruins. Entretanto, depois de conhecer uma pessoa que apresentou para ele a Língua Portuguesa por meio da

Libras e de forma não violenta, mas mostrando que é uma língua que ampliaria seu conhecimento e relação com o mundo, sua perspectiva mudou. Hoje ele interage por meio dessa língua escrita e se aprofunda nela para cada vez mais ter autonomia linguística.

Quando Antônio menciona sua gratidão à intérprete por ter lhe apresentado outra Língua Portuguesa, ampliando sua forma de comunicação, é aqui que cabe o conceito de língua adicional que venho defendendo. A perspectiva de que essa língua adiciona um lugar possível de trânsito à pessoa surda, não importando se é a segunda língua, no sentido de ser a do outro, aquela que é aprendida após uma língua primeira, uma língua matriz. Os surdos relatam o fracasso escolar pela perspectiva de ensino de uma língua ‘não real’ para si. Uma língua do outro, distante, idealizada e formada por regras distantes. Essa língua inter e entre línguas, um português outro é o que faz a sensação de pertencimento, de funcionalidade e de apropriação comunicativa. Sobre a língua adicional a citação a seguir traz concepções importantes para a continuidade desse estudo:

O termo pode ser utilizado em substituição a uma terminologia tradicional, que já não atende satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno, em que a “ordem do discurso” é movediça, as posições subjetivas são flexíveis, os limites geográficos, elásticos, dinâmicos, as relações socioculturais, negociadas. Assim sendo, o estrangeiro não é mais o outro, o estranho, mas um par, um coparticipe de novas práticas. O sujeito-aprendiz de línguas adicionadas à sua é também agente e construtor no universo dessas práticas, devendo, portanto, ser considerado seu conhecimento prévio, sua cognição (RAMOS, 2021, p. 267).

Ramos (2021) produz uma representação imagética que pode ser interessante para as análises, na perspectiva de que a língua adicional é um conceito integrador aos demais descritores conceituais sobre o tempo, as formas e o uso das línguas.

Figura 8: Imagem referente à Língua Adicional (LA).



Fonte: Recorte de imagem de artigo de Ramos (2021, p. 262).

Trazer a possibilidade de pensar a Língua Portuguesa como uma experiência singular que adiciona novas formas de compreensão ao sujeito que a via como distante e estanho a si mesmo, é uma perspectiva que pode reformular a relação dessa língua para o surdo, reestruturando o modo da perspectiva da escola sobre a relação entre Língua Portuguesa e aluno surdo. Antônio rememora experiências de tensões vividas e as marcas de uma saber clínico para o aprendizado sistemático da fala ao potencializar sua aversão aos espaços clínicos para a terapia oral. As experiências vividas, efeito de saberes em práticas discursivas como menciona Foucault (1988), são espaços enunciativos que produzem marcas na vida dos sujeitos.

Em todo o caso, o objetivo da presente investigação é, de fato, mostrar de que modo se articulam dispositivos, de poder diretamente ao corpo a corpo, a funções, a processos fisiológicos, sensações, prazeres; longe do corpo ter de ser apagado, trata-se de fazê-lo aparecer numa análise em que o biológico e o histórico não constituam sequência, como no evolucionismo dos antigos sociólogos, mas se liguem de acordo com uma complexidade crescente à medida em que se desenvolvam as tecnologias modernas de poder que tomam por alvo a vida. Não uma “história das mentalidades”, portanto que só leve em conta os corpos pela maneira como foram percebidos ou receberam sentido e valor; mas “história dos corpos” e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de mais vivo. (FOUCAULT, 1988, p. 165).

Sobre o uso do conceito de língua adicional Ramos (2021) defende a perspectiva ao mencionar que:

O termo Língua Adicional se aplica a todos os casos de língua não-primeira, seja em paradigma cronológico, ideológico ou outro, já que é hiperônimo e, portanto, atende a todas as situações, inclusive aquelas para as quais a terminologia tradicio-

nal não é adequada. Ele vai muito além de uma simples adição e se aplica de modo adequado a, por exemplo, diversos contextos de comunidades brasileiras: a) não anula a perspectiva multilíngue quando se trata de situações de estado; b) é menos marcado ideologicamente quando se refere a relação de simetria com o português; c) não implica ordem na cronologia de línguas adquiridas ou aprendidas; d) considera a(s) língua(s) com a(s) qual(is) estabelecem interlinguagem na aprendizagem do português; e) pressupõe e preserva o(s) traço(s) identitário(s) do sujeito aprendiz; f) estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente (RAMOS, 2021, p. 263-264).

Seguindo as análises sobre a presença marcante da Língua Portuguesa na vida surda, trago mais um excerto que aponta a importância dela no ingresso ao trabalho e na vida em sociedade.

Excerto 5: Língua Portuguesa e o espaço profissional

Atualmente eu trabalho em uma empresa que não tem intérprete de Libras e eu já pedi muitas vezes. Antes de entrar na empresa, durante a entrevista do processo seletivo não havia intérprete, minha mãe até poderia *me acompanhar para me ajudar*, mas ela não tinha tempo, então eu decidi ir sozinho tentar fazer a entrevista. Quando eu cheguei lá eu disse “*me desculpa, mas eu sou surdo*”, quando avisei que era surdo as pessoas do RH ficaram desesperadas, então eu disse para eles ficarem *tranquilos que eu conseguia oralizar*. Consegui responder tudo o que me perguntaram, sobre perspectivas futuras na empresa, sobre expectativa de salário, sobre minhas experiências. A recrutadora do RH ficou chocada em como eu consegui responder tudo o que ela me perguntava, ela me perguntou se eu sabia ler e me entregou um documento, que eu li e compreendi, preenchi, assinei tudo o que solicitava e devolvi para ela. Mas tudo isso porque eu estudei antes sobre o que poderia acontecer na entrevista de emprego, porque eu já havia sofrido muito nesse contexto. Passou uma semana da entrevista e me avisaram que a vaga era minha. Graças a Deus! Já faz três anos que trabalho lá. (ANTÔNIO, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 17.dez.2020)

No excerto 5 vemos a presença da confissão da surdez e do sentimento de culpa por ‘portar’ algo socialmente não desejado, “me desculpa, mas eu sou surdo”. É desse lócus da sensação, ou do saber, do não pertencimento ao espaço social que a falta de imersão em uma língua que é política promove no sujeito. Mais que uma língua estranha, o não uso comunicativo pela Língua Portuguesa desloca e traz desconforto ao sujeito que sofre pela exclusão diária em práticas sociais. O erro está em mim - esse é o saber que o enunciado de Antônio denota. Embora a análise de Foucault (1988) nesse estudo é sobre a sexualidade como produção discursiva sobre corpos, a surdez se enquadra aqui nessa matriz. As palavras sobre o surdo e sua necessária oralidade desnudam saberes opressores que engessam e apontam para modos de vidas surdas em práticas ortodoxas e normalizadoras. Tais estratégias normativas são tão eficazes que os surdos reproduzem em seus discursos a necessária petição de ‘descul-

pas por ser quem são’.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticências excessiva e, as coisas, sem disfarces; tinha-se como o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. (FOUCAULT, 1988, p. 9).

No excerto 5, ainda temos a aparição mais uma vez do quanto a falta de acessibilidade linguística é determinante para a pessoa surda optar em fazer uso da Língua Portuguesa em diversos contextos sociais. Há marcadamente o desejo de expressão na Libras, mas há clareza de que os limites estão dados socialmente. Essa mesma percepção é reafirmada no relato de Maria Clara. Antônio também afirma que é por meio dessa língua que ele consegue ter acesso a oportunidades de trabalho que somente com a Libras não seria possível, em suma, há uma concepção que por meio da Língua Portuguesa é manifestada certa independência. Um paradoxo real aos sujeitos surdos: há a língua que me conforta e há a língua que preciso para sobreviver à hostilidade da exclusão social.

Eixo 3 : Escrita surda como insubordinação à gramática padrão e como ação de contracultura à norma culta da Língua Portuguesa.

Neste último eixo quero abordar as formas de resistências possíveis feitas pelas pessoas surdas, tanto na direção de reafirmar-se pela Libras quanto na apresentação que fazem do uso de um *portulibras* ou de um *libraguês*, mesclas estas que produzem *entre-línguas* e que convoca à escola lidar com o híbrido, com os ‘*entre-espacos*’. Convida a escola e nós pesquisadores ao deslocamento do desejo do ‘puro’ e do certo no uso de uma língua. Os surdos nos apontam que a língua não é uma instância social, mas singular e é por meio dessa inserção em si de um código que vamos sendo, por ela, ‘as língua vidas’ sendo falados. É na interligação entre Libras e Língua Portuguesa - na relação entre elas e no meio dessas línguas, que esse *ethos* surdo se constitui.

O conceito de interlíngua(gem), assim, é redimensionado para além de um sistema puramente estrutural, embora a estrutura não seja negligenciada. Ela passa a ser incorporada em sua relação com outros sistemas, social, cultural, ideológico. Além disso, o processo interlinguístico pode ocorrer com outra língua que o aprendiz já tenha desenvolvido, não sendo necessariamente a sua L1, como era compreendido classicamente (RAMOS, 2021, p 263).

Cena 5 - situação disparadora: A Língua Portuguesa no espaço escolar e as percepções sobre o ser surdo

RELATO 5

Maria Clara relata que apesar de ter tido um contato inicial sistemático e clínico com essa língua fora da escola, *dentro da escola havia uma grande dificuldade em relação às aulas de Língua Portuguesa*. Para ela, os professores *não entendiam que por ela ser surda a Língua Portuguesa não é igual* como para os ouvintes e sempre a questionavam sobre estar compreendendo a fala deles durante as aulas pelo fato de usar aparelho auditivo, ignorando o fato de em sua sala haver um intérprete de língua de sinais. Para ela, os professores tratavam o aparelho auditivo *como algo mágico, milagroso* e não adaptavam as aulas para ela, não escreviam com cores diferentes quando estavam explicando conteúdos importantes, como também, cobravam uma escrita similar a da turma ouvinte. Maria Clara ressalta que os professores de Língua Portuguesa precisam ter mais paciência com os alunos surdos e entenderem que o acesso à língua é outro, além da necessidade de preparar o material diferenciado para esses alunos.

O relato acima expõe uma situação recorrente nos espaços educacionais que é a falta de informação por parte de docentes sobre aspectos que apontam as especificidades da pessoa surda e sobre sua língua. O imaginário coletivo nesse ambiente, como Maria Clara apresenta, é de que a pessoa surda ao fazer uso do aparelho auditivo tem então sanado o problema da falta de acesso linguístico, o que de fato não ocorre já que o aparelho é somente um recurso disponível para esse sujeito ter mais autonomia em determinada situação que a sonoridade seja determinante. Para além disso, a narrativa de que a impressão de algo ‘mágico’ com a inserção do aparelho de ampliação sonora é a de que a surdez não produz uma ontologia surda. Ou seja, não há a compreensão de que o acidente da surdez é um acontecimento que mobiliza um encontro com o corpo surdo e um modo de vida que o constitui diferente de um corpo ouvinte, o qual não tem em si marcas desse saber pela falta audição. Essa perspectiva é endossada por Pagni (2015) quando estuda a deficiência como produto de uma falta e um signo produtor de subjetivação. Não há reparo em um corpo que se integra e se encontra diante do acidente de um desvio – como a deficiência é entendida socialmente. Baseado nos estudos filosóficos, Pagni (2015) defende por meio da ontologia do acidente, a constituição de um ‘ser-depois’ que decorre por meio do encontro com o signo da deficiência, seria essa a “pro-

dução de outra existência sem relação com a anterior” (MALABOU, 2014, p. 34). Desta forma, não há mágica sobre um corpo que se materializa a partir da experiência surda. De um corpo que se faz nesse lugar e a partir desse lugar; da surdez.

A surdez como acidente é de ordem ontológica e não somente imanente a sua existência, como algo que inesperadamente a atravessa e o torna irreconhecível, como também transcendente, como uma ideia que impera negativamente sobre si e a sua vida, independente das formas que assuma, nesses casos. Tal acidente obriga os sujeitos surdos a se potencializar e se recriar, dobrando-se a um imperativo moral de que jamais seria como o de qualquer outro nesse mundo, exceto se adentrar aos jogos de poder e de subjugação na relação com outrem, mas também demandando linhas de fugas para que, eticamente, escape a essas formas de tecnologias de biopoder. Nesse caso, além das próteses e do domínio de uma língua de sinais como meio de interação e acesso à língua oral, os implantes cocleares seriam tecnologias imprescindíveis para dar conta desse imperativo e para ingressar a um mundo falante, ainda que parcialmente, facultando a participação na biopolítica atual (PAGNI; MARTINS, 2019, p. 12).

Ao perspectivar a surdez como acontecimento adota-se o sujeito como efeito de uma relação com esse signo, além disso, não se toma a surdez como um objeto de investigação mas como um marcador cultural, um agenciador de corpos surdos que agrega à ela a necessidade de inscrição em línguas distintas, que um corpo ouvinte não poderá compreender na íntima relação sígnica que ela lhe impõe. As relações de vida a partir dessa experiência produzem desencontros de sentidos e percepções diferenciadas sobre situações vividas entre sujeitos surdos e ouvintes, principalmente quando há uma não escuta da afirmação dessa diferença ou uma não compreensão da surdez como uma condição ético-estética. É desse lugar que trago o excerto 6.

Excerto 6: Relações entre mundos, surdos e ouvintes, e as percepções sobre as línguas

Outra situação é na escola: se estou de aparelho auditivo o professor fica me questionando a todo momento se estou entendendo a letra, mas não faz sentido, eu uso aparelho para escutar alguns sons e não para ver letras. Precisamos começar a lutar para melhorar isso, já lutamos tanto para a Libras ser reconhecida, para sermos reconhecidos como surdos e não como surdos-mudos, que Libras é uma língua e não uma linguagem. Mas e isso?! Aparelho auditivo não é algo mágico, é importante discutir sobre esse tema. Não é porque estou usando aparelho auditivo que irei começar a aprender tudo, que irei compreender tudo e escrever português perfeitamente. (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 08.dez,2020).

A retomada da fala na íntegra de Maria Clara e sua indagação quando diz que “não é porque estou usando aparelho auditivo que irei começar a aprender tudo”, evidencia que seu aprender entre línguas não se faz diretamente pelo sentido da audição. Sendo surda há o aprender pela visão, ‘o que sei do português’, segundo a participante, ‘é o que vejo dele’. A

afirmação posiciona sua constituição na diferença e retoma a afirmação do *ethos* surdo que se forja para além dos recursos que tentam corrigir o acidente da surdez (PAGNI; MARTINS, 2019). Esse excerto ainda nos aponta que Maria Clara percebe na relação escolar com professores a percepção que ela traz sobre as tecnologias assistivas como recurso de normalização, ou seja, sobre o uso do aparelho auditivo mostrando o atravessamento de práticas discursivas e ações norteadas pela perspectiva clínica e em como isso afeta diretamente as ações de ensino em instituições como a escolar.

Nesse entendimento, é estabelecido que uma diferença constitui os surdos, uma diferença que possibilita outra posição de sujeito a eles. Essa posição se sobrepõe – em determinados espaços e tempos, mas não definitivamente – à lógica dos discursos clínicos em relação à surdez, e pode ser entendida como uma inversão epistemológica do lugar da deficiência auditiva. (WITCHES; LOPES, 2015, p. 43).

A falta de conhecimento e a influência de práticas discursivas de cunho clínico/terapêutico adentram ao espaço escolar a partir de um saber muito colado ao campo da educação especial, no sentido da intervenção por recursos para disponibilizar acesso à inclusão. Ou seja, há um menor investimento na percepção do *ethos* que está presente e mais preocupação com os adornos que podem o assessorar para estar ali. Tais estratégias potencializam para que nessa instituição escolar haja ações que influenciam a concepção de que o aprendizado está colado à audição, na medida em que o sujeito ouve, ele aprende. Essa sensação é percebida pela aluna quando vê a reação docente frente ao uso do aparelho que ela faz. É como se a surdez fosse ali corrigida e a diferença que ora existia, desaparecesse. Essa ação deixa a cargo da pessoa surda o seu acesso ao conhecimento, já que por ter esse entendimento de que o aparelho é a solução, age como se todas as igualdades e oportunidades estivessem em plena constância naquele ambiente, o que de fato não acontece, e reflete então na falta de acesso à informação, falta de adaptação e principalmente na falta de respeito com aquele sujeito que é seu aluno.

Excerto 7: Estratégias surdas para a proximidade da Língua Portuguesa

Sempre que estou lendo um livro fico com um caderno próximo a mim, quando eu não entendo o significado das palavras eu as anoto no caderno, faço uma lista no papel e no livro eu as sublinho. Depois vou na internet e pesquiso os significados em sites de busca, escrevo os sinônimos no caderno, volto a ler o livro depois da pesquisa e então entendo claramente o que estava dizendo. Uma pessoa ouvinte escreve ou lê uma vez para entender, uma pessoa surda escreve ou lê no mínimo duas vezes. Gosto de ler também livros com ilustrações, pois é muito mais fácil de entender, é visual. (MARIA CLARA, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no

O excerto 7 acima mostra como Maria Clara se relaciona positivamente com a Língua Portuguesa e como faz desses momentos com essa língua um espaço de estudo, uma relação de aprender pela incerteza, pelas dúvidas acerca do funcionamento dessa língua. Maria Clara, embora tenha vivido situações complexas com a Língua Portuguesa, ressignifica-a e demonstra afeto. Por mais que tenha sido adquirida de forma sistemática, como os processos denominados de ensino de segunda língua e não de modo espontâneo em interações naturais, ela tem memórias afetuosas sobre quem lhe ensinou, sobre os espaços terapêuticos que lhe oportunizaram o encontro com essa língua. Era na ida a essa clínica que ela mais sentia sua mãe, era o momento individualizado que significava interações significativas para além dos movimentos desordenados de bocas que nada lhes traziam de sentido. Ali, mais perto do interlocutor os olhos podiam capturar os movimentos labiais melhores. Então, certamente a perspectiva clínica que conhecemos e que patologiza o sujeito, para muitos surdos, trouxeram lembranças afetivas. O fonoaudiólogo tem um nome, a relação íntima dele com pequenos momentos de significações potencializaram espaços de boas memórias do aprender português com alguém, seja oral ou escrito. As lembranças trazidas na entrevista de suas relações com a escrita e com a Língua Portuguesa no geral, por incrível que pareça, são as percepções que trazem da clínica ou do ensino individualizado que alguns pais faziam em seus lares sistematicamente. O afeto é por essa relação individual que tiveram. As lembranças da escola, do ensino ‘para e com todos’ são trazidas pelo viés da negatividade. Eles mencionam que ali, por meio das técnicas coletivas, as mesmas usadas para surdos e ouvintes, eles não aprendem a escrever, mencionam ainda a espera que o aparelho potencialize o ensino como o feito para ouvintes. Este modo frustra porque não singulariza esse *ethos* surdo que pede a escuta de sua diferença. Maria Clara resiste por meio da Língua Portuguesa e modifica o significado negativo que essa língua poderia ter para si, por conta de suas experiências.

Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 1979, p.136).

Maria Clara não se inscreveu na negatividade das experiências nessa língua, fez com que suas relações e experiências tomassem novos significados e fossem ressignificadas de forma positiva. Faz de seus encontros potência de mudança no decorrer de sua relação com

ela. Isso marca a perspectiva de ação do sujeito sobre as vivências, ou seja, a perspectiva de um ser ativo aos seus encontros e às suas experimentações.

Caminhando para o final deste capítulo analítico, uma última consideração a se fazer é a de que os surdos produzem certa afronta à educação na medida em que insurgem contra regimes de verdades tão caros ao campo. Denunciam que a singularidade é o que mobiliza o aprender e o processo de ensino não pode ser pensado pelo universal, mas sim pelo específico. Como produzir um ensino inclusivo na atualidade sem manter a inclusão numa lógica universalizadora? Esse é um paradoxo do presente e que os corpos que surgem nos alargam a ver. Não é só a necessidade de outro olhar para a relação com a Língua Portuguesa e a presença da vida surda inscrita entre estas línguas, mas o conceito de aprender como agente verbal que prolifera deslocamento e não com fim em si mesmo. A aprendizagem da Língua Portuguesa, da Libras, do conteúdo quando compreendida como objeto fim, não permite compreender a dimensão do movimento que o aprender uma língua, um conceito, um saber traz, qual seja ele produzida no sujeito.

Sobre as normas imposta na educação e pela educação e o desejo do padrão, sigo com a última situação disparadora.

Cena 6 - situação disparadora: Recusa da Libras e pressão pela utilização da norma culta da Língua Portuguesa.

RELATO 6

Joaquim tem 23 anos de idade, mora no interior de São Paulo, mas já mudou de lar em diversos momentos de sua vida, o que segundo ele foi sua maior barreira referente ao seu processo de inclusão escolar. Por se mudar muito, de cidade e de estado, nunca tinha profissional de apoio e sua vida escolar em maior parte foi sem um profissional de apoio. Ele passou a aprender língua de sinais quando ingressou na APAE, foi lá que teve seu primeiro contato e passou a adquirir a língua, pois até então não se comunicava com a família. Sua família não aceitava o diagnóstico da surdez, sempre fizeram de tudo para que ele *voltasse a escutar*. Joaquim relatou que *a partir de seu encontro com a língua de sinais tudo mudou*, passou a entender melhor o mundo e a socializar, já que antes também não se comunicava em Língua Portuguesa, pois não aceitavam o seu modo de escrita. Ele cita que utilizava de alguns gestos e com a família até hoje, utiliza de imagens para se comunicar, já que eles até hoje dizem não entender a sua escrita em português. Em outros espaços sociais ele diz que faz uso dessa *es-*

tratégia de uso de imagens, pois sente vergonha do modo como escreve, mas que mesmo assim, cada vez mais tenta aprender português escrito. Joaquim relata que os pais ignoram a língua de sinais e que por conta disso, começou a influenciar a irmã mais nova de oito anos a aprender Libras, o que de fato está acontecendo e eles estão interagindo em Libras. Em uma casa com cinco ouvintes e ele de surdo, somente a irmã mais nova se comunica com ele.

Como possibilitar que a educação se ocupe com os encontros? Encontros como os mencionados por Joaquim, com uma língua que lhe conforte, com um sujeito que lhe receba como é e não com o desejo de que pelo ensino passe a ser outra coisa, ideologicamente melhor. Joaquim relata o desejo que via no olhar dos outros sobre si mesmo. Sobre sua forma de ser e existir. A insatisfação expressa no olhar destes seus interlocutores, atestam um não-lugar e anunciam a necessidade de alcançar a meta que lhe foi designada: do português que ele não sabe, da audição que ele não tem, das faltas que não são significadas como signos que lhes constituem, mas como lacunas que lhe tolhem a experiência da normalidade. Essa busca por experiências qualificadas adere não só as relações familiares, mas adentra ao modo da escola perceber o aprender e os sujeitos escolarizados e, dentre estes sujeitos, o aluno surdo faz parte:

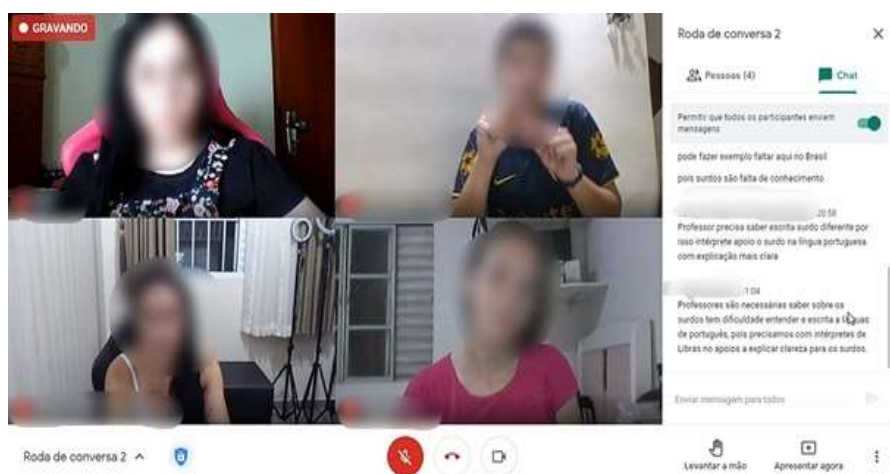
A constituição dos saberes e práticas escolares, desde a modernidade, se apoiou nessa restrição da experiência ao empírico, desenvolvida pelas ciências modernas, assim como se legitimou em discurso de verdade, o qual se fundamenta na figura do sujeito, no pensamento supostamente edificante e na racionalidade instrumental. (PAGNI, 2010, p. 23).

Todavia, a transgressão que o sujeito surdo produz por meio da escrita da Língua Portuguesa, de seu uso e da relação estabelecida com essa língua, e mais, os atravessamentos que faz nela e com ela, trazem a inquietação para a escola, para os pesquisadores e para a educação enquanto campo de produção de métodos de ensino. Há o desejo de unificar modos de ensino para surdos, encontrar a metodologia adequada, porém, por mais que apareçam princípios norteadores, com estratégias visuais como apontadas pela Maria Clara que diz: “vou na internet e pesquiso os significados em sites de busca, escrevo os sinônimos no caderno, volto a ler o livro depois da pesquisa e então entendo claramente o que estava dizendo”, são estratégias pontuais que a auxiliam e que podem ser usadas por educadores. Mas são as suas estratégias, de um ser surdo que tem determinada experiência com a Língua Portuguesa, que conseguiu produzir signos afetivos com a escrita e que vê um sentido dessa língua para si e como

espaço de aproximação e interlocução com o outro. Em uma das rodas de conversa os participantes mencionaram que a escola não considera os modos de escrita dos surdos e que eles sabem que não possuem um ‘bom português’. E quando foram questionados sobre se sentiam confortáveis em escrever uma mensagem para um colega usando o celular, por exemplo, disseram que sentem segurança se escrevem para intérpretes de Libras e sujeitos que sabem a Libras porque percebem que quando arriscam a sua escrita com sujeitos que ‘conhecem os surdos’, como disseram, a interação acontece.

Que português é esse que é entendido por uns e não por outros? Por que isso acontece? Passamos um tempo refletindo nisso e arriscamos endereçar uma escrita para o grupo. Veja o texto que redigido por eles no chat do Google Meet:

Figura 9: Recorte da escrita redigida pelos participantes no chat



Fonte: autoria própria

Excerto 8: A escrita da pessoa surda e suas diferenças

Professor precisa saber escrita surdo diferente por isso intérprete apoio o surdo na Língua Portuguesa com explicação mais clara [...] Professores são necessárias saber sobre os surdos tem dificuldade entender e escrita a línguas de português, pois precisamos com intérpretes de Libras no apoios a explicar clareza para os surdos. [...] Os professores precisam apresentar vários usos das palavras aos surdos em contextos diferentes de uso. Não pode só mostrar palavras mais comuns... fáceis. O surdo precisa memorizar novas palavras, léxicos novos para surdos são decorados, precisa... faz parte. [...] professores interprete libras fazer explicar trabalho de curso lingua verbos sinal palavras coisa ajudar surdos com conversar usa contexto internalizando digital libras presciar estudar importante . (Coleta de pesquisa: roda de conversa realizada dia 02.fev.2021).

Portanto, basta a interação para a escola? Como valorizar a escrita surda como produção de um corpo outro que se forjou no entre-línguas? Parece que a questão ontológica surda precisa ganhar espaço nas discussões e formações de educadores, porque nessa pesquisa, o dado de coleta que mais chamou a atenção foi a de que as trocas significativas e interlocuções mais adensadas, para os surdos, se dão com sujeitos que ‘conhecem os surdos’. Que conhecer é esse retratado? Para mim, é o conhecer que permite a *ex-posição* (sem barreiras, estar nu diante do outro) de um corpo que é diferente. É a experiência do aprender com esse outro, na lógica do aberto e do movimento. É da experiência Larrosiana que destacamos aqui, aquela que *nos expõe* (LARROSA, 2002).

Portanto. Índigo sobre a efetividade do uso de uma língua? Se ela também tem a função de produzir comunicação e se sim, os surdos que participaram da pesquisa mencionam que conseguem transitar em espaços sociais pela leitura, possuem interlocutores que lhes trazem maior confiança para a escrita, como abordar tais pontos na escola? Como produzir na escola um espaço de confiança para que os surdos possam se *ex-por* na escrita com seus mestres? Sem que o método venha antes da experiência com esse ser surdo que se apresenta e que quer aprender no movimento? Como modificação a percepção dos surdos sobre si mesmo de que o que sabem é um saber desqualificado da língua? Essa percepção pode ser ratificada com a citação a seguir.

Excerto 9: se há interação há uso efetivo de uma língua?

Antes eu não tinha conhecimento de muitas palavras em português, não sabia que “necessário” e “precisar” eram sinônimos, hoje eu sei. Eu conhecia palavras básicas, palavras diferentes com significados iguais, não; estou aprendendo. Agora também compreendo melhor a estrutura da Língua Portuguesa, graças a Libras que tem me ajudado muito. (JOAQUIM, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 17.dez.2020).

Nesse sentido a fala do participante Joaquim aponta que a educação de surdos avança ao que responde sobre o processo do aprender a Língua Portuguesa na relação com o meio. É no *entre - lugar* e entre línguas que a escrita surge. É quando aparece uma língua matriz que o surdo consegue conceituar melhor suas limitações na Língua Portuguesa, como mencionou Maria Clara ao dizer que a entrada da Libras fez ‘piorar’ sua Língua Portuguesa. Como aceitar a mestiçagem na escola e a mestiçagem dos sujeitos? Como retirar o desejo da pureza da língua, do sujeito, dos conteúdos, da educação? Certamente, as reflexões nessa dissertação mostram que o lugar do meio é o lugar do movimento, da mudança e dos encontros. Sobre o aprender por signos, pela composição de sentidos que eles nos trazem, retomo o pensamento

deleuziano:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

A maior ou menor *ex-posição* do sujeito ocorre a depender do outro. É na interação e na abertura permitida para ser quem se é, que a potência do aprender e das trocas ocorrem.

Excerto 10: a confiança da escrita muda a depender do interlocutor

Às vezes quando tenho que me comunicar com um ouvinte eu escrevo no papel e mostro para a pessoa, pergunto se ela entendeu e ela diz que sim, mas percebo que ela se incomoda quando me pergunta porque escrevo diferente, com a estrutura contrária. As pessoas não sabem que a escrita de surdos e ouvintes são diferentes. (JOAQUIM, Coleta de pesquisa: entrevista realizada no dia 17.dez.2020).

As vivências investigativas mostram o saber surdo sobre a Língua Portuguesa e ao mesmo tempo as inscrições sociais em seus corpos de que seu saber não é legitimado e não condiz ao padrão esperado de proficiência para uso da língua escrita, ou seja, apesar da Língua Portuguesa ser uma língua que proporciona acesso a essas pessoas surdas, ainda assim, esse português surdo não é bem visto, já que como os participantes relataram, sempre há uma tentativa de regularização e de padronização desse português escrito por eles, além de comparações pejorativas do português escrito de uma pessoa surda para com uma pessoa ouvinte. Podemos pensar que essas formações discursivas sobre esse português surdo fora do padrão normativo da Língua Portuguesa escrita seja um apagamento dessa diferença surda, um apagamento dessa ontologia surda e desse ser surdo que se manifesta por meio de sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAMENTO DA DISSERTAÇÃO COM ABERTURAS DE NOVAS PERSPECTIVAS

Fechar uma etapa é sempre um movimento difícil. Ainda mais quando o processo é de algo que ainda deixa coisas abertas, como o caso da escrita dessa pesquisa. Fecha-se o mestrado, algumas inquietações mudaram, novas perguntas se abriram e encontros foram possíveis me fazendo olhar de um lugar que não percebia. A palavra/conceito que me surge do encontro desta dissertação, me acompanhou na trajetória da pesquisa e mantém me inquietando é a força daquilo que está no ‘meio’, a potência do ‘entre’. Então, escolho iniciar as considerações pelo ‘meio’, pelo ‘entre-lugar’ que o *ethos* surdo produz na educação.

Se tivesse que apresentar uma única potência avassaladora que a diferença surda me ensinou nessa pesquisa, a partir da experiência da escuta destas vozes que me acompanharam pelas entrevistas, rodas de conversa e integrada às leituras dos autores das filosofias da diferença que realizei, escolheria o conceito do ‘aprender’ que agenciou o conceito do ‘entrecorpos’. Portanto, a palavra única que escolheria é ‘relação’. Essa palavra-força foi indicada em minha qualificação de mestrado pela Profa. Dra. Maura Corcini Lopes que naquele momento, levada pela leitura do que havia produzido até então, trouxe foco na relação que descrevia da vida surda entre mundos, culturas, línguas e a força do acontecimento que esse *entrelugar* opera na vida surda, em sua ontologia, em seu *ethos*. Ao me deparar com as vidas surdas constituídas também pela máquina escolar me perguntava, ao ter contato com as narrativas destes sujeitos e suas tristes memórias relatadas, sobre a força da essência, da identidade ‘surda’ ou ‘ouvinte’ e da ideia de um lugar único, seja na escrita da Língua Portuguesa, no uso da Libras ou na forma de ser surdo em um dos saberes da surdez, relatados na pesquisa a partir do conceito foucaultiano de *Matriz de experiência*. Resumo estas tensões com a questão: como ser surdo e viver o ‘entre-lugar’ que inevitavelmente estes corpos são colocados ao se depararem com um mundo logocêntrico e se constituir a partir de uma língua de modalidade gestuovisual? Como viver essa diferença em uma escola que se constitui em uma máquina de saber do uno? Seja por meio da formação que mantém purezas-essências para a língua, a forma de ensiná-la, o currículo único e as práticas segmentadas que não partem do encontro e do ‘meio’ que estas vidas transbordam?

Mais que pensar a escola, a pesquisa me possibilitou repensar-me frente às verdades que trazia em mim sobre o aprender a Língua Portuguesa e o que seria tais saberes funcionais

para estes sujeitos. Notei em suas falas sinalizadas as marcas desse saber essencializado, que adentra também pela Libras e que produzem saberes surdos ao dizer que ‘pioram’ no português, de certo modo, ao contaminar-se pela ‘Libras’. Nestas passagens discursivas paralisei. Inquietou-me a potência do medo que o híbrido carrega, tanto para pessoas ouvintes como para pessoas surdas e que marcavam o sofrimento de estar na escola no *entre-lugar* vendo-se como o sujeito híbrido tão temido. E além da paralisia inicial, nestas passagens, consegui entender o conceito de formação discursiva e de práticas discursivas anunciadas por Foucault. Na materialidade de verdade afirmada pelos corpos surdos, da ideia carregada do saber do uno, do universal, da identidade que se constitui socialmente é possível verificar a sua regularidade também nos discursos de pessoas surdas e compreender as formações de saberes que adentram e constitui o cenário escolar.

Assim, através do percurso teórico e empírico desenvolvido até aqui, chego ao fim deste trajeto de pesquisa em que me propus a dissertar sobre “Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo”, com novas aberturas em mim e para futuras pesquisas. Realizar o fechamento deste texto me parece algo tão complexo quanto foi iniciá-lo, já que o apego ao que desenvolvi até aqui é muito grande, o que torna este momento uma tarefa não simples. Isso porque sei que foram muitas mudanças que ocorreram durante esses dois anos, as quais me marcaram e que faz com que eu já sinta saudades desse lugar acadêmico que além de formar, transforma.

Escolho fechar este texto pelas memórias que trago comigo de todo o percurso que a pesquisa me proporcionou. Minha inspiração à temática, como já apresentado na introdução desta dissertação, foi fruto de diversos acontecimentos que vivenciei, principalmente, por minha imersão em diversos projetos durante minha graduação. Foi por toda essa minha trajetória acadêmica que hoje estou aqui encerrando mais um ciclo e me coloco à espreita para que outros projetos se iniciem, por tantas conexões possibilitadas neste trajeto.

Quando pretendi pesquisar a temática desta dissertação, meu maior objetivo pessoal era o de desconstruir métodos e construir novos conhecimentos que possibilitassem o caminho ideal para o ensino de português para surdos. Buscava o uno, a essência de um procedimento que identificasse elementos fundantes para erradicar com o fracasso de acesso à tão sonhada escrita normativa da Língua Portuguesa. Na pesquisa fui arrastada para o ‘meio’, me desconstruindo em minhas identidades fixas e olhando o saber que as relações materializam nos corpos. Não há ‘A’ Língua Portuguesa, mas corpos que produzem ‘Línguas Portuguesas’,

corpos surdos que sujam essa língua com outra que trazem. Também não há ‘A’ Libras, mas usos dessa modalidade que potencializam vidas visuais, corpos-acontecimentos produzidos pelo acidente da surdez. Já não busco mais o método, mas elementos-força que arrastam vidas no processo de sua constituição e trazem línguas que os falam e possibilitam sentir, expressar e ler o mundo por elas. Talvez seja isso que a minha dissertação pode trazer de novo para a escola e para a formação, a necessidade de permitir-se encontrar e produzir saber com um corpo-relação surdo. Certamente foi necessário desconstruir conhecimentos já estratificados há tempos para que então pudesse construir saberes novos, afinal, muitas coisas mudam, principalmente os pensamentos.

Das memórias do que ficam do mestrado, escolho recordar elementos de todo o caminho que tracei nesses últimos dois anos. Comecei essa aventura pensando que seria muito difícil, afinal, ouvia de muitas pessoas o quanto a carreira acadêmica e a pós-graduação eram um peso. As pessoas me falavam como se fosse um martírio. Entretanto, descobri por mim mesma que não é um martírio, que não é um sofrimento, que gera tensões e inquietações sim, mas não paralisa a potência do desejo da busca. Defino que passamos por um processo de desconforto que ocorre por conta do que aprendemos de novo e das histórias que nos deparamos durante o processo de pesquisa e, principalmente, por conta do dismantelar que o processo de pesquisa exige de nós. A pesquisa nos transforma quando entramos abertos a ela. Quando escolhemos de fato estudar um tema, sem trazer de antemão as respostas que queríamos encontrar pela pesquisa.

Despi-me de diversos conhecimentos que já estavam incorporados a mim ao me manter aberta a outras e novas roupagens, a novos saberes. Durante esse processo não me faltaram sensações de medo traduzidas em angústias, sensações de incompreensão do estudado, medo de me haver com os conceitos filosóficos e densos que vinha estudando nos encontros do grupo de pesquisa e nas leituras individuais angustiantes que fazia. No percurso a sensação muitas vezes foi a de que não conseguiria concluir esse caminho e estou aqui! No final-meio da pesquisa. Final porque tenho que concluir, mas no meio, porque me transformei nessa relação-pesquisa.

As primeiras participações no grupo de pesquisa ‘Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças’ (GPESDi) foram o que me despertaram e me instigaram a cada vez mais obter novos conhecimentos, pois a cada encontro eu percebia a necessidade de aprender. Havia em meu íntimo a carência de novos saberes. As primeiras leituras fizeram

com que em alguns momentos eu me questionasse e duvidasse da minha capacidade e do meu merecimento em estar no lugar em que eu estava. Aquilo parecia complexo demais para mim, e de fato era, porque tudo era novo. Mas aos poucos fui compreendendo-me no processo, como um ser-devir que se mestiçava com os saberes e que aquilo, essa avassaladora transformação, é o que importa aprender num mestrado. Olhar de forma aberta para as perguntas e potencializar a hipercrítica do já sabido, deixar a fixação nos modelos para apenas estar interessada e atenta às vozes encontradas no percurso, fazer paradas com os dados, os textos, as pessoas, as vidas.

Com o passar do tempo tudo foi se aprimorando e refinando. O que antes parecia tão distante de mim foi ficando cada vez mais próximo e a certeza de que o meu desejo de escrever sobre a relação de pessoas surdas com a Libras e com a Língua Portuguesa só se reafirmava. O encontro com o ‘*portulibras*’ e a ‘*libraguês*’ que via nas entrevistas, me possibilitou entender que as vidas surdas são relações de saberes e de encontros de corpos. Tanto eles como eu. Neles eu olhava o encontro *entre-línguas* e em mim o encontro *entre-conhecimentos*. Relação é a palavra de fechamento aqui.

Para entender tal relação entre línguas, mergulhei em mares, ou melhor, em textos que não havia explorado na graduação, mesmo estudando em meu trabalho de conclusão de curso o ensino de português para surdos. Naquele momento olhava para o método e aqui no mestrado decidi olhar para o sujeito e seus processos de constituição no meio do mar que os levava estar entre línguas, culturas, instituições normativas e saberes sobre a surdez. Esse mergulho às vezes ocorria em um mar pacífico, em que tudo fluía com uma leveza. Mas em outros momentos esses mergulhos ocorriam em mares tempestuosos, em que havia meus afogamentos nos conceitos novos para mim, mas em algum momento eu emergia à superfície e respirava. Houve momentos também que naveguei por mares desconhecidos buscando minhas âncoras. Defino essas âncoras como conceitos teóricos importantes para significar os processos caóticos. Quase conceitos? De *Matriz de experiência*, de práticas discursivas, de aprender, de língua matriz e adicional, de relação. Foram tantas e tantas ondas que passaram e que se fizeram necessárias para materializar o acontecimento-dissertação que apresento.

Por todas as braçadas dadas nesse mar de estudo que mergulhava de cabeça, pude me transformar em outra coisa. Guardo comigo conhecimentos e decidi escolher alguns para compartilhar com o leitor.

Na dissertação passo por conceitos filosóficos sobre as relações subjetivas por meio

da experiência e do aprender, apresentando o que trouxe comigo das ancoragens que tive em mares foucaultianos e deleuzianos, alinhados ao *ethos* surdo. Estes conceitos instrumentos são força para ler a subjetivação surda perpassada pelas matrizes da surdez e da escola. A escola é uma *Matriz de experiência* que está interligada à outras máquinas e que fazem funcionar formas de vida. Se a máquina maquina vidas, ela produz desvios também. É o entre máquina e o extra máquina que importa aqui, ou seja, a vida que excede à máquina. Sou grata por poder ter me encontrado com o excesso-vida no meu aprender com o *ethos* surdo: a vida surda que se afirma na relação. É em meio aos saberes, produtos destas máquinas, que emerge o ser surdo e que as regularidades discursivas podem ser vistas pelas análises trazidas. Mas nela também encontramos o deslocamento e o que excede e resiste à normatização produzida pelas/nas máquinas institucionalizadas: escola, família, associações, currículos, saberes.

Para esse movimento escolhi discorrer sobre a aprendizagem do português escrito para/por surdos em trajetórias de pesquisas, resultado da navegação que fiz em mares de outros pesquisadores e nele percebo a força da pesquisa nessa temática acolhida à diferença na marca do método, do ensino do português ‘como’ segunda língua. Decidi arriscar a relação do português caminhando pelo conceito de língua adicional porque acredito que para esse meu momento, olhar para essa língua que sempre tomamos ao surdo como língua ‘do’ ouvinte, para tomá-la como língua que lhe adiciona saber. Língua surda também, mas língua-relação que lhe adiciona saber ao hibridizar com seu corpo-acidente da surdez e a língua que lhe institui uma matriz de leitura de mundo, a Libras. Língua matriz que lhe integra, seja num primeiro momento em contato com a família, seja por meio de outras instituições como a escola.

Faço o movimento analítico nesta dissertação pelo percurso genealógico e concebo o dispositivo teórico metodológico como meu leme para essa navegação. Faço minhas análises com base nos discursos de pessoas surdas sobre sua inscrição na Língua Portuguesa e sua relação com a língua matriz, relacionando o aporte teórico desenvolvido com os dados empíricos desta pesquisa, que são as produções discursivas em torno dessa relação entre línguas, sendo então, a completude de todo o percurso.

A hipótese que trilhei e que me acompanhou nesse trabalho todo foi a de que a experiência visual surda constitui um lugar singular para esse sujeito e de que por essa matriz são forjadas suas experiências com a escrita da Língua Portuguesa, língua essa que lhe adiciona novos *lócus* para ler o mundo. Essa hipótese se confirmou em minha leitura por meio das produções discursivas dos sujeitos participantes que mostraram as relações-vidas, os usos

surdos desta Língua Portuguesa, tão suas como nossas, ouvintes. Só foi possível tecer as análises dessa dissertação pela relação teórica que escolhi devido aos conceitos epistemológicos que constitui o sujeito como efeito de encontro, de relação como multiplicidade.

Essa dissertação mostrou que a constituição de sentidos por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita vem como produção de diferenças nos corpos surdos, sendo via dupla: o sujeito surdo modifica o português ao adicioná-la a si e ele é modificado pela LP nesta experiência de encontros, portanto, essa hibridização é da ordem do singular.

A pesquisa mostrou que o que perpassa a vida e o modo de ser surdo não é somente uma questão de vida pela linguagem, mas uma questão inerente a sua sobrevivência neste mundo. O contato com a Língua Portuguesa não é uma escolha, já que é uma língua imposta em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Também reafirmamos que o saber pela identidade única e os ideários de falantes ‘puros’, os segrega diariamente. Dessa maneira mostro que a Língua Portuguesa é uma língua que os adiciona ao meio social e uma língua que propicia a eles novas formas de existências, tão significantes quanto a Libras, e já temos diversas pesquisas que marcam isso. A força e importância da Libras como sua língua matriz, constituindo-lhe uma inscrição matricial, a qual lhes dá sentido podendo-o *aparecer* ao mundo.

Como resultado do estudo, penso que a pesquisa pode ampliar a perspectiva de análise sobre os corpos surdos, produzindo novas leituras para o aprender surdo na escola. Espera-se que tenha ficado explícito ao leitor os corpos surdos como *seres-devir-língua*, com base na ontologia da surdez e com foco no efeito que a *relação* entre corpos carrega e agencia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. M.; ABADE, F. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. E-book disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em 07 out.2021

ALMEIDA, D. L. de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. 2016. 244f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 58, p.899-917, 2019.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, M. **Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia**. Veredas, Revista de Estudos Linguísticos, v. 5, n. 2. Juiz de Fora, Ed. UFJV, p. 71-83, 2009,

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BUJES, M. I. E. Governando a Subjetividade: a Constituição do Sujeito Infantil no RCN/E. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 163–175, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643976>. Acesso em: 5 maio. 2021.

CABELLO, J. **Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para alfabetização de cri-**

anças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAMILLO, C. R. M. **A escola regular contemporânea e o aluno surdo/ deficiente auditivo:** dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares. 2020. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

CARVALHO, A. F. **Pensar a função-educador:** aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2008.

CARVALHO, A. F. de. Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. **Revista ETD - Educação Temática Digital.** Campinas, v. 14, n. 1, jan./jun. 2012, p. 121-140. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1244/pdf>. Acesso em: 15 mai.2020

CARVALHO, A. F.; MARTINS, V. R. de O. Anúnciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 391-415, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22970/18067>. Acesso em: 13 abril. 2021.

CONCEIÇÃO, B.S. **Práticas Discursivas sobre a surdez e a Educação Infantil:** diálogo com familiares. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V.R.O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v.44, n. 95, p. 1-24, dez. 2019.

CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of language*. 2ª. ed. Cambridge: UK: Cambridge University Press, 1997.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O anti-Édipo:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Joana Moraes Varela e Manuel Carrilho. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

ELLIS, R. **Second language acquisition in context**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em

busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p.59-82.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. *In*: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

FERRARI, A; DINALI, W. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 2, p. 393-422, Junho 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 maio. 2021.

FERREIRA, H. C. Estrutura argumental e ordem dos termos no Português L2 (escrito) de surdos. 2016. 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. Tradução: Graciano Barbachan. Publicação Original: 1970

FOUCAULT, M. L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: PUC, 1974.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad de Maria Thereza da Costa e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 2ªed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Trad, de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M, **Ditos e escritos**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, v. V (Ética, sexualidade, política), 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3ªed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005

FOUCAULT, M. Aula de 5 de janeiro de 1983 – primeira hora. *In*:. **O Governo de Si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2010.

GALLO, S. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. *In*: Amarildo Luiz Trevisan; Noeli Dutra Rossatto. (Org.). **Filosofia e educação: interatividade, singularidade e mundo comum**. 1ª ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p.181-196.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GESSER, A. "Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. 219 p. Tese (Pós-Graduação do Instituto de Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271029>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GOES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade**. Campinas: Caderno Cedes, ano 20, n.50, p.09-25, 2000.

GOES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. *In*: OLIVEIRA, M.K. e Colaboradores. **Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. Ed. Moderna, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**.Petrópolis:Editora Vozes, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LACERDA, C, B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção dos conhecimentos**. 1996. 153f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cad. CEDES, n. 50, p. 70-83, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DKSF3CCFVGS8HFSmJbShSvC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20. abril. 2020.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: Silva,Tomaz T. da (org.) **O sujeito da Educação** - Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes. 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. E-book disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em 17 jun. 2021

LINS, H. A. M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, 2014, p. 245-260 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22. Jul. 2020.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2004.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, M.; THOMA, A. S. Subjetivação, normalização e constituição do éthos surdo: investimentos do Estado e paradoxos contemporâneos. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, v. 1, p. 105-116, 2013.

LUZ, R. D. **Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade**. 2011. 343f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACHADO, L. **A formação do conceito de imagem do pensamento na filosofia de Gilles Deleuze**. 2009. 304f. Tese (Doutorado em filosofia). Programa de Pós-graduação em filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MALABOU, C. **Ontologia do acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

MARTINS, V. R. de O. O governo das diferenças e a potência da vida surda na escola. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.34, n.70, jan/abr.2021, p. 73-101. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-51978> . Acesso em: 17 nov.2021

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C B. F. de. Letramento e surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? In A. A. S Oliveira, R. B. Poker, F. I. W. de Oliveira, & Y. M. Martínez (Orgs.), **Prácticas pedagógicas en educación especial: hacia una escuela inclusiva**. (pp. 209-226). Universidad de Alcalá. (2014). Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19597.pdf>. Acesso em 17 nov. 2021

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. . **Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções mediadas pela Libras.** REVISTA X, v. 12, p. 151-170, 2017.

MARTINS, V. R. O; GALLO, S. **Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos.** Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 83-103, Dez. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000300083&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14j un. 2020._

MARTINS, V. R. de O. **O governo das diferenças e a potência da vida surda na escola.** Educação e Filosofia, v. 34, n.70, p. 73-101.2021. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/51978>. Acesso em: 17.nov.2021

MESQUITA, A. C. R. **Estruturas dativas do Português (L2) na interlíngua de surdos.** 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019

MORGENSTERN, J. M.; WITCHS, P. H. **Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras.** In: ANPED. Apresentação em comunicação oral. Pesquisa financiada pela Capes. Florianópolis, 2015.

NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis)curso** (online). Tubarão - SC, v. 18, n.3, set./dez. 2018, p. 673-694. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JGQ9X5sH3xQ9CCY7NmpPsDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar.2020

OLIVEIRA, U. A. **A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua por surdos.** 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; OLIVEIRA, C. P. **Como Se Chega a Ser o Que Se é: formação-experiência como atitude despossível na produção de subjetividades TILSP.** Cad. Trad., Florianópolis, v. 41, nº esp. 2, p. 273-302, ago/dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/84368>. Acesso em: 4 jan.2022.

OLIVEIRA, S. de; WESCHENFELDER, V. I. A docência como Matriz de Experiência e a constituição do/a professor/a em uma sociedade inclusiva. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 52-67, nov. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11754>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, P. A;GELAMO, R. P. **Experiência, educação e contemporaneidade.** Marília: Poiesis Cultura Acadêmica, 2010. 248 p.

PAGNI, Pedro Angelo. **Diferença, subjetivação e educação**: um olhar outro sobre a inclusão escolar. Pro-Posições[online], vol.26, n.1, jan/abr. 2015, p. 87-103. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642419>. Acesso em: 20 abr.2020

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O.. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 88, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38222. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222>. Acesso em: 20abr.2020

PAIVA, G. X. dos S. **Português para surdos: uma via de mão dupla**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3986/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gl%C3%A1ucia%20Xavier%20dos%20Santos%20Paiva%20-%202014.pdf>. Acesso em: 16 out.2020

PEREIRA, M.C.da C. **Leitura, escrita e surdez**. 2ª ed. São Paulo, Secretaria da Educação, CENP/CAPES/FDE, 2009.

PERLIN, G. T. T. **História de Vida Surda: identidades em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre,1998.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR (Org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**,v 13,,n.1, p.233–267, 2021. _DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 05 jan.2022

ROCHA, N.A; ROBLES, A.M.P.A. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispano falantes de português como língua estrangeira. In: **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.25, n.2, 2017, p. 641-680.

RODRIGUERO, C.R.B.; YAEGASHI, S.F.R. **O papel da família e da escola no desenvolvimento da linguagem da criança surda**. In: Família e o filho surdo: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. 1ªed. Curitiba: CRV, 2013. p. 49 – 58.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

SOARES, M. A. L. **A Educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SAVILLE-TROIKE, M. **Second language acquisition**. Cabridge: Cambridge University Press, 2012.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUZA, R. A. de. **Ensino de português L2 a surdos: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. Revista **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGANE-TO, Alfredo (org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

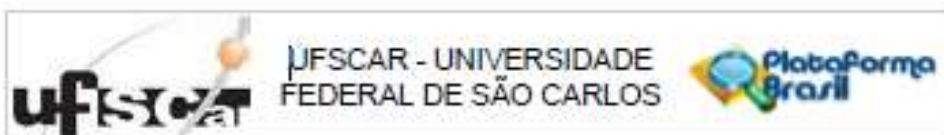
VIANA, M. M. C. **Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais**. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2017.

WITCHES, P.H.; LOPES, M.C. **Surdez como matriz de experiência**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, s/v, n. 43, jan/jul. 2015.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C.. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 34, e184713, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100168&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021.

WITCHES, P. H.; LOPES, M. C. Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n.1, p. 203–221. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9272. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9272>. Acesso em: 17 jun.2021

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA- CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES ACERCA DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: PRISCILA SILVEIRA SOLER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38931220.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.383.750

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas no campo "Apresentação do Projeto" foram retradas do arquivo informações Básicas da Pesquisa (PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES ACERCA DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM, de 29/10/2020), Resumo:

Este trabalho abordará de forma analítica o processo relacional entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP) na apropriação da escrita por pessoas surdas sinalizadoras. Supõem-se certa hibridização na aprendizagem da LP que resulta da experiência singular materializada no corpo surdo, a partir das suas interações com a Libras, adotada aqui como uma língua matriz. Embora pesquisas na área da surdez discutam a importância do ensino diferenciado da LP para surdos, a partir de propostas de ensino de segunda língua (L2), problemas metodológicos ainda são presentes nesta área. Pesquisas apontam como estratégia de reparo disso a aplicabilidade de materiais didáticos e novos métodos de ensino. No entanto, como as limitações no ensino de surdos ainda são evidentes, o objetivo deste estudo será o de analisar, pela perspectiva surda, o processo do aprender a LP escrita, com base na experiência visual, apontando se há efetivamente um saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) que adiciona a esse processo um novo lugar (Inscrito) nos corpos surdos. A perspectiva adotada não busca produzir materiais didáticos com metodologias de segunda língua, com base nas línguas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0605 E-mail: cep@ufscar.br



orais, mas entender que os materiais produzidos devem se dar a partir da escuta do sujeito surdo. Para isso será necessário a descrição dos conceitos de língua matriz e língua adicional, construídos com base no conceito de matriz de experiência em Michel Foucault, portanto, nas filosofias da diferença. A hipótese é a de que a experiência visual surda constitui um lugar singular e dessa matriz são forjadas suas experiências com a escrita da língua portuguesa. Trata-se de uma pesquisa-ação que será teórica com dados empíricos, que serão analisados pela perspectiva teórico-filosófica da diferença. Os instrumentos da pesquisa serão: observação, registro em caderno de campo, entrevista com os participantes surdos no ato da intervenção do pesquisador. Os dados serão coletados por meio de entrevistas individuais com pessoas surdas e também através de encontros (propostos pelo pesquisador) no modelo roda de conversa com todos os entrevistados surdos. Busca-se relatos desses sujeitos sobre seus processos de aprendizagem da LP. Pretende-se, com a reflexão teórica e a pesquisa decampo, contribuir para o ensino da língua portuguesa para surdos, na ampliação conceitual para a área, numa abordagem que privilegia a ontologia surda e as experiências corpóreas que dela se resultam.

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas no campo "Objetivos" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES ACERCA DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM, de 29/10/2020):

Objetivo Primário:

Analisar, pela perspectiva surda, o processo do aprender a LP escrita, com base na experiência visual, apontando se há efetivamente um saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) que adiciona um novo lugar inscrito nos corpos surdos.

Objetivo Secundário:

- Apresentar a surdez como uma experiência ontológica e os desdobramentos disso para o ensino da língua portuguesa de surdos no processo metodológico necessariamente singular;- Desenvolver o conceito de língua matriz e língua adicional com base nos pressupostos de ensino e da aprendizagem na lógica filosófica assumida;- Analisar os discursos de participantes surdos sobre a sua inscrição na LP e a relação dela com a língua matriz verificando se os dados trazidos alinham-se aos pressupostos filosóficos assumidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3321-0995	E-mail: oechumanos@ufscar.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios* foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa ((PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES ACERCA DO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM, de 29/10/2020):

Riscos:

No que se refere aos riscos pode ocorrer estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação durante a retomada de memórias sobre o processo de aprendizagem. A qualquer momento o (a) participante (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Caso o participante decida desistir de participar durante o período de coleta dos dados todas as informações previamente coletadas não serão utilizadas e serão deletadas.

Benefícios:

Os possíveis benefícios para os participantes da presente pesquisa estão relacionados à possibilidade de refletir e talvez ressignificar questões inerentes às temáticas que envolvem aprendizagem de língua portuguesa escrita, haja vista que isso pode acrescentar e melhorar o desenvolvimento nas relações de aprendizagem dessa língua. Do ponto de vista científico, considerando a escassez de pesquisas na área que aborde a aprendizagem de língua portuguesa escrita emergente a conceitualização de língua adicional e ontologia surda, os benefícios estarão direcionados à produção de conhecimento, tanto para pessoas surdas, docentes e novas pesquisas na área científica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com relevância científica e social e respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as correções solicitadas no primeiro parecer foram realizadas, conforme apresentadas no arquivo Carta_Resposta_versao 1.pdf, bem como alterações realizadas (em destaque vermelho) nos



Contribuição do Parecer: 4.363.750

respectivos documentos anexados.

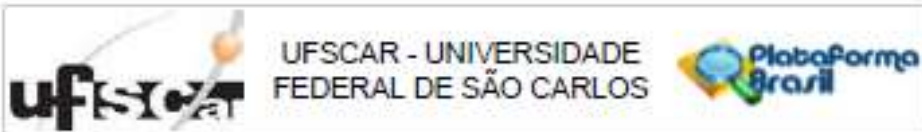
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. **OBSERVAÇÃO:** Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1629283.pdf	29/10/2020 10:02:50		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	29/10/2020 10:01:21	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Priscila_FINAL_VERSAO2.pdf	29/10/2020 09:49:06	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_uso_da_ima gem.pdf	29/10/2020 09:35:04	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/10/2020 09:33:32	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_priscilasoler.pdf	24/09/2020 16:57:05	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
Outros	ROTEIROS.pdf	24/09/2020 16:54:02	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf	24/09/2020 16:53:01	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3381-0695 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Contribuição do Parecer: 4.363.790

Outros	Carta_de_autorizacao.pdf	15/09/2020 19:17:29	PRISCILA SILVEIRA SOLER	Aceito
--------	--------------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 06 de Novembro de 2020

Assinado por:

ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3361-2625 E-mail: oechumanos@ufscar.br

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Língua Portuguesa).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS E A EXPERIÊNCIA DO APRENDER SURDO

Eu, Priscila Silveira Soler, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS E A EXPERIÊNCIA DO APRENDER SURDO” orientada pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins. A busca por práticas que possibilitem a aprendizagem de alunos surdos na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Visto isso, a proposta desse estudo é analisar, pela perspectiva surda, o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, com base na experiência visual, apontando se há efetivamente um saber relacional entre as línguas (oral escrita e a de sinais) que adiciona um novo lugar (inscrito) nos corpos surdos.

Você foi selecionado (a) a participar da pesquisa por ser surdo (a), maior de dezoito anos, falante de Libras e por ter concluído o ensino básico. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a aprendizagem da língua portuguesa escrita na escola e posteriormente, será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com os outros participantes da pesquisa.

A primeira entrevista será individual e realizada através da plataforma Google Meet. Os encontros com o grupo serão online e realizados em sala de reuniões do Google Meet,

organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do resgate de memórias do processo de aprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com pessoas surdas na escola.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Caso o participante decida desistir de participar durante o período de coleta dos dados todas as informações previamente coletadas não serão utilizadas e serão deletadas. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das entrevistas e dos encontros do grupo coletivo. Solicito que preencha o Termo de Autorização de uso da imagem, será enviado um link de um formulário do Google, no qual o Termo de autorização de uso da imagem estará descrito na íntegra, tanto em Libras (no formato de vídeo), quanto em Língua Portuguesa, para que o participante pré-selecionado concorde em participar da pesquisa de forma voluntária, para que possamos gravar os encontros, ressalto que não faremos uso das imagens para divulgação, somente usaremos as imagens para fins de tradução e transcrição das falas dos par-

ticipantes.

Caso haja a possibilidade de um encontro presencial, com a retomada das atividades na Universidade de forma segura para todos, a pesquisadora se compromete a entregar uma via impressa para o participante assinar. Sem essa retomada, o Termo de autorização de uso da imagem na modalidade virtual será a maneira mais democrática e segura de garantir a participação de todos que queiram contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada e dos encontros coletivos serão traduzidas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de traduzida será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo por e-mail, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (015) 9 9836-9434 ou através do e-mail priscila.soler@estudante.ufscar.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Priscila Silveira Soler

Contato telefônico: (15) 9 9836 9434 E-mail: priscila.soler@estudante.ufscar.br

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXO C-TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM (Língua Portuguesa)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO a captação e o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa *RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS E A EXPERIÊNCIA DO APRENDER SURDO*. A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

A presente autorização não permite a modificação das imagens, dos textos, adições, ou qualquer mudança, que altere as mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

Local e data: _____

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA INTERVENÇÃO EM RODA DE CONVERSA

Tópicos trabalhados:

- Partilha das memórias individuais sobre o processo de apropriação da Língua Portuguesa escrita
- Conversa coletiva sobre processo de apropriação da escrita com base no que há de comum, nas discrepâncias e também, nos desafios do processo de apropriação de escrita dos participantes e o quanto a língua de sinais influencia nessa apropriação.
- Construção do texto em grupo pelo chat, com base na conversa coletiva sobre os processos de apropriação da língua portuguesa, mediado pela presencialidade da Libras nas interações virtuais.