

## EDITORIAL

*A Língua Brasileira de Sinais*, reconhecida legalmente pela sigla LIBRAS, neste número especial do Volume 26, ano 45 (2021) da ASEL, surge aprimorada com estudos sob vários aspectos da Semiótica e da Linguística, aplicados à produção do texto e do discurso. Foram oito artigos aprovados, quatro traduções e uma entrevista.

### Organização



Prof.ª Dr.ª  
Janaina Aguiar  
Peixoto - UFPB



Prof.ª Dr.ª Edneia  
de Oliveira  
Alves - UFPB



Prof.ª Dr.ª Maria  
de Fátima B. de M.  
Batista - UFPB  
Editora Gerente

Os **artigos**, realizados por professores doutores, mestres e pós-graduandos (acompanhados dos seus respectivos orientadores doutores), provieram de universidades e de institutos federais (IFs) de vários estados brasileiros (Mato Grosso, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Norte, Ceará, Santa Catarina e Paraíba) e consideraram diferentes teorias semióticas e linguísticas: a **Semiótica antropológica** que, com base na metodologia netonográfica, discute a poesia de resistência do SLAM do corpo, um tipo de desafio poético que promove o encontro entre uma dupla de poetas: um em libras e outro em língua dos ouvintes, criando uma espécie de espetáculo linguístico; a **Semiótica do discurso** (de linha francesa), aplicada à análise da tirinha *That Deaf Guy*, de que considerou o percurso da significação, os valores investidos nas narrativas, as relações estabelecidas entre os sujeitos e os procedimentos temático figurativos do discurso; a **Semiótica visual**, a partir da qual, foram estudadas concepções pedagógicas de professores surdos no uso de imagens para a produção de material didático digital no ensino de libras; a **Semiótica bakhtiniana**, aplicada à leitura da obra *Feijãozinho Surdo* (2009) que foi adaptada em formato verbo-visual e escrita em português e em Libras pelo sistema SW; **Linguística e ensino**, com destaque no material didático, realizado pelo professor de língua portuguesa para surdos; o **Interacionismo** em narrativas que ressaltam a relação familiar e cotidiana entre pais surdos e filhos codas (ouvintes); a **Análise do Discurso materialista histórica** que foi aplicada à identificação do *sujeito* surdo no contexto regional mato-grossense, considerando “o processo histórico e ideológico que intermedeia a relação dos sujeitos surdos dentro das formações discursivas”; as **Ciências do Léxico** quando, devido à escassez do léxico na área, foram criados “termos específicos da ciência e tecnologia de alimentos que beneficiassem os sujeitos surdos”.

Foram realizadas as **traduções** seguintes:

- A. **Para o português**, do original inglês *I am the book – Deaf Poets' Views on Signed Poetry*, de Rachel Sutton-SPENCE e Ronice M. QUADROS.(2014), por Pollyana Stephanie de Oliveira Alves e BATISTA; e do original em Libras do trabalho *Análise de produções de literatura e folclore em Língua de Sinais* (in LOPES, Betty, *Revista Brasileira de Vídeo Registros em LIBRAS*, edição nº 002/2016);

- B. **Para libras**, do original em português do artigo *Antologias literárias em libras* de Rachel Sutton-SPENCE et all (2020), por Nielson Firmino de OLIVEIRA;
- C. **Para a língua de sinais escrita**, do original português da obra Felicidade Clandestina de Clarice LISPECTOR In *Felicidade Clandestina (2020)*, por Edneia de Oliveira ALVES e Janaína Aguiar PEIXOTO.

A **entrevista**, como mencionado, foi realizada com a escritora e folclorista Rachel Sutton SPENCE, autora de *Literatura em Libras* (Petrópolis, 2021), publicado, como livro digital, no formato bilíngue Português - Libras. Ela é, também, organizadora de festivais de folclore sinalizados em diferentes países, tendo contribuído, no Brasil, para a implementação desse festival e a disseminação do *Deaflore* (folclore surdo) que é um acontecimento de grande importância para o povo Surdo. De origem inglesa, Rachel é psicóloga e linguista, tendo atuado na Universidade de Bristol, na Inglaterra, durante vinte e quatro anos. Hoje é professora e pesquisadora no Programa de Pós graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Rachel é ouvinte, mas preferiu realizar sua entrevista em Libras, para que os surdos também tivessem acesso a este conteúdo, que foi posteriormente traduzido para o português e está também disponível neste número especial da ASEL.

A organização desse dossiê permitiu-nos visualizar os direcionamentos tomados pelos estudos em Libras no Brasil e pensar no interesse que vêm despertando não apenas em Surdos, mas em outras pessoas com as quais eles fazem um laborioso trabalho em equipe. O Surdo é um ser que ouve com o outro: seu agir é profundamente marcado pela presença do outro, numa troca mútua de saberes compartilhados, o que faz emergir um cosmopolitismo cultural (RASTIER, 2021) cuja finalidade poderá ser a construção de uma cidadania plena (PAIS, 2009), edificada para o bem da humanidade.

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Maria de Fátima B. de M. Batista  
PPGL - UFPB

# OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO SURDO NO CONTEXTO REGIONAL MATO-GROSSENSE: MODOS DE INDIVIDUAÇÃO PELA LÍNGUA

*IDENTIFICATION PROCESSES OF DEAF SUBJECTS  
IN THE MATO-GROSSENSE REGIONAL CONTEXT:  
INDIVIDUATION MODES BY LANGUAGE*

**Cíntia Débora de Moraes Cinti**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGLetras/UFMS)  
[cintia.debora@ufms.br](mailto:cintia.debora@ufms.br)

**Sandra Luzia Wrobel Straub**

Universidade do Estado de Mato Grosso (PROFEI/Unemat)  
[sandrastraub@unemat.br](mailto:sandrastraub@unemat.br)

**RESUMO:** O propósito deste artigo é apresentar uma pesquisa de Mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, que teve como objetivo compreender como se constituem os processos de identificação de quinze sujeitos Surdos,<sup>1</sup> com idade igual ou superior a dezesseis anos, residentes a mais de três anos em Sinop, Mato Grosso. Por limitações de espaço, dos quinze sujeitos entrevistados, apresentaremos apenas três deles, cujas práticas de linguagem compuseram nosso gesto de leitura segundo os modos de individuação que se marcam na/pela língua. O funcionamento da linguagem no discurso dos sujeitos Surdos, nos permitiu analisar, sob as lentes da Análise de Discurso Materialista Histórica, o processo simbólico e ideológico que intermedia a inscrição dos Surdos dentro das formações discursivas, revelando em especial, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e instâncias tais como a família, a escola, o trabalho, dentre outras, funcionam como modos de individuação destes sujeitos, permitindo-lhes assumir posições-sujeito que os constituem discursivamente no seio das formações sociais.

**Palavras-chave:** Sujeitos Surdos; Processos de identificação; Análise de Discurso.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present a Master's research, carried out with the Postgraduate Program in Letters of the State University of Mato Grosso, which aimed to understand how the identification processes of fifteen Deaf subjects of age are constituted. sixteen years of age or older, residing for more than three years in Sinop, Mato Grosso. Due to space limitations, we will present only three of the language practices that made up our reading gesture, whose modes of individuation were marked in/by language. The functioning of language in the discourse of Deaf subjects, allowed us to analyze,

---

<sup>1</sup> O uso do termo 'Surdo' com letra maiúscula simboliza o "empoderamento, [...] respeito e reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo processo histórico e cultural que os envolve." (CASTRO JÚNIOR, 2015, p. 11).

under the lens of Historical Materialist Discourse Analysis, the symbolic and ideological process that mediates the inscription of the Deaf within discursive formations, revealing, in particular, how Brazilian Sign Language (Libras) and instances such as family, school, work, among others, function as ways of individuating these subjects, allowing them to assume subject-positions that discursively constitute them within social formations.

**Keywords:** Deaf Subjects; Identification processes; Discourse Analysis.

## 1. Introdução

A relação que se marca, discursivamente, entre sujeitos e suas formas de representação no/do mundo, passam pelo crivo da linguagem. Embora tenhamos a impressão da existência de uma explicação óbvia e concreta para a realidade e nossos modos de significar, é o funcionamento da linguagem e seus mecanismos simbólicos, que intermediam a relação entre sujeitos, a língua em uso e suas condições de existência.

Por efeito da transparência da linguagem, não nos damos conta de que o modo como nos posicionamos no mundo e o entendemos, é subsidiado por gestos de interpretação que, por sua vez, não são automáticos e muito menos neutros, ou seja, aquilo que sustenta nosso dizer, ações e relações que estabelecemos, é ideologicamente determinado.

Pensando na potencialidade da linguagem para a significação dos sujeitos e suas relações, elegemos este campo de investigação como espaço de manifestação de nossas inquietações. E não haveria melhor forma de compreender a relação entre o homem e o modo que, simbolicamente se identifica, se não pela ótica da linguagem. Não foi em vão que Saussure (2006, p. 17), denominou os estudos da linguagem como “cavaleiro de diferentes domínios”, não apenas pelo fato de despertar o interesse de várias vertentes científicas, mas por estar presente em quaisquer relação simbólica.

O funcionamento da linguagem e suas formas de manifestação no dizer Surdo, nos possibilitou o acesso à relação simbólica entre língua, sujeito, história e sentidos. Por compreendermos que esta relação é subjetiva e ideologicamente determinada, elegemos a Análise de Discurso Materialista Histórica (doravante AD) para conduzir nosso olhar no empreendimento deste gesto de leitura.

Embora seja nosso desejo apresentar por completo o trajeto de sentidos que resultaram desta pesquisa, não podemos fazê-lo aqui por limitações de espaço, por isso dividimos este artigo em três seções nas quais apresentaremos alguns alicerces teóricos deste trajeto interpretativo, fundamentados nas condições de produção de nosso gesto de leitura e da discursivização do sujeito Surdo, em seguida, algumas das análises e considerações realizadas.

Compreender como são constituídos os processos de identificação destes sujeitos pelo viés da linguagem, simboliza a pluralidade de sentidos sobre sujeitos e sua inscrição no mundo.

## **2. As condições de produção de nosso gesto de leitura**

Condições de produção é uma noção teórica que, sob a perspectiva da AD Materialista Histórica, pode ser entendida como aquilo que subsidia, materialmente, a produção discursiva, relacionando sujeito e situação, tanto em contexto imediato, quanto sócio e historicamente constituído.

Ao apresentarmos uma pesquisa que trata sobre processos de identificação de sujeitos Surdos, é fundamental retratarmos tanto as condições de produção do dizer dos participantes, quanto da pesquisadora, pois a partir das regras de projeção da língua que possibilitam ao sujeito “passar da situação (empírica) para a posição (discursiva) [...] as condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (ORLANDI, 2009, p. 40).

### **2.1. Da relação entre pesquisadora e participantes**

A assunção da posição-sujeito, Tradutora Intérprete de Libras, permitiu à pesquisadora observar que as representações que alguns Surdos faziam sobre a língua e pela língua, fosse ela a Libras ou a Língua Portuguesa, eram fundamentais para a materialização verbal ou não verbal do seu imaginário sobre si e sobre os outros, mantendo-as como verdades absolutas e inquestionáveis, isso ocorre porque a língua e seu funcionamento é proveniente da coletividade e não exclusivamente do sujeito, conforme explica Ghiraldelo (2011),

As representações de uma língua fazem parte do imaginário [...] do sujeito, imaginário que não é exclusivamente particular, mas construído por um coletivo. Isso quer dizer que quando um sujeito materializa verbalmente uma representação para uma determinada língua, tal representação não é exclusiva dele, embora a forma que a verbaliza – um acontecimento no sentido de Pêcheux (1990/1988) – possa o ser. (GHIRALDELO, 2011, p. 102).

O sujeito é atravessado pelos sentidos de outros discursos, proferidos em outro momento da história e inscritos em seu discurso sem que ele o perceba, ou seja, o sujeito acaba reproduzindo os sentidos de outros dizeres que associam aos seus próprios, de modo inconsciente. De acordo com Orlandi (2015, p. 21), “para que uma palavra tenha sentido é preciso que ela já faça sentido (efeito do já-dito, do interdiscurso, do Outro)”. O sujeito é afetado pela ação da ideologia, por isso, não é capaz de perceber seu assujeitamento a ela, causando “a impressão do sentido lá que deriva do já-dito, do interdiscurso e que faz com que ao dizer já haja um efeito de já dito sustentando todo o dizer”. Assim, os sentidos que constituem a memória discursiva (interdiscurso) continuam ecoando no imaginário do sujeito afetado por ela.

Durante o contato entre pesquisadora e participantes Surdos, em contexto informal, os sentidos que cristalizaram projeções imaginárias sobre a pessoa surda continuavam ecoando no dizer e significando a memória discursiva, trazendo à tona efeitos de sentidos associados a estigmas que se constituíram na historicidade, ocasionando uma fronteira entre

**pessoa surda** (situação empírica) e **sujeito Surdo** (posição discursiva). “Esta fronteira entre os dois espaços é [...] mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana que oscilam em torno dela.” (PÊCHEUX, 2008, p. 52, grifo nosso).

A dificuldade de determinação desta fronteira, da qual menciona Pêcheux, a partir de um gesto de leitura que se detinha, até então, na informalidade, foi uma das motivações do desenvolvimento de uma pesquisa, na amplitude de um Mestrado, a fim de que pudéssemos compreender como ocorreu o processo de identificação destes sujeitos, seus modos de individuação (ou individualização) e principalmente como ocorria e se ocorria o deslocamento desta fronteira entre situação empírica e discursiva e conseqüentemente a inscrição em novas posições-sujeito.

Para constituição de nosso gesto de leitura, entender os modos de individuação que intermediam os processos de identificação dos sujeitos Surdos é fundamental. A individuação é o modo como o sujeito estabelece relação política com a sociedade. O sujeito individuado se sente parte da formação social no qual se inscreve, assumindo uma posição discursiva dentro dela, ou seja, a individuação é premissa para os processos de identificação, conforme explica Orlandi (2011),

[...] há em todo sujeito uma necessidade de laço social que sempre estará presente ainda que ele viva em situação absolutamente desfavorável. Ao individuar-se, ao mesmo tempo identifica-se e se projeta em uma posição-sujeito, na sociedade, representando-se como parte do grupo a que ‘pertence’ [...] podemos afirmar que se pode aí reconhecer – pensando a relação desse sujeito assim individuado, com o corpo político, de que recebe por este mesmo fato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade – a forma da pessoa pública, que corresponde a uma forma de individuação: o sentimento de ser Um, no todo da sociedade. É o modo de individuação em relação à sociedade em geral, de que resulta o ‘eu comum’. (ORLANDI, 2011, p. 22-23).

Conforme pontuamos anteriormente, apresentaremos apenas alguns pontos da pesquisa para reflexão, por questões de espaço. Diante disto, elegemos o modo de individuação pela língua, tendo em vista que para a AD “a língua não é compreendida apenas em sua forma estrutural, mas em sua relação com os fatos da linguagem, com o acontecimento, no qual o indivíduo passa a ser sujeito, assumindo novas posições por ação do simbólico e da história que o afeta” (CINTI, 2019, p. 18).

## **2.2. Das práticas de linguagem dos sujeitos Surdos**

As línguas de sinais foram historicamente marcadas por concepções divergentes quanto ao reconhecimento de seu *status* linguístico, sua função no processo comunicativo, sua eficácia quanto ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos surdos, quanto ao seu potencial de expressividade na sistematização de informações, quanto a sua aplicabilidade no processo educacional dos surdos, dentre outras questões. Tais divergências não se

encerram apenas ao contexto sociocultural em que decorriam, mas no modo com que o Surdo era significado no imaginário social, em diferentes momentos da história, ou seja, nas condições de produção de seu discurso.

No final do século V a.C., os filósofos gregos, no intuito de compreender a relação entre a linguagem e a realidade, “se perguntavam se a conexão entre as palavras e aquilo que denotavam provinha da natureza, [...] ou era imposta pela convenção”. (WEEDWOOD, 2002, p. 25), assim a língua(gem) era concebida “como fonte de conhecimento, [ou] como [...] meio de comunicação” (*Ibid*, p. 24, grifo nosso).

Nesta época, o ideal de perfeição comunicado pelos gregos e mais tarde pelos romanos, não colocava em pauta, a princípio, a forma com que os surdos se comunicavam, mas sim, aquilo que os estigmatizava, “os recém nascidos que apresentavam imperfeições evidentes, eram sacrificados, [...] não acreditavam que os surdos fossem capazes de receber educação, eram considerados ‘imperfeitos’, [...] eram marginalizados e excluídos da sociedade”. (STROBEL, 2008, p. 24). Apenas em 360 a.c, o filósofo Sócrates considerou ser “lógico e aceitável os surdos comuniquem-se, naturalmente, usando as mãos, a cabeça e outras partes do corpo, por estarem privados da audição.” (CARVALHO, 2007, p. 10).

Santo Agostinho (354-430 d.c) acreditava que os Surdos tivessem sabedoria e que poderiam demonstrá-la, mesmo que por meio de gestos, garantindo-lhes de algum modo a salvação, tirando da subalternidade a interação que se constituía em um suposto e aparente silêncio. “Santo Agostinho, em suas *Confissões*, fala do silêncio quando se refere a sua estada em Óstia com sua mãe. Os místicos, os cristãos, os neoplatônicos, os persas, os hindus, os árabes, os Judeus na Idade Média fizeram largo uso do silêncio como meio de encontrar Deus.” (ORLANDI, 2007, p. 62, grifo da autora).

Não é em vão que a discursividade do funcionamento de uma língua silenciosa continue ecoando na memória social na contemporaneidade. Os efeitos de sentido da crença de que os surdos são mudos e que se comuniquem por mímicas, por mais desestabilizados que estejam, ainda permanecem em funcionamento, isto se justifica pela forte influência dos aparelhos ideológicos do Estado, que buscam assegurar “a sujeição à ideologia dominante”. (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Na Idade Média, a igreja, como um desses aparelhos ideológicos, detinha forte influência sob as tomadas de decisões da sociedade. Sua autoridade era ascendente sobre os surdos, pois determinava muitos de seus direitos. Até o século XII, a igreja não autorizava que eles se casassem por não poderem proferir, por meio de uma língua oral, os sacramentos. Até que, durante uma oração, o Arcebispo John de Beverley, foi interrompido por um Surdo que fazia uso da língua oral, provocando-lhe interesse sobre a hipótese de que outros surdos também pudessem fazê-lo. Sob esta motivação, começou a ensinar-lhe, em segredo, a ler e escrever e quando já havia aprendido a orar o ‘Pai-nosso’ permitiu que seu aluno participasse de uma missa em um domingo, “em frente aos presentes, o Arcebispo benzeu-lhe a língua e o rapaz começou a dizer a oração que tinha aprendido. Todos acharam um milagre.” (CARVALHO, 2007, p. 14).

Neste momento, ocorre uma (re)significação dos sujeitos surdos. A instituição que antes os concebia como fruto do pecado de seus pais, suprimindo as possibilidades de cura e

salvação em detrimento da suposta impossibilidade de comunicação, acaba por motivar, ainda que modestamente, a interação entre surdos e não surdos ao tornar público a potencialidade de os surdos fazerem uso de uma língua, ainda que esta, fosse de natureza oral.

No século XVI, momento de latência da tradição de estudos nas ciências naturais, o filósofo, médico e matemático italiano Girolamo Cardano (1501-1576) é surpreendido com a chegada de um filho surdo. Preocupado com sua educação, Cardano se empenhou em ensiná-lo a ler e escrever, sem que tivesse que estimulá-lo a falar. O prestígio de Cardano frente à suas ‘descobertas’, motivaram outros matemáticos, dogmáticos, médicos a pensar sobre a possibilidade de educar os Surdos. No início da Idade Moderna, um dos grandes destaques foi Ponce de Leon, conforme relata Carvalho (2013),

Ponce de León, um monge beneditino espanhol cujo trabalho serviu de base aos futuros educadores de surdos. No entanto, o objetivo de educar os surdos não era exatamente a preocupação com a pessoa surda, pois motivos econômicos se escondiam por trás desta iniciativa. Os alunos surdos de Ponce de León eram todos pertencentes à nobreza que queriam que seus filhos surdos conseguissem falar. Nesta época, uma pessoa que não conseguisse falar não tinha quaisquer direitos perante a lei e, desta forma, as famílias que tinham como filho primogênito um surdo, com receio de perderem os seus bens enviavam-no para Ponce de León, para aprender a falar. [...] Ponce de León desenvolveu um alfabeto manual que ajudava os surdos a soletrar palavras. Ensinava-os, também, a ler, escrever e rezar. O grande contributo de Ponce de León foi contrariar a tese de Aristóteles, de que os surdos eram incapazes de aprender. (CARVAHO, 2013, p. 15).

O ensino da fala aos surdos detinha a atenção daqueles que se propunham a ensiná-los, não apenas pelo prestígio social que lhes causaria, mas por vislumbrar os benefícios ao atender os interesses das famílias nobres que almejavam que seus filhos surdos tivessem direito à herança, mas para isso era necessário que soubessem falar. No entanto, os resultados suscetíveis, em relação à fala, eram percebidos naqueles que possuíam resíduos auditivos, enquanto que para os “duros de ouvido, como eram denominados os surdos profundos, o trabalho tinha como foco a escrita.” (ROCHA, 2007, p. 15).

Muitos se propuseram, desde então, a desenvolver métodos de ensino aos surdos que se pautassem no estímulo da fala, no uso de gestos e mais tarde no uso de sinais. Dentre eles, podemos destacar o método gestual desenvolvido pelo médico John Bulwer (1614-1684), o qual acreditava que os gestos fossem desenvolvidos de forma natural pelos surdos, defendia que tivessem um espaço apropriado para sistematização e interação gestual entre seus pares. Bulwer publicou, em 1644, o livro **Chirologia**, ou a **linguagem natural das mãos**, conquistando prestígio entre os ingleses por observar o uso das mãos, as expressões e os sentimentos na interação, associando-os à linguagem natural dos surdos. (PEREIRA, 2010).

Esta consideração fez com que Charles Michel de L’Epée (1712 – 1789), começasse a ensinar a língua, considerada até então, gestual aos surdos, pautada na estrutura gramatical do Francês, após registrar 1776 “**sinais metódicos** [...] usados até 1830.” (CARVALHO,

2007, p. 24), dando origem à base linguística sob a qual se pautaria as línguas de sinais utilizadas mais tarde, em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Uma proposta que traria grande impacto para a vida dos surdos foi o **método oral**, proposto inicialmente por John Wallis, em 1698, na Inglaterra, a princípio, associando o exercício fonológico a gestos. No entanto, a crença de que “o método Oral puro deveria ser preferido, porque o uso simultâneo de Sinais e fala teria a desvantagem de prejudicar a [...] língua oral falada e a precisão de idéias” (CAMPELLO, 2007, p. 120), traria sérias consequências para a vidas dos surdos, tanto pela privação de uso de uma língua sinalizada, durante muitos anos, quanto pela concepção clínica de que os localizava como sujeitos patológicos e, portanto, passíveis de cura por meio da fala.

O **Oralismo**, conforme ficou conhecido, culminou com o Congresso de Milão, em 1880, simbolizando a interdição de uso das línguas de sinais por cerca de cem anos. Embora ela continuasse sendo usada secretamente, conforme existem relatos, esse período ficou marcado como “um momento obscuro na história dos surdos” (FIGUEIRA, 2011, p. 326), pois na votação sobre qual método de ensino e de comunicação dos surdos seria mais adequado para uso, a participação dos professores surdos foi excluída, ou seja, eles não puderam participar de uma decisão, sob a qual, seriam diretamente afetados, desconsiderando não apenas a potencialidade de decisão dos surdos, mas também suas características culturais e linguísticas. (ALBRES; OLIVEIRA, 2013).

Em 1960, Willian C. Stokoe, ao comparar a língua inglesa a uma língua na modalidade visual-espacial, a *American Sign Language* (ASL), “comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30), impulsionando o desenvolvimento de pesquisas sobre as línguas sinalizadas, pois não bastava afirmar que esta língua era dotada de propriedades linguísticas, era necessário desmistificar e justificar a “ausência de elementos de ligações (tais como preposições e conjunções), [...] expressividade diferente das línguas orais, [a incorporação] de elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos” (Ibid, p. 35, grifo nosso).

Sob estas condições de produção, sujeitos e sentidos foram sendo constituídos a partir das leituras que se fizeram sobre língua e os seus sinalizantes. Entendemos a importância de se visualizar os acontecimentos que antecederam o dizer dos participantes da pesquisa, já que os efeitos de sentido destas perspectivas continuam marcados discursivamente na memória social. Assim, é “fundamental que o analista evidencie em quais condições de produção tais discursos foram produzidos, uma vez que se evidenciam em diferentes situações de linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 61).

### **3. Análise dos processos de identificação sustentados pelos modos de individuação pela língua**

AAD não reconhece a identidade como algo estabelecido, cujo sentido se estabiliza, mas observa os processos sob os quais se constituem sujeitos e sentidos, assim, “um ponto não pode ser visto sem o outro: o indivíduo, a interpelação, a forma sujeito histórica, o

Estado, a formação social, o processo de individuação, a identificação na relação com a formação discursiva, a posição-sujeito e a formação social.” (ORLANDI, 2010, p. 41).

A análise dos processos de identificação nos dá acesso ao modo como o sujeito é simbolicamente significado por meio da linguagem. Neste processo, o sentimento de autonomia do sujeito individuado é potencializado pelos efeitos da ideologia, não permitindo que o sujeito perceba seu assujeitamento à língua e à própria ideologia. Tais efeitos, fazem com que se assumam uma posição discursiva dentro da formação social em que se está inserido, sentindo-se parte dela, por isso “não falamos em identidade em si, mas em processos de identificação em que se constituem as identidades.” (ORLANDI, 2011, p. 11).

Como percebemos, a língua, além de ser palco de manifestação de ideologias e conseqüentemente de relações de força e poder, também é espaço de constituição de sentidos sobre aqueles que a utilizam. Diante disto, selecionamos, para nossas reflexões, os processos de identificação de três sujeitos Surdos cujos modos de individuação ocorrem pela língua e por meio dela. Na tabela a seguir, apresentamos algumas informações sobre eles,

Código do participante	Gênero	Idade	Surdez	Tempo de residência em Sinop, MT.
E1	masculino	Vinte e quatro	Pré-lingual	Quatro anos
E2	Feminino	Trinta e um	Pós-lingual	Cinco anos
E3	masculino	Vinte e sete	Pré-lingual	Dezesseis anos

**Tabela 1: Informações sobre os participantes da pesquisa.**

Como instrumento de coleta de dados e mecanismo de acesso às narrativas destes sujeitos, optou-se pela realização de entrevistas com roteiro de perguntas semiestruturadas, para que houvesse liberdade de manifestação da subjetividade nos posicionamentos dos sujeitos Surdos, o que favoreceu as análises destas narrativas durante a composição de nosso dispositivo teórico. O gesto de leitura se constituiu a partir das noções teóricas da Análise de Discurso Materialista Histórica, sob a qual os efeitos de sentido das práticas de linguagem resultam da relação entre língua, história, memória e sujeitos.

Sob esta perspectiva teórica, os enunciados movimentam efeitos de sentido que se diferem e se alteram em cada formulação. Assim, “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Os três participantes iniciam suas narrativas, apresentando-se por meio de seu sinal, simbolizando um batismo dentro da cultura surda, conforme explica Campello (2008),

Um batizado cultural da comunidade Surda para identificar os sujeitos Surdos. Algo que se assemelha com o nome próprio para não-surdos. É um dos artefatos culturais da comunidade Surda que caracteriza a particularidade de identificação dos sujeitos Surdos, por ex: uma cicatriz,

cabelos curtos e longos; os cílios dos olhos, as sardas, as pintas pretas ou marrons nos membros do corpo, bochechas, as primeiras letras do nome. (CAMPELLO, 2008, p.37).

Mais do que uma marca cultural, o sinal de batismo simboliza, discursivamente, a inscrição do sujeito na formação discursiva com a qual, ideologicamente, se identifica e é identificado pelos membros da comunidade surda, fazendo com que ele assuma novas posições-sujeito dentro da formação social, assim, esta marca não se limita aos aspectos culturais, mas se constitui como efeito de sentidos da historicidade do Surdo, onde “o enunciado não é o que emerge numa situação específica, mas se define por sua historicidade (social). Ao conseguir esta historicidade, [...] a identidade do enunciado não é a do acontecimento material” (GUIMARÃES, 1989, p. 76).

A historicidade interfere diretamente nos processos de significação do sujeito pois os relaciona ao acontecimento discursivo, destituindo-os da literalidade do texto “a ilusão de que o ‘seu’ sentido só pode ser aquele é justamente sua negação. Nega-se a historicidade ao sentido e nega-se a história ao sujeito.” (ORLANDI, 2007, p. 89). Deste modo, ao narrar sua história material, E1 nos possibilita acesso à historicidade, sob a qual, língua, ideologia, sujeitos e sentidos se relacionam,

SD 1<sup>2</sup>: Com aproximadamente seis anos de idade, eu comecei a perceber as representações por meio dos sinais e fui me apropriando da língua por causa de minha família de surdos e fui evoluindo na aquisição de minha primeira língua, que é Libras, **apropriada aos surdos**, comecei a estudar também a segunda língua do ensino fundamental ao médio, me formei aos dezessete anos e aos dezoito, comecei a trabalhar.

Embora saibamos que a Libras é uma língua cuja modalidade atenda as características visuais em que se estrutura a cultura surda, não se pode afirmar a existência de uma língua “**apropriada aos surdos**”, conforme denota E1, tendo em vista o que afirma Orlandi (2014, p. 155), que “para ser sujeito ‘de’, o indivíduo é sujeito ‘a’ (língua e ideologia)”, ou seja, não se pode selecionar qual será a língua materna a qual se vinculará, pois já se nasce assujeitado a uma língua. No caso de E1, esse assujeitamento se deu sob o uso da Libras, pois os pais e irmãos Surdos já faziam uso desta língua quando E1 nasceu. Deste modo, a Libras foi herdada por E1, o que justifica os sentidos da formulação “**apropriada aos surdos**”, indicando o funcionamento da ideologia.

O cuidado e rigor com que os aspectos linguísticos eram tratados, durante a realização dos sinais, além da naturalidade, por se tratar de uma ‘língua de herança<sup>3</sup>’, fez com que E1 assumisse, discursivamente, a posição-sujeito professor, ao perceber que poderia, por meio da língua, ressignificar sua relação com sujeitos não surdos e ter reconhecimento social por sua fluência na língua materna, conforme afirma na SD2,

**SD2: Com o passar do tempo eu fui me aproximando mais dos ouvintes**, estávamos sempre juntos, brincávamos, nos aventurávamos,

---

2 SD é a sigla utilizada para ‘Sequência Discursiva’.

3 Ver detalhes em: QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

passávamos e eu os ensinava... tinha uma pessoa muito boa, ouvinte, que tinha muita curiosidade sobre os surdos, **ele sempre me perguntava sobre o significado dos sinais e isso me deixava muito contente, porque tudo que eu ensinava ele se apropriava muito rápido, com muita vontade**, então ele foi aprendendo sinais e mais sinais, até que já conseguia sinalizar e começou a avisar outros ouvintes, **então eles queriam conhecer quem era aquele surdo tão fluente**, eu aceitei visitá-los, nós ficamos muito unidos, havia muita interação, fazíamos brincadeiras, eu ficava muito animado e o grupo de usuários da Libras foi se expandindo.

A relação que se marca através da língua e conseqüentemente o individualiza, associa E1 ao outro (sujeito) e ao Outro (ideologia), por meio da alteridade e da diferença. Esta relação é tratada por Pêcheux (1997, p. 313), ao se referir ao funcionamento das “máquinas discursivas”

A existência do outro está, pois, subordinada ao primado do mesmo: - o outro da alteridade discursiva “empírica” é reduzido seja ao mesmo, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo; - o outro alteridade “estrutural” só é de fato, uma diferença incomensurável entre “máquinas” (cada uma idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma), quer dizer, uma diferença entre mesmos. (PÊCHEUX, 1997, p. 313).

O prestígio que legitima o uso da Libras entre E1 e seus pares, ameniza as relações fronteiriças entre Surdos e não surdos significadas no decorrer da história, proporcionando novas formas de representação entre sujeitos e sentidos. Essas projeções imaginárias que passam a se constituir causam a impressão de que não há “espaço para as diferenças, para o sujeito dito diferente em uma sociedade da segregação”, conforme trata Costa (2014, p. 104), pois se há uma homogeneidade de sentidos que idealiza o sujeito, suas diferenças, ainda que potencializadas pelos aspectos culturais, sociais ou linguísticos, acabam sendo reconfigurados a partir de padrões convencionados pelos grupos sociais.

O sentimento de autonomia e de unicidade do sujeito, no caso de E1 em decorrência da fluência na Libras, é resultado do modo de individuação, uma vez que “o sujeito individuado [...] se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (patrão, empregado, traficante, aluno etc)” (ORLANDI, 2014, p. 155, grifo nosso).

A posição-sujeito professor, assumida por E1, lhe confere segurança, legitimidade, o localiza pela suposta autonomia discursiva, conferida pelos efeitos de transparência da linguagem, ainda que, ideologicamente determinada.

A unicidade de sentidos quanto sua determinação, também é percebida na formulação de E2,

SD3: **a Libras fluiu de dentro de mim**, não precisei perguntar: ‘que sinal é este? Não. Eu fiquei pensando como sinalizar e ela fluiu, eu tive contato, mas **eu não percebia que tinha pronta, dentro de mim, uma**

**identidade, uma cultura.** Eu não percebia, mas tinha pronta dentro de mim, tinha.

O funcionamento da ideologia se revela na formulação de E2 ao afirmar “**eu não percebia que tinha pronta, dentro de mim, uma identidade**” aparentando que a identidade já possui seus sentidos estabelecidos, quando na verdade se trata de processos de identificação sob os quais as posições-sujeito se constituem continuamente.

Nesse processo, a língua que aparenta fluir naturalmente por estar em um lugar do qual não se tinha acesso, não se reconhecia como sinalizante desta língua, ao dizer “**a Libras fluiu de dentro de mim**” se faz condição de discursividades, de constituição de sentidos, indicando que “é necessário que este sujeito não só saiba a língua, mas saiba que a sabe” (ORLANDI, 2014, p. 160), ou seja, que se reconheça em seu uso e embora se tenha ciência de que a língua se constitui na coletividade, os sentidos que a configuram imaginariamente é intermediada pelo simbólico e pela relação política sobre a qual a língua é projetada no imaginário social, prestigiando-a ou não, assim como os sujeitos que a utilizam.

A rápida aquisição de uma língua, ainda que não fosse a ‘língua institucionalizada’<sup>4</sup>, se vincula aos sentidos de competência linguística, materializados discursivamente pelo Estado, tendo como efeito de sentido o desvincular da imposição da aprendizagem de uma língua de tradição oral e associando-a à uma língua que aparenta ser adquirida instantaneamente pelas características que condizem com a cultura visual. Tais efeitos de sentido, sustentados pelo modo de individuação pela língua, permitem que E2, ideologicamente, se reconheça como membro desta cultura, assumindo a posição- sujeito Surda.

O modo de individuação pela língua também sustenta os processos de identificação de E3 ao formular,

SD4: Quando eu tinha onze anos, minha mãe passou no concurso aqui em Sinop, e eu vim junto com minha mãe para cá, nos mudamos para Sinop, mas ainda no Paraná ela já tinha me avisado: “**Você sabe que lá em Sinop tem muitos surdos com amplo conhecimento, aproveita a oportunidade para conhecer os surdos**”, eu concordei, então nos mudamos. Eu tinha conhecimento raso na Libras, então encontrei com um surdo muito fluente, fiquei impressionado, era maravilhoso... Antes de mudar eu só usava a datilologia, não sabia a Libras, mas era muito rápido e o surdo não entendeu, foi uma barreira para a comunicação.

Observamos que E3 aceita se mudar para Sinop devido a possibilidade de enriquecimento linguístico a partir do contato com outros Surdos, sinalizantes da Libras. Ao reproduzir a orientação da mãe em “**você sabe que lá em Sinop tem muitos surdos com amplo conhecimento, aproveita a oportunidade para conhecer os surdos**”, eu concordei, então nos mudamos”. Os efeitos de sentido desta formulação indicam a relação entre sujeitos e sentidos marcados pela historicidade, onde Sinop, Mato Grosso se constitui pelo “discurso do progresso herdado do processo de colonização no Mato Grosso

<sup>4</sup> “língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola. A língua correta. Normatizada” (ORLANDI, 2014, p. 158).

desde o século XVII foi construído sob a exploração da terra e sua ocupação. [A partir do qual] o sujeito migrante vislumbrou um cenário propício de uma vida melhor” (THOMÉ; ROHDEN, 2017, p. 320, grifo nosso).

Sinop é discursivizada como ‘terra de oportunidade’ entre seus moradores. Essa idealização de sentidos se associa a aspectos do trabalho, moradia, investimentos e educação, afetando o imaginário dos sujeitos, o que justifica o deslocamento de E1, E2 e E3 para Sinop.

No caso de E3, os efeitos de sentido do discurso do progresso significaram sua relação com a língua, interferindo em sua representação sobre a Libras a partir da mudança de espaço de significação em que ela é constituída, conforme a formulação: **“Eu tinha conhecimento raso na Libras, então encontrei com um surdo muito fluente, fiquei impressionado, era maravilhoso”**. A formulação **“então encontrei”** tem como efeito de sentido o fato de que a ascensão linguística e social desejada estava vinculada aquele espaço de constituição de sentidos, não se limitando ao sujeito Surdo que conheceu, mas associando-o à oportunidade de ter acesso ao nível linguístico desejado, revelando a ação da ideologia e sua individuação pela língua.

Estes sentidos são confirmados ao dizer **“antes de mudar eu só usava a datilologia, não sabia a Libras, mas era muito rápido e o surdo não entendeu, foi uma barreira para a comunicação”**, ou seja, o local em que estava anteriormente, supostamente não lhe fornecia os subsídios para que atingisse o nível linguístico idealizado, ocasionando prejuízos a sua comunicação com outros Surdos.

O funcionamento da ideologia intermediada por sua individuação pela língua, inscreve-o na formação discursiva que o identifica como instrutor, função ocupada dentro da formação social naquele momento, possibilitando a outros Surdos terem acesso ao nível linguístico que ele, ideologicamente, idealizou, permitindo que assumisse a posição-sujeito instrutor Surdo.

#### 4. Algumas considerações

A realização deste gesto de leitura nos possibilitou recordar os processos de identificação de sujeitos Surdos, a partir da perspectiva da Análise de Discurso Materialista Histórica, cujo modo de individuação se constituiu pela língua e por meio dela. Ao apresentar a análise destes processos compreendemos o modo com que o sujeito é ideologicamente inscrito na formação discursiva dominante e como a língua sustenta sua inscrição no seio da formação social na qual é vinculado, permitindo que este sujeito assumira novas posições-sujeito.

Entendemos que a promoção de gestos de leitura sobre grupos supostamente minoritários, funciona, pelo mecanismo da linguagem, como possibilidade de desconstrução de sentidos estabilizados sobre estes sujeitos e construção de novos modos de significá-los.

## 5. Referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (Org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

CASTRO JÚNIOR, Glaucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015. p. 11-26.

CAMPELLO, Ana Regina S. Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice M; PERLIN, Gladis. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A herança do Abade de L'Épée na viragem do século XVIII para o século XIX**. Lisboa: Thefactory, 2013.

CINTI, Cíntia D. M. **Uma análise do processo de construção da identidade da pessoa surda**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2019.

COSTA, Greciely Cristina da. Discursividades de inclusão e a manutenção da exclusão. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; FERREIRA, Eliana Lucia. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 89-135.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de LIBRAS**. São Paulo: Phorte, 2011.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. Representações de línguas estrangeiras (e materna) por sujeitos com baixa escolarização. In: CAVALLARI, Juliana Santana; UYENO, Elzira Yoko. **Bilinguismo: Subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. 9.v. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 101-126.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 71-79.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: O caso da delinquência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. Os sentidos de uma estátua: Fernão Dias, individuação e identidade Pousoalegrense. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Discurso, espaço, memória: caminhos da identidade no Sul de Minas**. Campinas: Editora RG, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; FERREIRA, Eliana Lucia. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-186.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: \_\_\_\_\_.; LAGAZZI, SuzyRodrigues. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 13-35.

PECHÊUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pechêux**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997. Cap. 7.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes editores, 2008.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Os gestos das mãos e a referenciação: investigação de processos cognitivos na produção oral**. 2010. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TOMÉ, Cristinne Leus; ROHDEN, Josiane Brolo. O Discurso do progresso e a educação na história de Sinop - Mato Grosso: “como é bom alargar fronteiras de nossa pátria!” 1 Verso do poema escrito pelo Colonizador Enio Pipino publicado em 1979. . **História da Educação** [online]. 2017, v. 21, n. 52 [Acessado 1 Novembro 2021] , pp. 312-334. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/67292>>. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/67292>.

WEEDWOOD, Bárbara. A tradição ocidental até 1900. In: WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2002. p. 21-101.

# O SURDO E O OUTRO: EVIDÊNCIAS DE VALORES CULTURAIS DOS SURDOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*THE DEAF AND THE OTHER: EVIDENCE OF DEAF'S CULTURAL VALUES IN COMICS*

**Nemuel Gonçalves de Lima**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

nemuel.lima@gmail.com

**Resumo:** Esse artigo objetiva apresentar a análise de uma tirinha da coletânea “*That Deaf Guy*”, a fim de indicar o percurso da significação e os valores culturais expressos nas relações dos sujeitos surdos registrados em suas produções em quadrinhos. A obra “*That Deaf Guy: A wild ride!*” é um produto cultural e objeto de investigação extremamente valioso que nos leva a descobrir aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos surdos. A base teórica desse artigo é a semiótica de linha francesa, especificamente, a metodologia do percurso da significação de Greimas, visto que o foco da pesquisa é identificar as significações e os valores culturais, conceitos estes teorizados amplamente pela Escola de Paris. A partir da análise do nível narrativo, discursivo e fundamental, destacando a tematização, os valores culturais e as relações entre eles.

**Palavras-chave:** Histórias em Quadrinhos; Semiótica Francesa; Semiótica da Cultura Surda; Identidade Surda;

**Abstract:** This article aims to analyze a comic from the collection “*That Deaf Guy*”, in order to investigate the path of meaning and cultural values manifested in the relations of deaf subjects and recorded in their comic productions. The work “*That Deaf Guy: A wild ride!*” it is an extremely valuable cultural product and object of investigation that leads us to discover historical, social and cultural aspects of deaf subjects. The theoretical basis of this article is the French-line semiotics, specifically, the methodology of Greimas’ signification pathway, since the focus of the research is to identify cultural meanings and values, concepts widely theorized by the School of Paris. From the analysis of the narrative, discursive and fundamental level, highlighting the theme, cultural values and the relationships between them.

**Keywords:** Comics; French Semiotics; Semiotics of Deaf Culture; deaf identity;

## 1. Introdução

Nesse trabalho, analisamos, sob a perspectiva metodológica da semiótica greimasiana, como se dão os percursos da significação nas histórias em quadrinhos (HQ) produzidas por autores surdos, em especial, na coletânea “*That Deaf Guy: A wild a ride!*”, obra de Math

e Kay Dailge que imprimem, em suas tirinhas, as experiências sociais dos surdos, dando visibilidade à identidade e à cultura surda.

Como será explicado adiante na sessão de análise, Math e Kay Daigle são artistas surdos, estadunidenses, formados pela Gallaudet University que, desde 1864, se consolidou como grande polo de produção artística, literária e cultural do povo surdo. Em suas produções, os autores dão ênfase aos temas identidade e cultura surda e convidam os leitores a conhecerem os artefatos culturais do povo surdo, utilizando-se do humor e da ironia para tecerem crítica social e aguçarem a curiosidade do leitor.

As obras de Math e Kay, rapidamente, popularizaram-se na comunidade surda brasileira, entre elas as tirinhas que compõem a coletânea “That deaf guy”, difundidas nas redes sociais pelo nome “Aquele cara surdo”, que trazem, em seu conteúdo, o registro de experiências reais compartilhadas por surdos em todo mundo. Daí, dispomo-nos a analisar como os autores Math e Kay Daigle representam a vida surda em seus quadrinhos e como se dão os percursos gerativos da significação em sua obra.

Para os estudos surdos, de acordo com a contribuição de Perlin (2001), a identidade surda é considerada o jeito de ser surdo em suas multiformes manifestações apresentadas, através das relações com seus pares e com o outro. Strobel (2008) complementa relacionando a identidade surda à sua cultura definindo a cultura surda como o conjunto de transformações realizadas pelos sujeitos surdos no meio em que vivem. Essas experiências sociais e culturais são compartilhadas por todos os surdos espalhados pelo mundo, preservando suas particularidades, o que torna as diversas culturas surdas frutos da presença do povo surdo em sociedade. A noção de pertencimento a um povo, reforça os laços entre aqueles que fazem parte da comunidade surda e a consequência disso é a preservação da tradição, da memória e da cultura do povo surdo.

Para os teóricos da Escola de Paris que difundiram o método de análise de Greimas, todo texto pode ser analisado em três níveis distintos que apontam para os valores culturais presente no texto através do percurso gerativo da significação. Esses níveis são: o fundamental, o narrativo e o discursivo.

Através das análises de uma tirinha dos Daigles apontamos nesse artigo para aspectos que fazem das histórias em quadrinhos um artefato único, aspectos tais como: o processo de criação dos Daigles, o uso de elementos visuais específicos para composição da tirinha, as formas nas quais as representações são postas nas narrativas, a expressiva diferença percebida quando comparada com o conteúdo das obras de autores não surdos e a filosofia que permeia a produção criativa dos autores surdos em “Aquele cara surdo”.

Ademais, este artigo é composto por três seções nas quais apresenta-se os conceitos que relacionam os estudos semióticos com os estudos surdos, tal diálogo embasa teoricamente essa pesquisa; em seguida, é apresentada a relevância da obra dos Daigles e o expoente que a coletânea “That Deaf Guy” representa para a comunidade surda e para o acervo cultural e literário do povo surdo, logo após é apresentada a análise de uma tirinha da coletânea dos Daigles e, por fim, apresentadas as considerações finais que contém uma síntese fruto das reflexões desse trabalho.

Diante das indagações que poderiam motivar a produção desse artigo, enfatiza-se aquela que se tornou o cerne desse trabalho, a saber: Como os autores surdos registram sua cultura e identidade nas HQs? Quais são os valores culturais postos pelos autores na tirinha analisada? Diante disso, se faz necessário destacar a relevância e importância patente a esse trabalho. Pois, a escassez de pesquisas com tais temáticas evidencia a urgência de estudos para a fundamentação da semiótica da cultura surda.

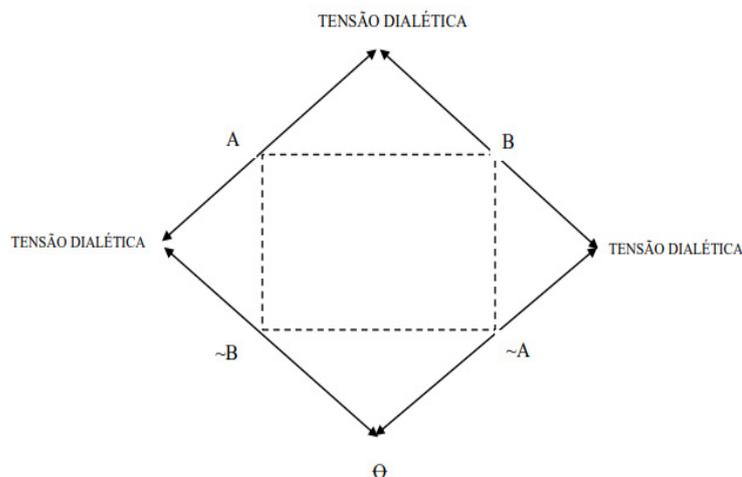
## **2. Entrelace metodológico: Greimas e suas aplicações**

A teoria semiótica greimasiana tem uma metodologia de análise semiótica própria e apresenta uma gramática rebuscada, porém didaticamente denominada para que as categorias dos textos fossem analisadas, detalhadamente, e compreendidas com facilidade. Uma das alternativas mais básicas propostas por Greimas para se alcançar elementos fundamentais do texto é a composição do quadrado semiótico de Greimas.

A metodologia greimasiana serve como um amplificador da trama narrativa do texto. Através dela o pesquisador alcança diversos elementos em suas categorias, os elementos são: o sujeito que deseja alcançar algo (objeto de valor), o adjuvante que o ajuda, o oponente que o atrapalha nesse processo de conquista e o destinador que é o elemento que leva o sujeito a alcançar o seu objeto de valor. Os estudiosos da linha greimasiana (Rastier, Courtés, Pais e o próprio Greimas) começaram a descrever suas análises através de figuras geométricas, como o quadrado, o octógono, esquemas de análises outros (Batista, 2003) que confirmam o percurso lógico do texto. Para Greimas (1979), constitui o quadrado semiótico um instrumento que torna possível verificar a estrutura que traz à tona a significação. Compreende-se como quadrado semiótico a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer.

A estrutura elementar da significação, quando definida – num primeiro momento – como uma relação entre ao menos dois termos, repousa apenas sobre uma distinção de oposição que caracteriza o eixo paradigmático da linguagem: ela é, portanto, suficiente para constituir o paradigma composto de  $n$  termos, mas não permite por isso mesmo distinguir, no interior desse paradigma, categorias semânticas baseadas na isotopia (“o parentesco”) dos traços distintivos que nele podem ser reconhecidos (GREIMAS, 1979, p.364)

Considerado como uma evolução do quadrado semiótico, o octógono semiótico, além dos já conhecidos termos contrários, contraditórios e de implicação, acrescenta àqueles os pontos de tensão detectados na estrutura fundamental, aconselha-se o uso desse recurso eficaz para a análise semiótica. O octógono semiótico e seus elementos podem ser representados como se segue:



FONTE: O AUTOR (2020)

De acordo com Pais (1982), os elementos como estão dispostos acima no gráfico se relacionam de forma bastante específica. Na parte superior, temos a dêixis positiva (A e B) onde uma é o contrário da outra. Na parte inferior, a dêixis negativa (~A e ~B) onde uma é o contrário do outro, respectivamente. Nas linhas verticais do quadrado, tem-se o eixo da implicação onde (A) implica em (~B) e (B) implica em (~A). Da tensão dialética entre (A) e (B), resulta um valor; na diagonal constituem-se os contraditórios entre (A) e (~A) bem como entre (B) e (~B). (~A) e (~B) constituem a inexistência semiótica, simbolizada no octógono com o símbolo matemático  $\emptyset$  (vazio). Na diagonal constituem-se os contraditórios entre (A) e (~A) bem como entre (B) e (~B).

A autora Diana Barros (2005) em sua obra “Teoria semiótica do texto” explica didaticamente as características de cada nível (estrutura). Sobre as estruturas estabelecidas por Greimas, a autora sintetiza.

No primeiro nível, o fundamental, surge a significação como uma oposição semântica mínima; no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito; o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. (BARROS, 2005, p. 13)

No primeiro nível ou estrutura fundamental, temos uma visão ampla sobre a oposição semântica mínima presente no texto, a chamada estrutura elementar da significação ou a semântica profunda, além dos elementos tímicos (euforia e disforia) que causam tensão e relaxamento na narrativa, apontando para o conflito ou tensão dialética contidos no texto. (GREIMAS, 1970; COURTÉS, 1979; BARROS, 2005).

A oposição semântica encontrada nesse nível pode ser apreendida entre dois termos que fazem parte do mesmo eixo semântico. A partir desses elementos é desencadeada uma rede de relações que, conseqüentemente, resultam em valores expressos no texto. As relações são definidas no octógono através das linhas horizontais, verticais e diagonais, estas resultam nas relações de oposição, implicação e contrariedade.

Os elementos que se opõem e compõem a categoria semântica do octógono são classificados como eufórico ou disfórico. A estes são atribuídos pelo texto valor positivo ou negativo. Entretanto, o contexto e a perspectiva pela qual a narrativa é analisada pode gerar inversão dos valores. Isso porque determinado valor pode ser positivo a partir da perspectiva de um sujeito, enquanto esse mesmo valor pode ser negativo se considerarmos a perspectiva de outro sujeito. Podemos ainda estabelecer um percurso entre os termos da oposição mínima do texto de forma a explicitar as mudanças ocorridas. Nessa parte, apresenta-se o discurso, parte a parte, apontando para os termos afirmados e negados na sequência dada pelo discurso.

O modelo proposto por Barros (2005) nos ajuda a destrinchar a análise da estrutura fundamental através da negação ou afirmação dos valores do texto que, a depender da perspectiva dos sujeitos, pode ser considerada positiva ou negativamente. Barros (2005) e Fiorin (2011) classificam os elementos de euforia e disforia como parte da semântica da estrutura fundamental, e as relações que afirmam ou negam esses elementos como sendo parte da sintaxe da estrutura fundamental.

O segundo nível, a estrutura narrativa é a etapa intermediária do percurso gerativo da significação, ela é dada por dois momentos: sintático e semântico. Para Courtés (1979), a estrutura narrativa nos possibilita a visualização dos sememas do modelo actancial, a saber: os semas, elementos mínimos da significação, os efeitos de sentido. Para o autor, os sememas podem ser tipificados da seguinte forma: o actante e o predicado. Compreende-se como actante aquela unidade discreta que é vista como uma entidade.

O predicado, a unidade integrada, se instaura quando o actante o assume na narrativa. Dessa forma, o predicado pode ser tipificado em duas classes: do ser e do fazer. O primeiro informa o estado dos actantes e sua competência para agir e o segundo mostra a transformação gerada pela ação do actante (BATISTA,2003;2009). Quando o predicado é estático, ele pode ser denominado como qualificação e o seu oposto é denominado função. É imprescindível que haja a presença do actante e do predicado para que haja sentido numa mensagem.

Greimas (1979) sobre o tipo de junção que se instaura nas relações ente o sujeito e o predicado, conclui que há dois tipos de junção: a situação de conjunção ( $S \cap O$ ), quando o sujeito obtém ou se une ao seu objeto e a situação de disjunção ( $S \cup O$ ) quando o sujeito não consegue se manter próximo ao seu objeto. O enunciado do fazer rege o enunciado de estado, relação que pode ser representada pelo índice seguinte.

$$F = [S1 \rightarrow (S2 \cup Ov) > (S2 \cap Ov)]$$

Dado o enunciado de fazer, compreendemos que sua narrativa mínima gira em torno do estado inicial de um sujeito, da transformação causada e sofrida nessa relação, o estado 6 Leia-se: Pelo fazer transformador de S1, S2 em disjunção com o objeto de valor passa a S2 em conjunção do objeto de valor final. Assim, concordamos com Greimas (1979) quando diz que o enunciado de fazer é uma representação de uma ação contada que

produz um estado. Este representado no programa narrativo que traz à tona a organização sintática da ação.

O terceiro nível, o da estrutura discursiva, é o nível mais superficial do percurso gerativo da significação. Assim como no nível fundamental e narrativo, o nível discursivo também é descrito através de uma sintaxe e de uma semântica. O objetivo desse nível é apresentar o discurso assumido pelo sujeito, a fim de criar a sensação de verdade do texto. Nele podemos inferir classificações como: a pessoa do discurso, o tempo, o espaço, o modo, o tema do discurso e as figuras contidas no discurso. Analisando também as relações entre enunciação x enunciado e enunciador x enunciatário.

Em Fiorin (2011), a enunciação é tida como o ato produtor do enunciado, enquanto o enunciado é o produto da enunciação. A enunciação é compreendida aqui como um ato, cuja ação do sujeito evoca a geração do sentido. Através do enunciado, podemos ser levados a perceber aspectos que nos comunicam subjetividades que estão presentes no ato enunciativo. Entre esses aspectos, temos os traços linguísticos e estilísticos do enunciador no enunciado que projetam em nossos olhos as categorias enunciativas da pessoa, do espaço e do tempo do enunciado.

Batista (2000) orienta que na semântica discursiva, há que considerar os procedimentos semióticos de tematização e a figurativização. Estes são instaurados no discurso pelo sujeito da enunciação. A tematização ou percurso temático é chamado por Fiorin (1999) de encadeamento de temas. Barros (2005) ainda afirma que o percurso temático pode ser originado a partir de uma conversão do percurso narrativo. As figuras apresentadas no texto trazem à tona os temas que regem o discurso (BATISTA, 2009).

O texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido (BARROS, 2003. P.12).

Ao analisar a tematização, podemos perceber as relações entre os temas e o percurso narrativo, as relações entre os temas e figuras. Assim, identificar traços semânticos presentes no discurso, além de projetar as pessoas, os tempos e os espaços presentes na sintaxe discursiva.

O texto só existe quando concebido na dualidade que o define — objeto de significação e objeto de comunicação — e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. (BARROS, 2003. p.12)

Fiorin (2011) concorda com essa definição e define figura como o termo que remete ao mundo natural (real ou fictício). Em Greimas (1979), podemos complementar tal definição a partir da afirmação do autor que aponta para as figuras como revestimentos semânticos dado a objetos, processos e circunstâncias através de lexemas no nível discursivo. Elas

podem ser verbais, nominais ou circunstanciais nos casos quando indicam tempo e espaço. Assim, o próprio papel temático se torna um exemplo de figura nominal.

Greimas (1979) afirma que as configurações discursivas estão estreitamente relacionadas às comunidades culturais. Elas especificam como determinado tema ou figura é compreendida por diferentes perspectivas culturais. A perspectiva cultural posta aqui como o coração da pesquisa corresponde às relações culturais do povo surdo e suas produções em histórias em quadrinhos como instrumento de registro das experiências culturais do povo.

As HQs são compreendidas aqui de forma plena, em que seus elementos sincréticos podem evidenciar a identidade e a cultura surda. Os elementos verbais e visuais atuam em conjunto na construção do sentido e para se fazer uma leitura semiótica do percurso gerador da significação, é preciso relacionar os sentidos construídos e estabelecidos em ambas as linguagens. Partimos então do pressuposto de que as HQs são textos completos em sentido e detentores de um percurso de sentido evidenciado pela imagem como elemento figurativo e a linguagem verbal escrita como elemento linguístico integrado ao sistema narrativo. A significação surge na sincronia entre a imagem e palavra.

Sistemas sincréticos são aqueles que acionam várias linguagens de manifestação como ocorre entre os sistemas verbais e um não-verbal nas canções e nas histórias em quadrinhos. Isso quer dizer que o mesmo conteúdo pode ser expresso por meio de planos de expressão diferentes, ou seja, pode se manifestar em um plano que se manifesta no sistema verbal de um romance, por exemplo pode ser adaptado para o cinema em um plano de expressão sincréticos ou inspirar uma sinfonia ou uma tela em planos de expressão não-verbal. (PIETROFORTE, 2004, p.11)

É bem verdade que os pesquisadores de semiótica que se dedicaram a analisar histórias em quadrinhos se apoderaram dos estudos e teorias de Pierce. Entretanto, a inclusão das contribuições de autores como Pietroforte (2004) e Cagnin (1975) apontam para os diálogos científicos em torno do gênero quadrinho numa espécie de estado da arte para que se compreenda a importância científica e cultural dessa produção que por anos tem sido considerada marginal e sem relevância social.

### **3. Identidade, Cultura e Comunidade:**

#### **Análise semiótica da tirinha dos Daigles**

Selecionamos entre os quadrinhos dos Daigles a amostragem constituída de uma tirinha para ser analisada. Para tal, decidimos selecionar um exemplar que apresenta em sua essência algum artefato cultural do povo surdo como temática central. Além disso, aquela que busca enfatizar a identidade surda e o protagonismo da língua de sinais.

“Aquele cara surdo” (tradução livre) faz parte do imaginário popular dos surdos. As aventuras de Desmond e sua turma narram curiosidades da vivência surda com humor, ironia e crítica social. O desenvolver das tramas nas tirinhas aqui apresentadas nos mostram as relações de sujeitos surdos e seus pares no meio social e como esses sujeitos enfrentam

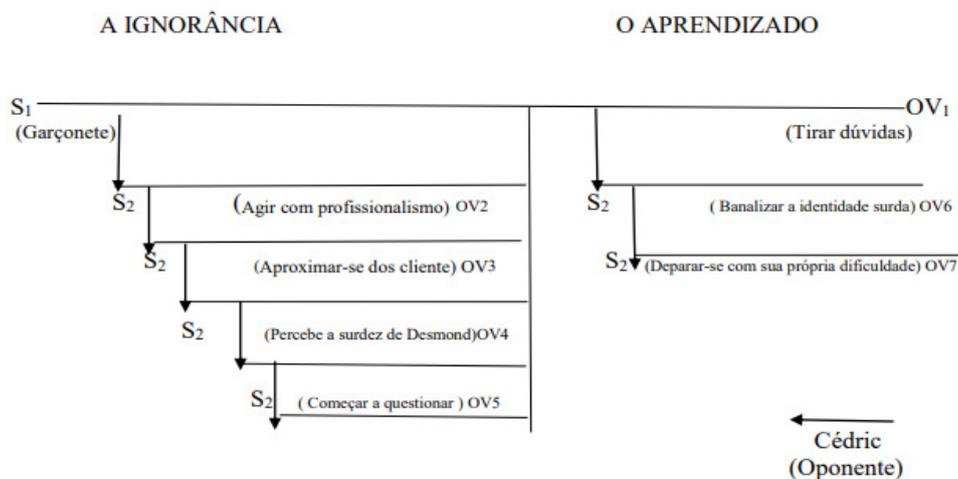
as barreiras culturais e ainda como as vencem. Os percursos foram analisados de acordo com Greimas (1975), considerando as estruturas: fundamental, narrativa e discursiva.

As etapas das análises são aquelas propostas por Greimas (1975), entretanto, partimos da estrutura narrativa, seguimos para a estrutura discursiva e finalizamos na estrutura fundamental como está disponível a seguir.

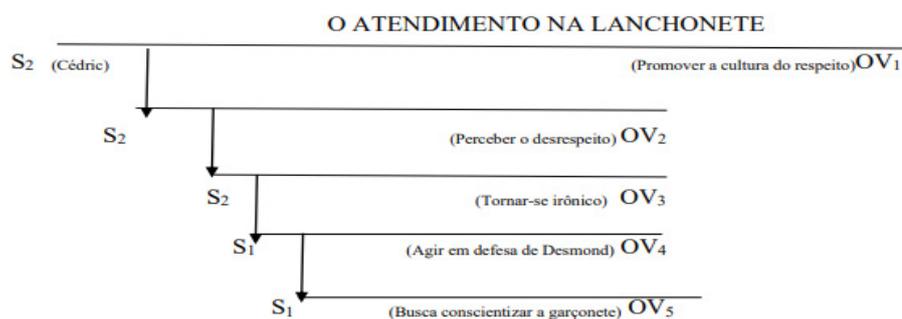


### 3.1. Nível narrativo

A tirinha trata sobre a importância da língua de sinais como instrumento de inclusão social. Ela é composta por três quadrinhos onde são registradas as interações entre três sujeitos semióticos. O sujeito semiótico 1 (S1), figurativizado pela garçonete, tem como principal objeto de valor o tirar as suas dúvidas (OV1). Para alcançar o objeto de valor, o S1 realiza um percurso curto composto por dois momentos denominados aqui como: a ignorância e o aprendizado. No primeiro momento, o S1 é movido por seu desejo para agir com profissionalismo (Ov2) e, por isso, se aproxima dos clientes na mesa (Ov3). Ao chegar próximo dos clientes, ele percebe a surdez de Desmond (Ov4) e logo começa a questionar (Ov5). Trata-se de um sujeito que foi destinado pela presença de Desmond, já que S1 expressa interesse em querer saber o que faz de Desmond um cliente diferente. Essa parte da narrativa não nos apresenta adjuvantes ou oponentes, apesar de percebermos a presença de Cédric (S2) que acompanha a ação da garçonete (S1). O segundo momento, como está explicitado na tirinha, instaura-se com a postura desrespeitosa da garçonete (S1) que banaliza a identidade surda de Desmond (OV6). Logo, S1 é confrontado por Cédric (S2). Nesse momento, S2 se torna oponente de S1, pois, apesar de responder aos questionamentos do S1 aproximando-o de seu objeto de valor principal, ele age com ironia resultando na manutenção do estado de ignorância da garçonete. A ação do oponente é motivada pela performance adotada pela garçonete (S1) que questiona a surdez e banaliza sua condição. Então, se instaura o conflito que torna o S1 disjuncto do seu objeto de valor principal, pois seu oponente o impede de ter todas as suas dúvidas sanadas. Tal fato é evidenciado pela mudança de expressão facial da S1, a garçonete. Os momentos do percurso do S1 podem ser visualizados no diagrama abaixo:

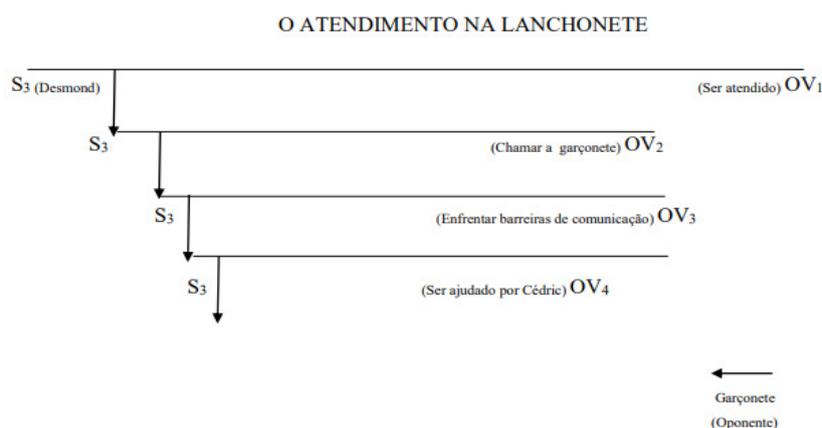


O S1, a garçonete, se instaura na narrativa no primeiro momento por um querer-fazer o seu trabalho de garçonete, no segundo momento, por um querer-saber. Sua necessidade em se questionar sobre a condição de Desmond se estende por toda narrativa e é percebido como sendo mais importante do que seu fazer profissional. Temos, então, um querer-fazer seu trabalho e o querer-saber as respostas de suas questões. Entretanto, a narrativa constrói um plano de fundo que aponta para o desrespeito figurativizado na forma como a garçonete questiona. A busca pelo respeito está figurativizada nas ações do S2 e S3 quando a garçonete (S1) demonstra total desconhecimento da condição surda de seu cliente. Desse modo, S1 conclui seu percurso disjuncto do seu objeto de valor (tirar dúvidas) embora ele tenha alcançado os demais objetos de valor que o fez iniciar os seus questionamentos. O sujeito semiótico 2 (S2), figurativizado por Cédric, tem como principal objeto de valor promover a cultura do respeito (OV1). Para alcançar o objeto de valor, o S2 realiza um percurso composto por apenas um momento: o atendimento na lanchonete. Esse momento se instaura na narrativa quando Cédric (S1) percebe a atitude desrespeitosa da garçonete (OV2). Ele é autodestinador de sua ação quando compreende que deve-ser a pessoa que irá combater o desrespeito e defender a Desmond. Tomado por ironia (OV3) se instaura como a oposição do S1. Movido pelo conhecimento da causa, Cédric age em defesa de Desmond (OV4), busca conscientizar a garçonete sobre a identidade surda de Desmond (OV5). Cédric deseja evitar que Desmond seja desrespeitado intervindo na postura da garçonete. S2 termina seu percurso satisfeito e conjunto do objeto de valor principal, promover a cultura do respeito. Tal fato pode ser comprovado nos quadrinhos da tirinha que materializam o momento em que as perguntas inconvenientes da garçonete são refutadas por Cédric, instaurando o conflito da narrativa. Esse percurso pode ser visualizado no diagrama a seguir:



S2 tem a competência do fazer-saber se instaura num dever-ser o conscientizador quando se aproxima da garçonete para respondê-la e combater sua atitude desrespeitosa. O discurso do S1 pode ser classificado como questionador, quando se põe ao querer-saber sobre a surdez. S1 é interceptado por S3 (Cédric) por um fazer-saber que o convence da real condição de Desmond (S3). O sujeito semiótico 3 (S3), figurativizado por Desmond, tem como objeto de valor principal ser atendido (OV1), compreendido aqui como a busca por acessibilidade e respeito. Para obter o seu objeto de valor, S3, no momento do atendimento, ele espera a garçonete (OV2), enfrenta barreiras na comunicação, pois a garçonete não sabe língua de sinais (OV3), é ajudado por Cédric (OV4).

Entendemos que, pelo fato da garçonete não se comunicar em língua de sinais, ela se instaura como oponente do S3. Sem comunicação, não há atendimento e, conseqüentemente, não há acessibilidade e respeito. Diante da atitude de desrespeito por parte da garçonete para com o cliente surdo, a reação de Cédric se torna inevitável. Isso torna Cédric o adjuvante do S3, pois combate o oponente e busca aproximar o sujeito de seu objeto de valor principal. O sujeito termina o percurso disjuncto de seu objeto de valor principal. Adiante, o percurso do S3 poderá ser observado.



O S3 se instaura por um querer-ter, quando busca ser atendido pela garçonete na lanchonete, mas é afastado de seu objeto de valor durante todo o percurso, pois a garçonete não se comunica em língua de sinais. Além de demonstrar desrespeito à sua condição surda. Através de respostas irônicas, diante dos questionamentos da garçonete, S3 se modaliza em não-poder-ter quando a garçonete se dá conta de sua inconveniência e ignorância. No

diálogo, é perceptível o valor da língua de sinais como ferramenta de empoderamento social e construção da identidade dos sujeitos em sua cultura.

Sobre isso, temos a contribuição de Strobel (2008, p.44) que aponta para a língua de sinais como uma das principais marcas da identidade do povo surdo. É uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar a aquisição de conhecimento universal.

Em linhas gerais, entende-se que o surdo é visto pela ouvinte como um ser incapaz devido à comprovação de que ele não pode ouvir. A partir da presença de Desmond (sujeito de ação) com a ação adjuvante de Cédric, é apresentada à garçonete outra realidade sobre o ser surdo. O surdo apresentado a garçonete por Cedric é aquele que é dotado da língua de sinais e plenamente capaz da vida social, justamente por possuir um artefato linguístico que lhe proporciona essa liberdade e autonomia. É possível perceber que, no início da narrativa, a garçonete se encontra em disjunção com a língua de sinais e acredita que o surdo não consegue se comunicar, isto é, está disjunto do falar. A participação de Cedric representa aquelas pessoas que compreendem o surdo como um ser capaz socialmente e culturalmente, pois reconhecem a língua de sinais como meio de comunicação e expressão do surdo. Percebe-se também que Cedric sinaliza enquanto fala, promove a inclusão de Desmond em torno de tudo que é conversado ali. Esses fatos evidenciam que Cedric está em conjunção com a língua de sinais e consequentemente em conjunção com o surdo. Em relação ao objeto de valor, a comunidade ouvinte é representada pela garçonete que, em primeiro momento, encontra-se em disjunção. Apesar do quadrinho não registrar a garçonete sinalizando ao final da tirinha, percebe-se que o processo de transformação sofrido por ela promoveu um novo olhar sobre a forma com que Desmond se comunica. Isso porque, num primeiro momento, a garçonete, dentro de sua perspectiva cultural, acredita que os surdos não falam, logo não se comunicam.

As transformações são ocasionadas pela intervenção de Cedric que, no primeiro momento, demonstra a visão equivocada da garçonete apresentando a língua de sinais como o fator que dá autonomia para o surdo viver em comunidade. No segundo momento, a própria garçonete reconhece seu equívoco, o que indica que a transformação começou a acontecer. Tal estado é percebido pela variação de expressão da garçonete, registrada na sobrançelha. Ela parte da presunção, passa pela surpresa e chega ao constrangimento depois que Cedric intervém. A garçonete está privada do objeto de valor atender aos clientes surdos quando ela se comunica com a fala (língua-oral); Cédric passa a conscientizar a garçonete (sujeito de fazer); A transformação é o conscientizar sobre a língua de sinais; o sujeito de estado que tem sua situação alterada é a garçonete. Dessa forma, o sujeito semiótico 1 em disjunção com seu objeto de valor passa a ser um sujeito em conjunção com seu objeto de valor

$$FT = [(S1UOv) \rightarrow (S1 \cap Ov)]$$

Esse percurso fica ainda mais evidente com o distanciamento entre os personagens no espaço. A tirinha mostra a garçonete afastada fisicamente em relação a Desmond (o surdo).

As mudanças da expressão facial da garçonete evidenciam o processo de conscientização dela através das artimanhas de Cédric. O fato de a garçonete se dirigir somente a Cedric reforça a ideia de que ela realmente não compreende a manifestação linguística vivida pelas pessoas surdas. A mudança de expressão da garçonete também põe esses sentimentos em evidência. A função de Cedric é trazer a realidade sobre o que é ser surdo. Cedric age como aquele que causa um choque de realidade na garçonete. É possível perceber pela expressão de Cedric que ele usa ironia para isso. Trazer a língua de sinais como elemento que une ouvintes a surdos faz da tirinha um ótimo exemplar que evidencia o artefato linguístico do povo surdo nessa produção. A expressão final da garçonete demonstra que ela percebe o equívoco e a consciência retoma que ela precisa aceitar as diferenças, afinal ela está ali para servir o surdo e não conseguiria fazer isso sem usar a língua de sinais.

### **3.2. Nível discursivo**

Na tirinha, temos um enunciador embreado internamente com a enunciação no tempo e no espaço, percebido pelo diálogo e as relações que ocorrem entre os três sujeitos da enunciação: a garçonete, Cédric e Desmond. O enunciador é um homem surdo de meia idade, apresenta traços marcantes de uma identidade surda política e que tem uma boa relação intercultural (surdos vs ouvintes). Os sujeitos da enunciação estão representados nos sujeitos do enunciado.

O enunciador-autor coincide com Desmond na condição de surdo e com Cédric, como aquele que conscientiza. O enunciatário-leitor está representado na garçonete. O espaço da enunciação é a lanchonete dada pelas evidências do mobiliário que aparece na tirinha, o cardápio que é lido pelos actantes, a presença da garçonete e outros elementos que apontam para essa conclusão.

A ênfase dada pelos Daigles nessa tirinha está focalizada na subjetividade da fala da garçonete que fica ainda mais evidenciada na mudança das expressões faciais das personagens. A posição dos três atores nas tirinhas aponta para um cenário onde a cultura ouvinte está separada da cultura surda pela desinformação. Tal desinformação é combatida com a presença de Cédric que, ao se posicionar entre os dois extremos, atua como uma ponte intercultural. A assinatura dos autores que surge ao fim da tirinha aponta para um pertencimento ao fato narrado, vai além de uma simples assinatura da obra. Representa que o fato narrado foi vivido pelos autores e tal fato se repete com todo o povo surdo espalhado pelo mundo.

O espaço não é dado como um lugar privado, pelo contrário, é um espaço do coletivo. Uma lanchonete aberta a todo o tipo de público que necessite de atendimento. A narrativa não apresenta variação no espaço. Ela se inicia e se encerra com os atores se relacionando no mesmo local. Em Cédric, vemos os ideais de uma sociedade justa e igualitária ser apresentado. No momento do discurso, a sociedade justa e igualitária (espaço utópico) ainda não é real, mas o enunciador aponta para a busca desse ideal em sua obra. A relação do enunciador com os atores é manifesta na defesa e proteção dos direitos linguísticos do povo surdo instaurada na ação de Cédric, o filho CODA de Desmond.

A tirinha figurativiza o anseio do povo surdo que busca uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas atuem na promoção da inclusão e do respeito às diferenças. A tirinha apresenta uma nítida sensação de proteção e visibilidade da língua de sinais. No diálogo, percebemos o uso do “então” como interjeição que atua como o mote no diálogo entre os atores.

Essa retomada de Cédric causada pelo uso da interjeição instaura a sensação de virada na narrativa. É o ápice causado por Cédric. As expressões dos personagens no momento do diálogo reforçam a intenção no uso irônico da interjeição. O uso da exclamação “Oh! Que triste” se instaura na narrativa em dois sentidos diferente. Quando dito pela garçonete representa desrespeito, ignorância, percepção equivocada sobre as pessoas surdas, ingenuidade. Por outro lado, quando dito por Cédric, representa defesa, militância, ironia, a virada de estado de incapacidade que sai do surdo para a ouvinte. Não há indícios da enunciação que apontem para a datação do tempo na obra. Amarelo que dá fundo às ilustrações nos leva a entender que o atendimento na lanchonete ocorreu em horário diurno. Os elementos que surgem no discurso nos fazem visualizar o cenário político, no qual a comunidade surda vivenciou a efervescência política e as movimentações da militância surda em busca das garantias dos direitos linguísticos dos surdos.

Sabemos que, mesmo com o avanço das pesquisas da linguística que apontavam para a legitimidade do status linguístico da língua de sinais, ainda existia um enorme hiato no que se referia à uma legislação específica que confirmasse para toda a sociedade que a então “língua de sinais”, agora deveria ser considerada “língua de sinais”. Tal conquista iniciou um processo de transformação social, daí a língua de sinais foi sendo inserida nos programas de educação, nos projetos de inclusão social e atraiu os olhos da maioria ouvinte para o sujeito surdo que convive ao lado.

O tema “respeito” percebido na narrativa é o valor principal do enunciador. Esse é o desejo de Cédric e Desmond para que toda a sociedade conviva na harmonia e sem incapacitar um ao outro. O tema é figurativizado no agir de Cédric e na presença da língua de sinais como objeto de conexão entre as culturas surda e ouvinte. Para o enunciador, o respeito representa o acesso aos direitos, o empoderamento da identidade surda, a aceitação da diferença, o fortalecimento das minorias, a inclusão social, a acessibilidade necessária para as pessoas surdas, pois está dada a partir da empatia.

O tema “língua de sinais” aparece paralelamente ao tema “respeito”. É percebido que o conflito se instaura, exatamente, pelo fato de a garçonete questionar a forma de comunicação do personagem surdo. A língua de sinais é dada como um instrumento de comunicação entre surdos e ouvintes. Ela é a expressão do artefato cultural linguístico e é dada como manifestação da identidade cultural e social do povo surdo.

### **3.3. Nível fundamental**

Nessa tirinha, a categoria semântica é dada na relação de oposição entre respeitar vs desrespeitar. Essa base nos traz outras possíveis relações que se opõem na tirinha, tais como: sinalizar vs falar, ser surdo vs ser ouvinte e atender vs ignorar. Essas oposições são

constatadas na interação da garçonete ouvinte quando questiona Cedric sobre a surdez de Desmond. Dessa forma, a garçonete é a figurativização do desrespeitar (elemento disfórico).

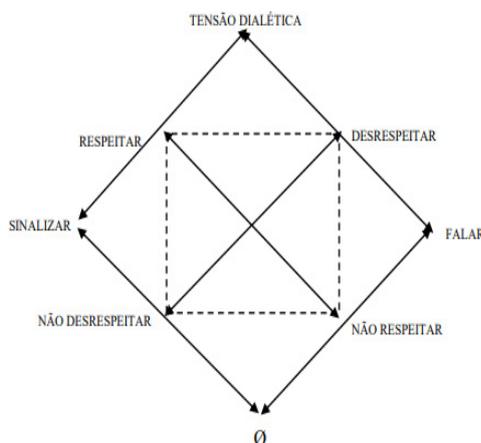
Por outro lado, Desmond figurativiza aquele que busca o respeito (elemento eufórico). Cédric, por sua vez, transita entre os dois extremos, figurativiza o elo entre as culturas ouvinte e surda. Este conflito está representado no octógono adiante. Ao se deparar com a identidade surda de Desmond, a garçonete lamenta porque compara a natureza ouvinte como um estado de capacidade social e natureza surda como defeito e incapacidade. Esse fato indica que a garçonete não compreende que a comunicação dos surdos pode ser feita através do artefato cultural língua de sinais. Tal evidência se comprova quando Cedric se posiciona como defensor de Desmond e questiona se a garçonete colocando a língua de sinais na pauta da conversa. Constatado que a garçonete não sabe sinalizar, Cedric assume a posição de oponente e, ironicamente, devolve para a garçonete a noção de incapacidade que ela atribuiu a Desmond.

O quadrinho expressa o valor da língua no que tange à identidade dos sujeitos nas relações culturais. Tomando a linha de pensamento de Cédric, temos o respeitar agindo em condição de euforia em relação ao desrespeitar, que aparece em disforia.

Em termos gerais, temos as seguintes oposições semânticas:

RESPEITAR ----- NÃO-RESPEITAR----- DESRESPEITAR  
 (euforia) (disforia)

Sendo assim, a mensagem da tirinha aponta para o artefato cultural linguístico, a língua de sinais, como o aspecto capaz de ligar as pessoas, trazer identidade e demonstrar a capacidade plena nas relações entre ouvintes e surdos, desfazendo, portanto, a conceituação de deficiência. Por conseguinte, segue-se aqui ao menos um dos conteúdos mínimos fundamentais supracitados, a fim de demonstrar como as relações intersubjetivas desses elementos ocorrem no percurso da tirinha. Surge, então, o octógono semiótico



Na parte superior, temos a dêixis positiva (respeitar e desrespeitar), onde uma é o contrário da outra. Na parte inferior, a dêixis negativa (não respeitar e não desrespeitar). Nas linhas verticais do quadrado, tem-se o eixo da implicação, onde respeitar implica em não desrespeitar e desrespeitar implica em não respeitar. Cédric figurativiza a tensão dialética entre respeitar e desrespeitar; A tensão entre respeitar e não desrespeitar constitui outro valor: o sinalizar; e aquela estabelecida entre desrespeitar e não respeitar representa outro valor: o falar.

Por outro lado, o não desrespeitar e não respeitar constituem a inexistência semiótica, simbolizada no octógono com o símbolo matemático  $\emptyset$  (vazio). Na diagonal constituem-se os contraditórios entre respeitar e não respeitar bem como entre desrespeitar e não desrespeitar.

#### **4. Considerações finais**

A análise da tirinha que compõe a coletânea “That Deaf Guy”, apresentada nessa pesquisa, revela aspectos semióticos muito particulares ao universo cultural das pessoas surdas e as expressas de forma sincrética como as mãos sinalizando durante os diálogos, atua como elemento que reforça por um ou mais sinais aquilo que está sendo dito. A surdez é colocada como um fator predominante para a construção da identidade cultural de Desmond e sua família, de forma que as temáticas levantadas de cunho social, político e cultural são defendidas e enfatizadas pelas personagens em mesmo nível de importância.

A obra “That deaf Guy” se coloca aos nossos olhos como mediadora entre a cultura surda e a cultura ouvinte, haja vista que essa última tem o potencial natural às histórias em quadrinhos para educar e divertir, conscientizar e fazer rir, estimular a reflexão e o lúdico, ao mesmo tempo em que registra a história do povo surdo e de seus ideais no contexto social em que ela foi escrita.

Podemos ressaltar também que, durante a constituição da fundamentação teórica da semiótica, o olhar do pesquisador foi levado a entender que, assim como nas obras em quadrinhos, as demais produções literárias e artísticas do povo surdo carregam elementos semióticos que apontam para um sistema de signos próprios de acordo com a identidade do surdo que interage com o texto. Essa observação visa apontar para a constituição do que poderá ser chamado de semiótica da cultura surda, que é o fenômeno da significação manifestado por signos específicos expressos na produção cultural e nas relações dos sujeitos surdos com o mundo.

#### **5. Referências bibliográficas**

BARROS, D. Teoria Semiótica do Texto. São Paulo. Ed. Parma, 2005.

BATISTA, M. F. B. M. B. Semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais. Revista de letras. Nº 25, Vol. 1. 2003

BATISTA, M. F. B. M. B. Semiótica e cultura: valores em circulação na literatura popular. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Letras. 61ª Reunião Anual da SBPC. Manual/AM - julho, 2009.

- BATISTA, M. F. B. M. B. Modelos pancrônicos de descrição linguística: percursos de CAGNIN, Antônio Luís. Os quadrinhos. São Paulo, Ática, 1975.
- COURTÉS, J. Introdução à semiótica narrativa e discursiva. Coimbra: Almedina, 1979
- FIORIN, J. L. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Ática, 1989. FIORIN, J. L. A noção de texto em semiótica. Organon, v.9, p.163-73, 1995.
- GREIMAS, A. J. Semântica Estrutural. Paris: Larousse 1966. GREIMAS, Algirdas Julien, COURTES, Joseph; tradução Alceu Dias Lima... [et al.]. Dicionário de semiótica. São Paulo: Cultrix, 1979.
- GREIMAS, A. J. Sobre o sentido: Ensaio semióticos. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar [e outros]. Revisão de Milton José Pinto. Petrópolis, Vozes, 1975
- PAIS, Cidmar Teodoro. Texto, discurso e universo de discurso: aspectos das relações entre enunciação e enunciado In Revista Brasileira de Linguística, Vol 14, Nº 1. São Paulo: Universidade Braz Cubas: Terceira Margem, 2007
- PAIS, Cidmar Teodoro; Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos. In: Revista Brasileira de Linguística. São Paulo, v. 6, n.º 1 p.45-60, 1982.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. Semiótica visual: os percursos do olhar. Editora Contexto. São Paulo, 2004
- STROBEL, K. As Imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2008

# O USO DE IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS NO ENSINO DE LIBRAS: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES SURDOS

*THE USE OF IMAGES DIDACTIC DIGITAL ON MATERIALS IN LIBRASTEACHING: PEDAGOGICAL CONCEPTS OF DEAF TEACHERS*

**Fabiano Guimarães da Rocha**

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

[fabianoils@hotmail.com](mailto:fabianoils@hotmail.com)

**Stella Maria Peixoto de Azevedo**

[smpedrosa@gmail.com](mailto:smpedrosa@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo analisa concepções pedagógicas de professores surdos a partir do uso de imagens na produção de materiais didáticos digitais para o ensino de LIBRAS, aplicando-os por meio de tecnologias digitais e plataformas virtuais. Buscou-se compreender como seus discursos sobre visualidade e como eles implicam em suas concepções e práticas pedagógicas. A escola escolhida foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como referências teóricas foram tomados autores de diferentes campos de saber: Dondis e Santaella (Linguagem visual); Lebedeff e Rosa (Educação e Cultura Surda); Skliar (Estudos Culturais Surdos); Campello (Semiótica Visual). A metodologia, caracterizada pela abordagem qualitativa exploratória, foi desenvolvida com base em Caleffe e Moreira, Bauer e Gaskell. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: entrevista semi-estruturada (com roteiro em português, mas transliterado para LIBRAS), exame de material didático e a observação das aulas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores surdos formados no curso Letras Libras, na modalidade EaD. O instrumento de registro das entrevistas e observações foram gravações em vídeos. Os resultados apontam que uso de imagens vem sendo realizado apenas de cunho complementar, havendo um reducionismo icônico das imagens, caracterizadas apenas por suas representações físicas. Há indícios da falta de preparo técnico e acadêmico, o que faz com que a imagem tenha um uso secundário no material didático.

**Palavras-chave:** Educação dos Surdos; Imagem; LIBRAS; Material Didático; Surdo.

**ABSTRACT:** This article analyzes deaf teachers' pedagogical conceptions from the use and production of didactic materials for LIBRAS discipline. We sought to understand how their discourses on visuality and how they imply their conceptions and pedagogical practices. The school chosen was the Instituto Nacional de Educação de Surdos (National Institute of Deaf Education). authors from different fields of knowledge were the theoretical references: Dondis and Santaella (Visual language); Lebedeff and Rosa (Education and deaf culture); Skliar (Deaf Cultural Studies); Campello (Visual Semiotics). The methodology,

characterized by an exploratory qualitative approach, was developed based on Caleffe & Moreira and Bauer & Gaskell. Data collection was carried out in two stages: semi-structured interview (with a script in Portuguese, but transliterated in LIBRAS), examination of teaching material and observation of classes. The subjects in the research were deaf teachers trained in the Letras Libras course, in the Distance Education. The instrument for recording the interviews and observations were video recordings. The results indicate that the use of images has been carried out only of a complementary nature, with an iconic reductionism of the images, characterized only by their physical representations. There are signs of lack of technical and academic preparation, which makes the image have a secondary use in teaching material.

**Keywords:** Deaf education; Image; LIBRAS; Didactic Materials; Deaf.

## 1. Introdução

Os surdos constituem uma comunidade autêntica, que entrelaça aspectos culturais por meio de sua língua – a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), um sistema linguístico visoespacial, que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas (QUADROS, 2004), utilizado pelos surdos em relações interpessoais estabelecidas em inúmeros contextos.

A interação propiciada pela LIBRAS permite aos surdos uma construção coletiva, que constitui a identidade, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo de surdos. Em relação às imagens, apesar de sua presença no cotidiano escolar, no fazer dos surdos docentes, bem como no dos alunos surdos, ainda é pouca a preocupação com sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando-se que com a “visualidade da língua de sinais e do cotidiano vivido pelo surdo, tem-se a possibilidade do uso das imagens” (ROSA; LUCHI, 2010, p. 5).

A leitura de imagens não é natural, por isso é necessário, em ambiente de aprendizagem, desenvolver habilidades visuais, conhecer a linguagem visual, subsidiar a ampliação dos “olhares” (LEBEDEFF, 2010; SALES, 2013). Os necessários cuidados, rigor didático e estético que o uso de imagens exige, nem sempre estão presentes nos materiais desenvolvidos por sujeitos surdos, visto que vieram de uma formação educacional que não privilegiava a linguagem visual (SKLIAR, 2000).

A pouca relevância dada às imagens na escolarização nos traz as mesmas inquietações declaradas por Dondis (2017) quando se referia à pouca importância atribuída à imagem. Para a autora, “na verdade, essa é uma esfera (visual) em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase do modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana” (idem, 2003, P.17). Santaella (2012, p. 14) avalia que “nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”.

Dessa base, a questão que se levanta é: quais são as concepções pedagógicas dos docentes surdos na apropriação de imagens visuais para produção de materiais didáticos digitais, com aplicação por meio de ferramentas digitais e plataformas virtuais (TIC)? Essa dúvida foi disparadora de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, com foco

nas concepções dos professores surdos quanto à produção materiais didáticos digitais com uso de imagens no ensino de LIBRAS, cujos resultados são, parcialmente, apresentados no presente artigo.

## **2. Pedagogia surda: um paradigma visual na educação.**

A Pedagogia Surda propõe o uso de LIBRAS como língua para a instrução, portanto, sem a presença da língua oral, com a participação exclusiva de professores surdos, que atuem como modelos socioculturais e linguísticos para as crianças surdas. Portanto, trata-se de um campo da pedagogia com produções teórico-metodológicas pertinentes à educação de surdos, na qual o professor surdo é considerado uma referência na constituição do Ser Surdo. Assim sendo, a Pedagogia Surda não considera o paradigma do bilinguismo, o qual inclui o domínio, eficaz e fluido, de LIBRAS e do Português, os dois idiomas oficiais no Brasil.

Para Campello (2007, p.114), a Pedagogia Surda

é um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade.

A Pedagogia Surda pode ser designada como uma Pedagogia Visual, devido aos fundamentos das experiências visuais, modalidade visual motora da língua e produções de visualidade da cultura surda (CAMPELLO, 2007; SCHMITT, 2008).

Pedagogia Surda e Pedagogia Visual são nomenclaturas que se confundem nas perspectivas de haver uma “proposta de política de pedagogia visual” (SCHMITT, 2008, p. 106) ou de Pedagogia Surda como parâmetro curricular (SCHMITT, 2008).

Na Pedagogia Surda, reiteramos, o professor surdo tem centralidade como modelo para identificação do aluno, ao revelar marcas surdas em suas atividades pedagógicas. Pela convivência, vai sendo adquirido “um conteúdo pedagógico de civismo à consciência e instrumentação para a luta pelo respeito à diferença no processo de transformação daquilo que está generalizado acerca da surdez” (CAMPELLO, 2007, 135).

Assim, o Ser Surdo é a subjetividade assumida como identidade sociopolítica e cultural, em um contexto em que o professor surdo, no corpus teórico-metodológico da pedagogia visual, ocupa o espaço como o modelo para a identificação por seus alunos. (REIS, 2007). Embora não se refira aos surdos, concordamos com Hall (2000) quando ele afirma que a identificação é

[...] um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” uma sobre determinação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao

“jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. (HALL, 2000, p. 106).

A existência da Pedagogia Surda - enquanto uma perspectiva educativa constituída por um acervo de métodos, didática, para assegurar adaptações dos conteúdos a um grupo de alunos, com características próprias, - pode contribuir para as atividades pedagógicas dos professores surdos. Assim, ela apresenta uma abordagem educacional peculiar, na qual se incluem a afirmação dos sujeitos surdos, as histórias e as narrativas da comunidade surda, a LIBRAS como língua de interação, a cultura e a identidade surda como componentes curriculares. Assim,

a pedagogia dos surdos deve ser diferente da do ouvinte, e precisa estar adequada aos parâmetros curriculares. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua de Sinais, lingüística, artes surdas e organizações surdas. (SCHMITT, 2008, p. 106)

A Pedagogia Surda tende a ser uma articulação intelectual-acadêmica que busca estabelecer um modelo educacional próprio.

### **3. Tecnologias digitais na educação.**

Os canais de interação em contextos comunicacionais foram ampliados em consequência do advento da *internet* e do desdobramento de inovações nas tecnologias digitais as possibilidades de comunicação foram potencializadas.

Neste cenário, a tecnologia digital contribui para a produção de materiais, como recursos didáticos, para a educação de surdos por professores surdos. Desse modo, a tecnologia digital contribui para a ampliação de matéria didática em LIBRAS.

A compreensão das concepções pedagógicas com uso de tecnologias, bem como a da linguagem imagética, afeta diretamente a confecção de materiais didáticos digitais e a organização das imagens a serem neles inseridas de fora, crítica e reflexiva. Os objetos imagéticos não podem se limitar a um papel complementar inserido em uma prática instrumental, mas objetos de reflexão.

Para Arruda (2015), o material didático cunhado nas TIC, pode diversificar as abordagens no processo ensino-aprendizagem, tendo o produto didático digital como intermediário, mediador, do processo na prática pedagógica.

Novas tecnologias de informação e comunicação assumiram um papel importante neste processo, auxiliando com apoio visual e estético necessário não só na constante elaboração de materiais didáticos, mas para o planejamento das aulas, às formas de avaliação e possibilidades metodológicas. (ARRUDA, 2015, p. 90)

A elaboração de material didático digital nos instiga a buscar a importância dessa construção. Rosa (2011, p.8) explica que “as possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento das TIC promovem mudanças nas formas de exposição, veiculação, captura, criação e edição de imagens” e observa que “o momento atual é marcado por um grande avanço tecnológico e nós, surdos, aproveitamos esta tecnologia como estratégia para conviver melhor neste mundo em igualdade de condições com os ouvintes”.

Os suportes digitais, por si só, não afetam o processo de ensino-aprendizagem, assim sendo, a mediação do docente é imprescindível. Entretanto, é fundamental uma reconfiguração da forma de ensinar o que, de modo imediato, afeta a modo de aprender.

As imagens, em geral, são apresentadas como elementos acessórios que complementam as informações, validando a superioridade atribuída à linguagem verbal. Mesmo que as instruções pedagógicas e educacionais sejam feitas em língua de sinais, ainda carece ser bem constituída a significância da inserção de imagens. Para tal, torna-se imprescindível conceber um contexto que pondere o valor da visualidade para além de um papel secundário.

#### **4. Metodologia**

Foi realizada uma pesquisa exploratória, o que nos proporcionou uma visão geral, aproximativa de nosso objeto de estudo (CALEFFE; MOREIRA, 2006), nos possibilitando esclarecer e interpretar características e atitudes dos sujeitos em seus contextos de atuação.

Nosso campo de pesquisa foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>1</sup>, há mais de um século, referência nacional na Educação de surdos, um marco histórico e cultural das comunidades surdas. Estabelecido na cidade do Rio de Janeiro, o INES conta com professores surdos em seu quadro efetivo, cujo ingresso deu-se por meio dos concursos públicos realizados nos anos de 2012 e de 2013, resultado de ações implementadas por políticas linguísticas e educacionais.

Após a apresentação da proposta de pesquisa à equipe de docentes surdos, participaram da pesquisa, de modo voluntário, cinco professores surdos que foram entrevistados e cujas aulas foram observadas. Esses cinco professores surdos são nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, resguardando, desse modo, sua identificação. Eles são graduados em Letras Libras, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina, polo INES, sendo que todos, anteriormente à licenciatura em Letras Libras, possuíam formação como instrutores de LIBRAS.

Esses cinco professores foram entrevistados em LIBRAS, garantindo que a coleta e análise de dados fossem na língua de origem, mas foram realizadas tradução e a transcrições em língua portuguesa para apresentação de resultados. Por se tratar de uma língua visual, todo processo foi gravado em vídeo, por ser esse o procedimento e instrumento mais adequado para o registro dos discursos em língua de sinais, pois preserva as informações originais obtidas na interação entre entrevistador e entrevistados (GASKELL, 2015). Além

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com anuência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e aprovada pelo CEP – Parecer 2.031.934 – Universidade Estácio de Sá / UNESA / RJ

disso, complementarmente, foram observadas as aulas destes professores e apreciados os materiais didáticos digitais com imagens, por eles produzidos e utilizados.

Todas as entrevistas e traduções foram realizadas por um dos pesquisadores, com larga experiência como intérprete de LIBRAS. As transcrições literais das falas foram em glosas permitindo um paralelo “lado a lado” entre a sinalização do surdo e as interpretações realizadas. (LUCHI, 2013, p. 71).

Posteriormente, uma tradução técnica, propriamente dita, transliterou as falas, permitindo que fossem compreensíveis na língua portuguesa, propiciando, aos que desconhecem a estruturação de frases da língua de sinais, a compreensão dos enunciados. Cabe ressaltar que, para isso, foram necessárias adaptações, (re)criações textuais, devido a momentos de tensão entre os idiomas.

Inicialmente, os procedimentos de tradução dos dados coletados foram realizados, “palavra por palavra”, visando maior proximidade com textos originais da língua de partida, no caso LIBRAS. Entretanto, nem sempre foi possível manter essa técnica tradutória devido às variações estruturais, gramaticais, linguísticas e culturais, entre as línguas envolvidas nesse processo: LIBRAS e Português.

Para a categorização das falas dos entrevistados foi realizada uma análise de conteúdo que permitiu sistematizar a classificação das inferências dos dados em unidades textuais. Assim, os dados foram reunidos por suas características o que contribuiu para a sua categorização (BAUER, 2015). Desse modo, foram estabelecidas cinco unidades conceituais, pelas quais foram distribuídas as falas dos entrevistados, dentre as quais as concepções pedagógicas apresentadas neste artigo.

Cabe ressaltar que a elaboração e a validação de todos instrumentos foram realizadas com a participação de professores experientes nessas atividades.

## **5. Concepções pedagógicas de professores surdos no ensino de Libras.**

A partir das colocações dos professores surdos, buscamos compreender sobre suas concepções pedagógicas relacionadas ao uso de imagens em materiais didáticos para o ensino de LIBRAS e quais os fundamentos que os norteiam na seleção e produção desses componentes em seu fazer educacional.

Eles declaram existir carência de materiais didáticos direcionados especificamente para surdos, para diversas disciplinas, incluindo-se a LIBRAS, o que intensifica o compartilhamento de saberes e práticas entre os colegas de profissão.

Tardif (2014) nos traz interessantes observações a respeito dos saberes dos professores e de suas práticas docentes. Ele afirma que esses saberes envolvem tanto as experiências adquiridas, profissionalmente, na qualidade de professor de carreira, como as experiências vividas na qualidade de alunos. Nesse sentido, P2 observa: “a minha prática e experiência hoje como professor está pautada na experiência de quando eu era o aluno, para ser o professor que sou hoje”. Já o intercâmbio de saberes é evidenciado por P5 quando afirma: “*Discuto com os professores, assim e faço todo o trabalho pedagógico de informação, de conhecimento, do risco de que é isto e aquilo, mas sempre acompanhando o currículo escolar*”.

Desse modo, vislumbramos que, de fato, os professores exercem atividades pedagógicas, advindas de um conjunto de conhecimentos, impulsionados por inúmeros saberes adquiridos ao longo de sua vida escolar. Para Tardif (2014), os saberes educacionais e pedagógicos são plurais, temporais, múltiplos, subjetivos e intersubjetivos.

Os conhecimentos vinculados ao currículo e à ementa “são a gama de programas desenvolvidos que articulam o ensino de assuntos e tópicos específicos em diversos níveis, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis relativos àqueles programas.” (CASTRO; ALVEZ-MAZZOTTI; MAIA, 2013, p. 18).

Em nosso estudo, observamos que não existe um currículo escolar pré-estabelecido em nível nacional, por isso os conteúdos são definidos *in locus*, no próprio INES, pelos professores surdos e tornam-se as ideias a seguir para o preparo do plano de aula e do planejamento das atividades propostas aos alunos surdos. Isso é evidenciado na colocação de P5 “*O currículo e a ementa são a minha base para trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula com os alunos*”, e na de P1 “*O currículo você pode usar então eu uso imagem sempre está bem articulado com o currículo*” e ainda na de P5 “*O currículo e a ementa são a minha base para trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula com os alunos, por exemplo*”.

Até os professores que acompanham, com severidade, o currículo e o programa escolar, concordam que a flexibilização é necessária. Com base nas declarações de P5, assuntos não contemplados no currículo precisam e são incorporados nas aulas, porque, conforme os professores afirmam, as informações recebidas em casa são escassas. Desse modo, o professor precisa estar aberto a uma diversidade de temas que podem surgir durante as aulas. Como exemplo, o que diz P5: “*Eles iriam continuar sem saber (...) então, além da televisão, eu utilizo o DVD, pois que eles não sabem muitas coisas. E aí aproveito esse material e discuto o perigo, o risco de doenças já sexualmente transmissíveis, de drogas*”.

Temas transversais, que embora não façam parte do currículo de ensinar LIBRAS, tais como, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, fenômenos da natureza, foram elencados pelos professores. Nesse ponto, há entre uma negociação entre o aluno surdo e o docente surdo, com quem ele aprende na própria língua, que reside no discurso surdo de desinformação, não suprido pelos meios de comunicação, pela família, nem mesmo pela escola regular, com professores monolíngues, distantes da realidade dos surdos. Há muitas concepções pedagógicas tácitas no magistério, na formação e carreira do professorado. Da graduação ao “chão da escola”, “ser professor” segmenta-se em transições e transações contínuas, muitas vezes incompletas ou conflitantes.

A atividade educativa, aqui, diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa através da importância atribuída ao discurso dialógico e retórico. A discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que só pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva. (TARDIF, 2014, p. 165)

Os professores surdos — oriundos de uma recém formação em licenciatura — são convocados a propor um currículo novo para uma nova disciplina. Eles são professores experientes na prática, mas novos como habilitados ao ofício do magistério.

Reúnem-se para uma discussão sobre o que ensinar e como ensinar, em uma ação conjunta com vistas a um saber partilhado por todo grupo de professores oriundos de uma mesma formação (Letras Libras), que trabalham em uma mesma instituição de ensino e sofrem com a carência de material didático específico.

Sobre isso, ressaltamos alguns trechos das entrevistas: S2 — *“Somos nós professores surdos que estamos e precisamos criar tudo, elaborar o material, a produção de materiais didáticos digitais, e nós fazemos pautados na ementa que nós recebemos.”* S4 — *“Eu não tenho material didático, não existem materiais didáticos na educação de surdos, somos nós mesmos, professores surdos que produzimos”* S1 — *“Os professores surdos debatem os conteúdos, e não decidem por si mesmos, precisam de teorias diferentes opiniões diferentes, por que o conhecimento muda e avança”*

Nas palavras de Tardif (2014, p 14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, a qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua “consciência prática”.

Ou como afirmam Castro, Alves-Mazzotti e Maia (2013, p.18)

Aí estariam envolvidos os saberes disciplinares, que se refere ao conteúdo a ser ensinado; curricular, relacionado à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, referente ao saber profissional específico; da tradição pedagógica, isto é, ao saber dar aula; da experiência, relativo à jurisprudência pedagógica; e da ação pedagógica, o saber da experiência que é testado e tornado público. (CASTRO; ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2013, p. 18)

Aproximar o saber curricular e o saber experiencial é obrigatório para a discussão, a seleção e a integração de conteúdos na disciplina LIBRAS. Para P5, há urgência em unificar os currículos de todas as escolas e universidades que tenham a LIBRAS como disciplina, seja como obrigatória ou como eletiva. A ideia é de que qualquer professor de Libras, em qualquer escola do Brasil, por exemplo, ensine o mesmo conteúdo, respeitando o regionalismo e estratégias selecionadas por cada professor, sempre considerando a questão cultural e linguística dos surdos.

Nesse enfoque, embora não se dirija especificamente à questão dos surdos, lembramos Fantin (2012, p. 442) quando afirma

Entender o currículo como prática cultural significa considerar o conjunto de experiências no contexto escolar que envolve um sistema de valores,

comportamentos e conhecimentos, e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar. Nessa perspectiva, o currículo envolve todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos podem ter pelo fato de estarem sendo escolarizados.

Quando P5 critica a ausência de interdisciplinaridade – em uma instituição considerada uma escola bilíngue – assinala o que poderia contribuir para o avanço de etapas de aquisição dos dois idiomas

*Quando P5 diz que “Trabalhando com duas línguas, em uma escola bilíngue, às vezes o que o aluno vai aprender em LIBRAS sobre morfologia, o aluno não vai entender o que é morfologia e o que são partes morfológicas da palavra, mas consegue fazer associação lá na língua portuguesa”, ele aventa diretrizes que contemplem a associação e a integração, em um entendimento bilíngue que efetive a aquisição da segunda língua, no caso o português, agregando-a com LIBRAS, a primeira língua.*

Para P5, essa articulação interdisciplinar vem acontecendo tão-somente pelo seu próprio empenho e pelo do professor de português. Portanto, isso não é um feito institucionalizado, mas uma iniciativa dos próprios professores.

## 6. Considerações finais.

Os resultados de nossa pesquisa indicam os professores surdos podem contribuir imensamente para a Pedagogia Surda em relação ao “quê” e ao “como” lecionar com uso de imagens como subsídios educacionais para ensinar conteúdos aos alunos surdos.

O uso de imagens, na perspectiva dos professores surdos, vem sendo realizado apenas de cunho complementar e associativo com objetos, sem um caráter provocativo, limitando-se a um simples vínculo do sinal (signo) linguístico ou assimilativo com a coisa que substitui. Consideram, portanto, que há um reducionismo icônico das imagens, pois são caracterizadas apenas por suas representações físicas, ao significante da imagem, sem reflexão crítica de seu conteúdo, sem qualquer provocação com vistas a uma reflexão do signo visual.

Assim sendo, há indícios da falta de preparo técnico e acadêmico, pois as concepções de uso de imagem limitam-se a saberes anteriores ou são intuitivas. Isso faz com que a imagem tenha um uso secundário no material didático, ou seja, a linguagem visual é sobreposta pela linguagem verbal.

Aspiramos, com nossa pesquisa, contribuirmos com subsídios à área das Ciências Humanas, em particular a da Educação, no que tange concepções pedagógicas de professores surdos no uso de material didático no ensino de LIBRAS.

## 7. Referências Bibliográficas

ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

- BAUER, Martin; AARTS, Bas A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 39-63.
- CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.
- CASTRO, Monica R.; ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; MAIA, Helenice Ressignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. (orgs.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.
- DONDIS, Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437- 452, maio/ago. 2012. Disponível em: . Acessado em: maio 2016
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 64-89.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart e WOODWARD, Hathryn. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes, 2000, p. 103-133.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de educação**. Pelotas, RS. mai/ago. 2010. p. 175 – 195.
- LUCHI, Marcos. **Interpretação de descrições imagéticas: onde está o léxico?** 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.
- ROSA, Emiliana Faria; LUCHI, Marcos. Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1 – 8.
- ROSA, Fabiano S. **Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais - Libras** . 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, SC, 2011.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática**: uma experiência com alunos surdos. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

SCHMITT, Deonísio. Espaço de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. (org). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs) **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo/SP: Lovise, 2000. p. 11 - 28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 201

# NARRATIVAS DE PAIS SURDOS ACERCA DE FILHAS OUVINTES MEMÓRIAS SINALIZADAS

*NARRATIVES FROM DEAF PARENTS ABOUT LISTENING  
DAUGHTERS: SIGNED MEMORIES*

*NARRATIVAS DE PADRES SORDOS SOBRE HIJAS  
OYENTES: MEMORIAS EN SINAI*

**Pedro Luiz dos Santos Filho<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

[libras.jr@gmail.com](mailto:libras.jr@gmail.com)

**Resumo:** Apresenta-se, neste trabalho, um recorte da pesquisa para tese em Educação que procurou investigar a experiência vivida por uma família com Coda, constituída por pais surdos e duas filhas ouvintes, nos processos de interação no cotidiano. Coda (Children Of Deaf Adults) termo que corresponde aos filhos ouvintes de pais surdos. Tomou-se como objetivo geral, analisar narrativas de pais surdos acerca de seus filhos ouvintes no cotidiano familiar. Como objetivos, foram propostos: identificar em narrativas as relações que se estabelecem entre pais surdos e as filhas ouvintes; descrever o processo de interação numa família com Coda pelas narrativas dos pais; analisar os processos de interação numa família com Coda a partir das narrativas dos pais. Como procedimento metodológico de recolha e análise das fontes, recorreremos à entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch e Bauer (2014). As entrevistas foram gravadas por câmera filmadora, equipamento adequado para registro da língua de sinais. Destacam-se como resultados: a) uso da Libras com as filhas desde a infância; b) uso maior da Libras no seio familiar e nos espaços sociais primeira pela primeira filha; c) atuação da primeira filha como intérprete; d) pouco uso da Libras no seio familiar e no contexto social pela filha mais nova. Conclui-se que a família com Coda é bilíngue por utilizar duas línguas, uso distintos da língua de sinais pelas filhas em tempos diversos (infância, adolescência e fase adulta).

**Palavras-chave:** Família com Coda. Coda. Libras. Pais Surdos.

**Abstract:** This work presents an excerpt from the research for a thesis in Education that sought to investigate the experience of a family with Coda, consisting of deaf parents and two hearing daughters, in the processes of daily interaction. Coda (Children Of Deaf Adults) term for hearing children of deaf parents. The general objective was to analyze the narratives of deaf parents about their hearing children in the family's daily life. As objectives, the following were proposed: to identify in narratives the relationships established between deaf parents and hearing daughters; describe the interaction process in a family with Coda through the parents' narratives; analyze the interaction processes in a family with Coda from the parents' narratives. As a methodological procedure for collecting and analyzing the sources, we resorted to the narrative interview proposed by Jovchelovitch and Bauer (2014), the interviews were recorded by a video camera, suitable equipment

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pelo PPGED/UFRN, lotado no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE / CE / UFRN), docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEESP/UFRN).

for recording sign language. Outstanding results are: a) use of Libras with their daughters since childhood; b) greater use of Libras within the family and in social spaces first by the first child; c) acting of the first daughter as an interpreter; d) little use of Libras within the family and in the social context by the youngest daughter. It is concluded that the family with Coda is bilingual because they use two languages, different use of sign language by their daughters at different times (childhood, adolescence and adulthood).

**Keywords:** Family with Codas. Codas. Pounds. Deaf Parents.

**Resumen:** Este trabajo presenta un extracto de la investigación para una tesis en Educación que buscó indagar en la experiencia de una familia con Coda, conformada por padres sordos y dos hijas oyentes, en los procesos de interacción diaria. Coda (un término para niños de adultos sordos) para los niños oyentes de padres sordos. El objetivo general fue analizar las narrativas de los padres sordos sobre sus hijos oyentes en la vida diaria de la familia. Como objetivos se propusieron los siguientes: identificar en narrativas las relaciones que se establecen entre padres sordos e hijas oyentes; describir el proceso de interacción en una familia con Codas a través de las narrativas de los padres; Analizar los procesos de interacción en una familia con Codas a partir de las narrativas de los padres. Como procedimiento metodológico para la recolección y análisis de las fuentes, se recurrió a la entrevista narrativa propuesta por Jovchelovitch y Bauer (2014), las entrevistas fueron grabadas por una cámara de video, equipo adecuado para grabar el lenguaje de signos. Los resultados sobre salientes son: a) uso de Libras con hijas desde la infancia; b) mayor uso de Libras dentro de la familia y en los espacios sociales primero por parte del primero hijo; c) actuación de la primera hija como intérprete; d) escaso uso de Libras dentro de la familia y en el contexto social por parte de la hija menor. Se concluye que la familia con Coda es bilingüe porque utilizan dos idiomas, diferente uso de la lengua de signos por parte de sus hijas en diferentes momentos (infancia, adolescencia, edad adulta).

**Palabras clave:** Familia con Coda. Codas. Libras. Padres sordos

## **1. Introdução: o ponto de partida**

Este artigo foi escrito a partir da minha pesquisa de doutorado que objetivou analisar narrativas da experiência de uma família com Coda sobre processos de interação no cotidiano. Neste artigo, o destaque fosse dado às narrativas dos pais surdos.

A sigla Coda corresponde a Children of deaf adults, que surgiu nos Estados Unidos e é utilizada por entidades que desenvolvem trabalhos relacionados com filhos de pais surdos, também usado no Brasil (SOUZA, 2014).

Para construção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) / Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia, onde se buscou investigar sobre **crianças ouvintes de pais surdos**.

Foram utilizados os seguintes descritores: “**narrativas de filhos ouvintes de pais surdos**” e depois “**Codas**”, resultando em estudos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. É interessante ressaltar que o primeiro trabalho foi no ano de 2011 e o último, até o fim da nossa busca, foi em 2020. Depois de 2011, outros trabalhos foram surgindo

com esse objeto de estudo. Vale salientar que são pesquisas bastante recentes que mostram a relevância da temática, bem como sua inserção no campo acadêmico do Brasil.

Nesse levantamento, foram encontradas duas dissertações sobre filhos de pais surdos. A primeira discute a construção de identidades dos indivíduos ouvintes no convívio familiar com pais surdos a partir de reflexões sobre socialização e surdez (ANDRADE, 2011). A segunda é a de Neves (2012), que investigou os processos de aquisição de duas línguas de diferentes modalidades – oral/auditiva e visual/espacial, buscando entender a relação das crianças com a língua de sinais (LSB - Língua de Sinais Brasileira) e a língua falada (PB - Português Brasileiro).

Não havendo plena satisfação com os poucos achados de pesquisas, prosseguiu-se na busca, encontrando-se, em terceiro lugar, a pesquisa de Pereira, (2013) com título: “Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação”. O foco foi discutir as relações familiares entre pais e filhos, mostrando as diferenças em relação às famílias que não possuem pessoas surdas nas interações familiares, desmistificando preconceitos e pré-conceitos. O quarto trabalho encontrado foi o de Souza (2014), objetivando compreender como se estabelece o perfil profissional do tradutor e intérprete de Libras, partindo do princípio de que alguns desses profissionais são ouvintes e tiveram vivências com familiares surdos. Ainda em 2014, foi encontrada a pesquisa de Streiechen (2014), investigando a aquisição da língua de sinais pelos filhos ouvintes de pais surdos a partir de um estudo de caso pela Universidade Estadual do Centro – Oeste, Paraná (UNICENTRO). Continuando a pesquisa com o descritor Codas, Sander (2016) apresenta reflexões acerca de processos comunicativos e aspectos da aprendizagem e desenvolvimento dos filhos ouvintes de pais surdos. O contexto familiar apresentava aspectos da educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, e o objeto de estudo foi a percepção de pais surdos sobre os aspectos: social, emocional e educacional. Em seguida, Silva (2016) apresenta um trabalho intitulado: “Codas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissional a partir das experiências vivenciadas enquanto Coda”. Outra pesquisa comparou o processamento auditivo de crianças filhas de surdos, que foram pouco expostas à língua oral no início de suas vidas, com o de crianças filhas de ouvintes (MONTEIRO, 2017).

Mais uma dissertação foi encontrada, a de Brancalione (2019). O trabalho evidenciou que os estímulos constantes nas duas línguas possibilitaram que crianças aos cinco anos de idade já consigam se comunicar por meio das duas línguas. Em 2020, duas teses são defendidas no campo acadêmico envolvendo os filhos ouvintes de pais surdos; os trabalhos foram: “Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas” (SANTOS FILHO, 2020) pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a outra pesquisa intitulada “Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – codas, Sobre o crescer bilíngue” (SANDER, 2020), desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Verificou-se que existe uma escassez de pesquisas empíricas direcionadas a essa temática, embora tenhamos encontrado esses estudos que enfatizam os processos de constituição da identidade dos filhos de pais surdos e seu processo de socialização e subjetivação, interesses acadêmicos sobre os Codas vêm tomando cada vez mais espaços no campo acadêmico. Aponta-se a necessidade de produção de pesquisas sobre a temática

no contexto familiar e educacional a partir das memórias e relações sociais e afetivas, sobretudo, saber o que dizem os pais surdos sobre seus filhos ouvintes, uma vez que os trabalhos encontrados na sua maioria destacaram os filhos ouvintes.

Isso revela o ineditismo pretendido na trajetória da construção deste trabalho envolvendo essa temática com destaque dos pais surdos. Dito isto, o presente trabalho analisou narrativas de pais surdos acerca de seus filhos ouvintes no cotidiano familiar. E para alcançar o resultado pretendido foram propostos os seguintes objetivos específicos: identificar, em narrativas, as relações que se estabelecem entre pais surdos e as filhas ouvintes; descrever o processo de interação numa família com Cotas pelas narrativas dos pais; analisar os processos de interação numa família com Cotas a partir das narrativas dos pais.

No próximo item deste trabalho, apresento um referencial teórico que se constitui base para compreendermos as questões que envolvem uma família.

## 2. As dimensões necessárias à família com Cotas – nosso referencial

Discutir questões relacionadas às pessoas surdas sempre é um desafio, questões essas, que são inerentes às comunidades surdas. Uma dessas indagações que julgo bastante pertinente: dar visibilidade aos aspectos linguísticos da comunidade surda no Brasil, bem como a dimensão comunicacional a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas interações sociais. No âmbito da interação social, é válido ressaltar a comunicação e linguagem na família. Destaco neste estudo a relação dos filhos ouvintes e pais surdos, constatando-se inicialmente na literatura científica, pouca visibilidade dessa temática no campo acadêmico.

As crianças ouvintes com pais ou responsáveis surdos estão imersas em duas línguas com estruturas e modalidades diferentes. A aquisição da língua de sinais ocorre no contexto familiar e a língua portuguesa oral e escrita com familiares e amigos e posteriormente se constitui como signo mediador dos processos escolares, bem como das funções psicológicas superiores.

A seguir apresento o conceito de língua de sinais brasileira que fundamenta a composição deste trabalho.

**A Libras** é uma língua nacional com fluxo no Brasil de modalidade visuoespacial<sup>2</sup>, diferente das línguas orais que possuem modalidade oral-auditiva, utiliza:

[...] como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferente, estão também nas estruturas gramáticas de cada língua (Felipe, 2001, p.19).

Fica claro, a partir do que se coloca acima, que as línguas são usadas por grupos de pessoas diferentes e possuem modalidades distintas. A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo

---

<sup>2</sup> Termo empregado para indicar que as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e produzida pelas mãos, como afirma Quadros, 2004, p.47 - 48.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Essas legislações legitimam essa língua como sistema linguístico com estrutura gramatical própria possibilitando a transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). O status de língua se deu a partir dos estudos desenvolvidos por William Stokoe, por volta dos anos 1960 esse pesquisador desenvolveu pesquisas linguísticas nas Línguas de Sinais Americana (ASL), desde então, muitas pesquisas foram desenvolvidas afirmando, ainda mais, o status de língua as línguas de sinais utilizadas por pessoas surdas. Como afirma Quadros e Karnopp (2004, p.30):

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Vale lembrar que as línguas de sinais possuem uma gramática e não são universais. Cada país possui sua língua como, por exemplo: nos Estados Unidos, Língua de Sinais Americana - ASL; na França, Língua de Sinais Francesa – LSF (FELIPE, 2001; COUTINHO, 2009; GESSER, 2009).

O **surdo**<sup>3</sup> que descrevo neste trabalho é a pessoa que usa a Libras como principal meio de comunicação. Essa apropriação da Libras constitui a cultura e identidade desse sujeito no contato com as comunidades surdas.

Quanto aos filhos **ouvintes de pais surdos**, como mencionado acima, são pessoas que participam da comunidade surda, mas pouco se fala sobre eles. Eles também são conhecidos aqui no Brasil como Codas, conceituando esse termo, Souza (2014, p. 33):

O termo Coda é na verdade uma abreviação de origem norte-americana correspondente a Children Of Deaf Adults, utilizada por uma organização internacional que desenvolve trabalhos envolvendo filhos de pais surdos.

As famílias de pais surdos e filhos ouvintes podem apresentar a Libras como principal meio de interação e socialização. O desenvolvimento da linguagem está associado aos aspectos cognitivos. Utilizamos como aporte teórico o conceito de Vygotski (1991) acerca da linguagem e suas inter-relações como as funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, as interações mediadas pela linguagem e cultura são alicerces para desenvolvimento das habilidades cognitivas como o pensamento, memória, abstração. Tais habilidades são essenciais para a socialização e aprendizagem do ser humano.

Acredita-se, portanto, que a criança ouvinte no contexto de interação com pais surdos tem contato com a Língua Brasileira de Sinais e com situações sociais de utilização da língua portuguesa oral. Esses indivíduos desenvolvem habilidades em duas línguas diferentes. Nessa perspectiva, tais crianças aprendem e interagem na perspectiva bilingue.

---

<sup>3</sup> Pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005)

**O bilinguismo** neste trabalho será compreendido como o uso de duas línguas em um ambiente familiar e social. Quadros (2012) apresenta o bilinguismo como uma competência linguística em duas línguas, seja individualmente ou em grupo.

As crianças tornam-se bilíngues por muitas razões: imigração, educação, residência temporária em outro país ou simplesmente por nascer em um ambiente que assume o bilinguismo. (NEVES, 2013, p. 34)

Os filhos ouvintes de pais surdos assumem a condição de bilíngues pela circunstância linguística de seus pais. Nessa condição, os filhos interagem com seus pais surdos através de uma língua visual-espacial e em seguida compartilham a língua oral com outros familiares ouvintes. Os usos das línguas orais são reforçados ainda pela inserção do ambiente educacional, no qual a mediação do conhecimento ocorre na dimensão interpessoal de comunicação e linguagem. Neves (2013) afirma que as línguas usadas pela criança tem papel fundamental para o processo de aquisição da linguagem, constituindo-se alicerces para o desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, outra questão que enfatizo é o bilinguismo bimodal. Para Neves (2013) a maioria dos estudos bilíngues aborda o bilinguismo unimodal, [...] **“o estudo de duas línguas da mesma modalidade” (p. 39).**

O foco deste trabalho consiste em contribuir com pesquisas que envolvem o bilinguismo bimodal, ou seja, o uso de duas línguas com modalidades diferentes, como por exemplo: a língua visuoespacial (Libras) e a Oral-Auditiva (Língua Portuguesa).

Uma criança ouvinte filha de pais surdos é geralmente exposta primeiramente à língua de sinais. Considero importante salientar que cada história de vida é única. Minha experiência com meus pais surdos e familiares surdos não deve ser tomada como referência. Somos todos únicos e ao mesmo tempo um mosaico de “outros” com os quais convivemos. (OLIVEIRA, 2014, p. 278)

A autora afirma que a criança mesmo sendo ouvinte, aprende primeiramente a língua de sinais, pela condição linguística dos pais. E salienta que devemos estar atentos às histórias de vida, pois possuem singularidades e especificidades.

No ano de 2017, foi publicada a primeira obra no Brasil que trata dessa temática, o livro intitulado “Língua de Heranças: língua brasileira de sinais”, da Professora Doutora Ronice Müller de Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A autora nos apresenta a teoria sobre língua de herança relacionada aos Cotas no Brasil, contribuindo para a ampliação de estudos voltados à comunidade surda, à Libras e aos filhos ouvintes de pais surdos. A Libras consiste em uma língua de herança, uma vez que é utilizada por uma comunidade local dentro de uma outra comunidade que utiliza uma língua de forma abrangente, que é o caso da Língua Portuguesa (QUADROS, 2017). Ela ainda explica que os surdos, por exemplo, crescem fazendo o uso das duas línguas.

Dessa forma, esse falante tem a oportunidade de compartilhar duas experiências culturais e linguísticas diferentes. O falante de herança cresce

com uma língua de herança e com a língua usada em sua comunidade mais geral, portanto, é supostamente um bilíngue com duas línguas (ou mais) línguas nativas (QUADROS, 2017, p. 1)

Embora os filhos ouvintes e os pais surdos sejam brasileiros, eles possuem como primeira língua a Libras que é uma língua nacional, mas não o idioma oficial do país. Tornam-se bilíngues genuínos devido ao uso de duas línguas nacionais no âmbito familiar, compartilhando modos de vidas diferentes entre surdos e ouvintes.

Outro elemento, inerente a essas pessoas, é a **cultura que**, neste trabalho, considera-se como um conjunto de ações que nos é apresentado ao longo do tempo, em diferentes contextos, inicialmente, pela família, por exemplo, por meio da língua, crença, valores, etc., impondo, portanto, modos de ver, compreender, apreciar o mundo (HALL, 2016).

A **cultura surda** é baseada nas experiências visuais vivenciadas pelas pessoas surdas. Para Perlin e Miranda (2003), a experiência visual substitui a audição pela visão. Os surdos passam a ouvir pelos olhos e a falar pelas mãos, a língua de sinais é a principal marca da experiência visual, nela se consubstancia a cultura surda.

Esta mudança nas novas concepções sobre o sujeito surdo ocorrida nos últimos tempos, cada vez mais se aproxima de uma ótica antropológica, que busca estudar a língua desta comunidade, e compreender a identidade do indivíduo surdo e sua cultura (PEIXOTO, 2011, p.31)

Essa autora nos convida a nos desmontar dos velhos paradigmas, tomando esses sujeitos como indivíduos com identidade linguística e cultural, de modo que passemos a enxergar o surdo, a Libras e sua cultura como elementos constituintes das pessoas surdas que, antes, eram apenas consideradas pessoas com deficiência. Ela nos convida, ainda, a empregar o termo “povo surdo”, já recorrente entre a comunidade surda, pesquisadores da área dos estudos surdos e que precisa, urgentemente, ser usado em substituição ao termo “deficiente auditivo”, bastante propagado pelo senso comum.

Diante de tudo o que foi dito até agora, neste trabalho, sem sombra de dúvidas se faz necessário compreender essas dimensões que fazem parte de uma família com Coda: a língua, a cultura, a configuração familiar (pais surdos e filhos ouvintes) e o uso de duas línguas com modalidades diferentes.

### **3. Caminhos da pesquisa – reconhecendo a voz dos pais surdos em sua plenitude.**

Buscou-se, neste artigo, a fundamentação do ponto de vista teórico e prático da pesquisa (auto)biográfica, tipo de princípio de pesquisa que também se caracteriza como pesquisa qualitativa. Seu método permite a investigação de questões ainda obscuras no cotidiano de pessoas e suas experiências no contexto social.

Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica alicerça-se na relevância epistemológica, inserindo a pessoa humana como o principal interesse do pesquisador e, a partir das

narrativas autobiográficas, compreender a subjetividade e o processo de ressignificação existente nas pessoas (PASSEGGI, 2011).

Optou-se pelo método de pesquisa a Entrevista Narrativa Autobiográfica, por ser uma metodologia de pesquisa qualitativa, na qual as experiências vivenciadas pelos participantes são prioridades e ainda permitem a valorização das percepções dos participantes. Seguindo os caminhos orientados por Jovchelovitch; Bauer (2002) a partir de quatro fases o estudo foi construído, a saber: **fase preparação; fase de iniciação (narração central); fase de perguntas e a fase da fala conclusiva.**

As entrevistas foram gravadas a partir de uma câmera filmadora por se tratar de uma narrativa em língua de sinais que é articulada por sinais realizados no espaço que necessita desse mecanismo para registro. Em seguida as narrativas, foram traduzidas e transcritas para língua portuguesa, organizadas por meio da análise qualitativa, buscando atingir os objetivos da pesquisa.

A análise das narrativas seguiram os princípios defendidos por Jovchelovitch e Bauer (2002) e Goss (2010) sobre análise temática. Inicialmente, elaboramos um quadro com três colunas, inserindo, em seguida, as narrativas dos participantes na íntegra na primeira coluna, seguidas das reduções chegando às categorias de análises.

### **3.1. Uma família com Coda: a voz dos pais**

A escolha dos participantes da pesquisa optou pelos seguintes critérios: ser pais surdos com filhos ouvintes e que, no âmbito familiar, utilizassem a Libras como língua principal de comunicação. Essa família reside na cidade de Natal – Rio Grande do Norte.

Ferraroti (1988, p. 27) ao fazer a defesa da autonomia do método biográfico. Afirma que “podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Faz-se necessário conhecer os ambientes sociais a partir dos indivíduos que nos permitem compreender as funções dos espaços sociais com relação às pessoas (BUENO, 2002).

Com ênfase nos pais surdos, participaram da pesquisa, o pai, cujo nome fictício, para fins desta tese, será Gerson, tem 45 anos de idade, é graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, atualmente, professor substituto de uma universidade federal. A mãe, cujo nome adotado foi Selma, tem a mesma idade do seu esposo, é formada em Pedagogia e em Letras/Libras e faz parte do quadro de professores efetivos de uma universidade federal. As filhas receberam o nome de Julia (a primeira filha do casal) e Giovana (segunda filha do casal). O esclarecimento da pesquisa aos participantes foi realizado mediante termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo fundamental para o aceite dos participantes que assinaram o termo, cumprindo os preceitos éticos exigidos.

Após essa caracterização dos participantes da pesquisa, apresento duas categorias de análise: **Aquisição da língua de sinais das filhas ouvintes; Necessidades dos pais**

**diante da comunidade ouvinte.** Entrelaçados pelos resultados, discussões e considerações finais no presente artigo.

#### **4. Discussão sobre as narrativas dos pais surdos sobre suas filhas ouvintes**

##### **4.1. Aquisição da língua de brasileira de sinais**

A narrativa a seguir evidencia a concepção da mãe surda sobre as características linguísticas de uma família com Coda, bem como o ensino da língua.

Então nossa primeira filha de nome Júlia, ela nasceu ouvinte em 1994 [...], aprendeu inicialmente como primeira língua, a Libras, por que nós dois, meu esposo e eu, somos surdos, e como ela nasceu ouvinte não podia separar. Então eu comecei a pensar de como seria esse aprendizado entre nós três, mas ocorreu de forma natural, por exemplo, ela começava a chorar, e eu em língua de sinais perguntava: o que foi? Por que você ta chorando? Então, ela, Júlia **apontava** e fazia o **gesto de mau cheiro**. No mesmo momento eu já ensinava alguns sinais que significava aquilo que ela estava apontando como, por exemplo o sinal de **cocô** e daí ela internalizava o sinal (**SELMA**)



**Imagem 1:** Sinal de apontar  
**Fonte:** Direta do autor.



**Imagem 2:** Gesto de mau cheiro  
**Fonte:** Direta do autor.



**Imagem 3:** Sinal de cocô  
**Fonte:** Direta do autor.

A narrativa da mãe apresenta a mediação em Libras que ressalta a transformação do gesto no significado linguístico do sinal. Essa dimensão da mediação é citada na perspectiva vygotskyana acerca da apropriação das línguas orais no contato das crianças e pais ouvintes.

Na sua concepção de uma família com Coda, evidencia suas especificidades como mãe surda em um relacionamento com outro surdo e as interações com a primeira filha, que nasce ouvinte.

Autores afirmam que, para que a família seja considerada de Cudas, os pais devem ser surdos, e os filhos, ouvintes (ANDRADE, 2011; NEVES, 2012; OLIVEIRA, 2014; QUADROS, 2017).

As primeiras trocas linguísticas acontecem nas interações sociais da família, assim como em qualquer família, independente de ser Cudas ou serem famílias ouvintes.

Brunner (1997) ressalta que a família é o local que possibilita o desenvolvimento psicológico das crianças, além de ser onde se dá a socialização e a reprodução da cultura. Nessa família, a criança aprende a controlar suas emoções e resolver conflitos.

Embora a narrativa da mãe não explicita, no primeiro momento, que sua família seria de Coda, em um segundo momento, ressalta a convivência da sua primeira filha ouvinte, mediada pelas experiências com os pais e a cultura surda:

Ela evoluiu, aprendeu e inclusive vai para os encontros de CODA, e a mente mais aberta aprendeu a importância da cultura e que a mãe não era culpada, ela entendeu hoje é mais feliz e isso tem sido bom para vida dela (SELMA)

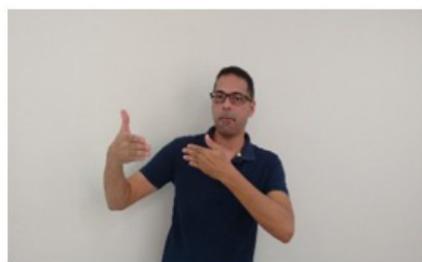
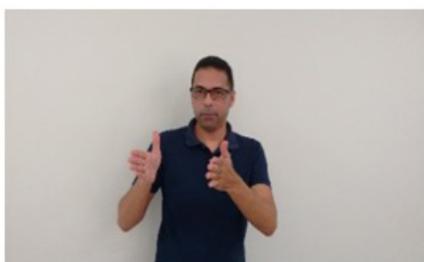
Quando a genitora se refere à ida da primeira filha aos encontros de Coda, está subentendido que sua família se caracteriza como Coda. O encontro nacional de Cudas, ou seja, de filhos ouvintes de pais surdos, acontece para compartilhar experiências culturais vivenciadas entre as comunidades surdas e ouvintes. O sexto encontro foi realizado no Rio de Janeiro, na Casa de Retiros Padre Anchieta, nos dias 24 a 26 de agosto de 2018.

O ensino da língua de sinais para Júlia, a primeira filha, também foi realizado pelo pai, a saber:

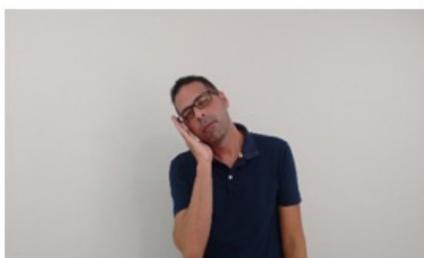
[...] uma outra coisa que fazíamos era mostrar para ela o sinal de quarto e em seguida falávamos aqui você dorme e ali é meu **quarto** eu **durmo** lá, também o **banho**, o sinal de **banheiro**, o local de fazer xixi e assim por diante (GERSON)

De acordo com Quadros (2017, p. 24), essa relação entre pais surdos e filhos ouvintes ou surdos torna-se um espaço favorável para “[...] que o legado da língua de sinais e da cultura torna-se patrimônio dos surdos e de seus filhos”.

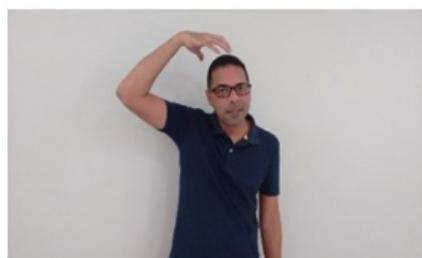
O pai, no trecho acima, além de apresentar à filha o vocabulário da língua, a partir dos espaços estabelecidos em uma residência, também explicava a função e a quem pertencia cada espaço. O vocabulário em Libras que corresponde ao ensinado pelo pai à filha está representado abaixo:



**Imagem 4 e 5:** Sinal de quarto  
**Fonte:** Direta do autor.



**Imagem 6:** Sinal de dormir  
**Fonte:** Direta do autor.



**Imagem 7:** Sinal de banho  
**Fonte:** Direta do autor.

Percebe-se como são importantes os estímulos dos pais em favorecer a aquisição da linguagem das filhas. Esses exemplos mencionados até agora provam que a família é o espaço onde acontecem os primeiros contatos com a linguagem que se estabelece. Faco e Melchiori (2009) apontam que essa instituição é um espaço de socialização, local para o exercício da cidadania, desenvolvimento individual e grupal, independente do tipo de família.

#### **4.2. Necessidades dos pais diante da comunidade ouvinte**

Ao conviver em um espaço que utiliza duas línguas, torna-se tarefa bastante difícil quando não se tem o domínio de uma delas, isso quando não se tem um apoio de intermédio entre as línguas. Gerson, o pai surdo, relata que, desde muito cedo, a filha intermediava o “mundo sonoro” como o mundo dos surdos. Nessa narrativa abaixo, verifica-se a filha ouvinte desempenhando funções no âmbito do lar que, ao passar do tempo, será substituído por uma campainha luminosa que dará o alerta aos pais surdos de que alguém está à porta.

Lembro que não havia em casa campainha e nem com a luz piscando, não tínhamos tecnologia em casa, e acontecia de na rua ou alguém bater na frente da nossa casa e Júlia ouvia e logo corria para ver, pela janela, quem era a janela era alta ela tinha que levantar bastante os pés para poder enxergar a pessoa do lado de fora e chegava até nós e fazia o sinal de amigo na barriga fazia o sinal de “amigo” e apontava, então eu ia ver quem seria a pessoa e constatava que era um amigo e que eu conhecia,

ela olhava a conversa logo saía, outras ocasiões da mesma forma uma pessoa batia palma ela corria para nos dizer fazendo o sinal de “amigo” e apontando e eu ia lá fora para falar com a pessoa (**GERSON**)

Strobel (2009) afirma que a cultura surda é a forma que os surdos têm de compreender o mundo e modificá-lo, tornando-o mais acessível, a partir de suas experiências visuais. Tomando como base a compreensão dessa autora, podemos pensar que, na casa de Gerson, ao passar do tempo, foi existido mais independência e, nessa questão específica, minimizando a responsabilidade de que a primeira filha tinha de estar sempre sendo a “campainha da casa”.

A cultura surda é construída por artefatos culturais pertencentes ao povo surdo (STROBEL, 2009), e destacamos que o que ela chama de artefato cultural material, na fala de Gerson, é a campainha residencial.

A primeira filha ouvinte apresenta aspectos da cultura surda e da cultura ouvinte no espaço de duas línguas, os grupos possuem costumes diferentes, e até a forma de falar são distintas. Um grupo fala oralmente e o outro fala mediante sinais, e essa cultura na fala de Strobel (2009, p.27) “[...] significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo”.

Vários locais, Júlia me ajudou, interpretou, por exemplos: loja, loja de carro, em casa, quando eu comprava roupas, ligação de telefone, a luz quando sendo cortada, ela mediu a conversa, quando eu reclamei que havia pago e mostramos o papel, explicava, interpretava bem. Outra vez, em uma escola, eu falando em Libras, explicando no auditório, ela com o microfone falando e todos com olhar atento para ela, tinha umas crianças alunos que ficavam admirados olhando para ela e ela com 9 anos de idade, eu palestrando e ela, Júlia, ao microfone, com 9 anos ! Antes, ela com 5 anos também fez a interpretação de Arnor, ele fazia sinais e ela com o microfone falando o que foi dito. Já estava famosa, nós dois, Selma e eu nos lugares, nas entrevistas que nos faziam ela dizia nossa resposta e em seguida a pergunta que nos faziam ela passava em língua de sinais, ficava nessa troca (**GERSON**)

[...] lembro que nós dois surdos ela era a única que podia interpretar, ainda criança, com mais ou menos 3 anos de idade, pedia para ela ligar para alguém ou quando alguém me ligava eu pedia para ela atender e perguntava quem era e o que queria, e ela ao telefone interpretava a conversa, ela tinha uns 3 anos de idade, a gente sempre pedia, pedia, pedia era dependente, pedi para interpretar nos lugares que a gente costumava ir, esse incômodo, a deixa exausta. Ela era muito nova (**SELMA**)

A atividade e a responsabilidade de Júlia consistem em atividades como “ponte” entre a língua oral e a de sinais. O desenvolvimento dessas atividades era constante para os pais e amigos surdos dos pais, como vimos na própria residência, como também nos espaços frequentados pelos seus pais. Narrando sobre esse aspecto, Gerson informa que, devido à fluência que a filha possuía, ela, em diversas situações, fez, informalmente, o

papel de uma tradutora-intérprete de Libras. Na narrativa da mãe, fica clara a dependência dos pais para com a filha.

Teve um momento em que ela quis nos abandonar, falou que ia fugir, ia embora de casa. Eu falei: tenha calma! Também brigou com o pai, foi uma confusão imensa, ela não queria dependência, ela queria estar livre. Por esses pedidos constantes para interpretar desde criança e crescendo nesse ritmo, ela foi crescendo sufocada (SELMA)

Talvez esse lugar de dependência quanto à filha, como o trecho da narrativa da mãe acima, tenha gerado situação de obrigação, levando a filha irritar-se com essas cobranças de interpretar de uma língua para outra.

Outra questão lembra Pereira (2013), não apenas o fato de atuar como intérprete dos pais e mediar conversas por telefone, lojas, etc., mas, em muitos momentos, o filho ouvinte passa a ter uma atitude de “advogado” dos pais. Ele toma a frente nas resoluções de problemas, e esse cuidado extremo traz um fardo para o filho Coda, levando essas pessoas a sentirem, muitas vezes, a necessidade de serem cuidadas, com as responsabilidades minimizadas.

Segundo Oliveira (2014), essas eventualidades de tradução são comuns entre os Codas. Em muitas famílias, pais preservam os filhos dessa exposição na infância e até mesmo quando os filhos são adolescentes. Ela ainda salienta que, por ser uma profissional tradutora-intérprete de Libras, atualmente, não a torna melhor ou pior do que outros profissionais que não são Codas, mas revela que a experiência cultural obtida na relação com seus pais se torna um diferencial de extrema importância na construção profissional.

Na pesquisa de Andrade (2011), um participante relata que, em determinado momento da vida, achava que precisaria abdicar dos seus sonhos para viver em função dos seus pais surdos. Nesse caso, existe um sentimento de dependência, movido pela necessidade de os pais em interagir com os ouvintes, por intermédio de um filho que era ouvinte e conseguia fazer o pai compreender a partir da língua de sinais.

Eu lembro que uma vez uma ouvinte perguntou para Júlia os nomes de determinados sinais que ela fazia com as mãos e Júlia não sabia a escrita, dentro dela parece que só havia sinais, não tinha o português, os surdos perguntavam sempre para ela as palavras e ela não sabia, por que o que ela internalizou foram os sinais. Já Giovana os ouvintes perguntam os nomes de determinados sinais e logo ela escreve o seu significado, ela sabe. Eu não entendi a diferença entre as duas. Giovana responde aos ouvintes dando os sinais das palavras que eles perguntam. Júlia sabia apenas o sinal, mas a palavra não, bem diferente (SELMA)

Ao comparar as filhas, fica claro por que Júlia não sabia as palavras, ela pensava a partir da língua de sinais, seu vocabulário era rico na língua de sinais. Isso pelo fato de conviver diariamente com os pais e com o local de socialização dos pais, que era a associação dos surdos. O contato era maior com a língua sinalizada, mas não com a Língua Portuguesa escrita. Ao passo que a filha mais nova, além da escola, tinha a irmã ouvinte, compartilhando duas línguas.

Um aspecto que chama atenção, na infância da primeira filha, é o contato com a comunidade surda. Como de fato ela era a primeira filha, e a mãe, muito envolvida com a comunidade surda, com os interesses que envolvem essa comunidade, Júlia sempre esteve presente ao lado da mãe e ao lado de muitos surdos, desde os que iam constantemente a sua casa, como os muitos outros que frequentavam a associação na época de sua infância.

Júlia frequentava bastante a associação de surdos, o que contato fez ela evoluir na comunicação, percebendo os outros surdos o grupo de surdos sinalizando na associação, ela também brincava no balanço, sentada nas cadeiras que giravam, eram várias coisa que ela fazia quando estava por lá. Então desde bebê ela era acostumada a ver nossa conversa em língua de sinais e por isso hoje ela é fluente na Libras, não parece ser ouvinte que usa, parece ser surda pela fluência na Libras e o uso das expressões faciais, isso pelo costume observando as conversas em língua de sinais na Associação de Surdo, porque tem na família surdos, o pai é surdo, a mãe é surda e ela ouvinte percebendo a língua de sinais, ela tem como primeira língua, não foi o português e como segunda língua o português, foi o inverso de verdade, mesmo ela sendo ouvinte (**GERSON**)

Não apenas a mãe, mas o pai acompanhou de perto e narra o olhar atento da filha ao sinalizar com seus amigos surdos. Ele afirma que esse acesso constante à Libras tornou a filha fluente na língua de sinais e a compara com um surdo, ao utilizar, com tanta destreza, essa língua. Sobre a filha mais nova, ele relata:

Giovana minha, segunda filha, não é tão fluente, mas ela ainda está no processo de aprender a Libras, também ela não tem muito interesse, ela não frequenta a associação de surdos, é muito difícil ela está com a comunidade surda. Todos diminuíram a frequência à associação, surgimento da criação do curso de Letras/Libras, o surgimento do CAS, os crescimentos dos cursos, o surgimento das tecnologias de aprender Libras à distância. Antigamente não tinha isso, a associação de surdos era o lugar de interesse, de aprofundava-se em Libras foi o que aconteceu com minha primeira filha, a segunda filha o contato maior na Libras é com a gente, os pais (**GERSON**)

Diferente do acesso à Libras que Júlia tivera, Giovana não teve tanta oportunidade assim como a irmã. Na narrativa de seu pai, aponta-se a diminuição da frequência à associação de surdos, relata que muitos deixaram de frequentar, devido ao surgimento de outras instituições, como, por exemplo, o CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), a criação do Curso Superior de Letras/Libras dentro da universidade. Até o espaço que servia como fonte de aprendizagem da língua de sinais deu lugar ao surgimento de novas tecnologias, permitindo o acesso à língua de sinais à distância. Sem falar no interesse, segundo ele, pois a filha mais nova não tem que falar em Libras como tivera Júlia. Resumindo, o maior contato com a língua de sinais foi, apenas, com os pais.

## 5. Pontuações Finais

Portanto, compreende-se que uma família de Codas é bilíngue por utilizar duas línguas em momentos distintos. Tanto os pais como as filhas compreendem e usam as duas línguas, Libras e a língua portuguesa em momentos diferentes. Os pais surdos são professores universitários e utilizam a língua portuguesa na modalidade escrita em sua atuação profissional e, também, a Libras, uma vez que, é sua primeira língua e a disciplina das suas atuações profissionais. Enquanto a filha mais velha destaca a centralidade da Libras nas interações familiares e sociais, por outro lado, as narrativas da filha mais nova priorizam a utilização da Língua Portuguesa nos espaços cotidianos.

A utilização das duas línguas é frequente com relação a essa família, sobretudo, para as filhas. Inclusive, como vimos no corpo do trabalho, os pais surdos parecem depender da filha mais velha para inserir-se na comunidade geral ouvinte que utiliza a língua oral para se comunicarem. Pelas narrativas dos pais, a escolha profissional das filhas se deu pelo fato de ter uma fluência na Libras e pelo próprio incentivo dos pais

As conclusões também levam a acreditar que **Codas que possuem um dos pais surdo**, poderá se identificar mais com a língua oral do que com a língua de sinais, ou seja, utilizar mais fortemente a oral em detrimento da língua de sinais ou vice-versa. É de extrema importância pesquisar essa categoria familiar para entender se Codas dos mesmos pais surdos possuem processo de aprendizagem e escolhas semelhante aos Codas de um dos pais surdos.

## 6. Referências

- ANDRADE, Pablo Regis. **Identidade de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais. Goiânia, 2011.
- BRASIL. Lei nº 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, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto 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 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRANCALIONE, Aline. **Aquisição bilíngue libras-português por uma criança CODA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Letras. Pato Branco - PR, 2019.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAPOVILLA, F. C. O implante coclear em questão. Benefícios e problemas, promessas e riscos. In: CAPOVILLA, F. C.; RAFHAEL, W. P. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: USP, 2001.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças**. João Pessoa: Ideia, 2009.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lúcia Ebner. **Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana**. In: VALLE, TGM., (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 19-34.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em contexto: curso básico**. Livro do estudante. Brasília, DF: MEC, 2001.

FERREIRA BRITTO, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Série atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad.: William Oliveira e Daniel Miranda. Ed. PUC-Rio: Apicuri, Rio de Janeiro-RJ, 2016.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

MONTEIRO, Thaís Regina. **Processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores: um estudo caso-controle**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2013.

OLIVEIRA, Sônia Marta de. **CODA: um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas?** In: QUADROS, Ronice Müller de.; WEININGER, Markus J. (orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Editora Insular: Florianópolis: PGET/UFSC, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. **O conceito de sagrado em surdos congênitos: um estudo na língua brasileira de sinais**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PEREIRA, Osmar Roberto. **Nascidos no Silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Bernardo do Campo, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e Bilinguismo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice M. de. **Língua de Herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANDER, Ricardo Ernani. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos(CODAs) com o olhar de pais surdos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

SANDER, Ricardo Ernani. **Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – codas**, Sobre o crescer bilíngue. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2020.

SANTOS FILHOS, Pedro Luiz dos. **Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd. Natal, 2020.

SILVA, Maitê M. **Codas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, SC, 2016.

SOUZA, José Carlos Ferreira. **Intérpretes Codas: construção de identidade**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, SC, 2014.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilingüístico: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro - Oeste, PR, 2014.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: 4. ed. Martins Fontes, São Paulo, SP, 1991.

# CRIAÇÃO DE SINAIS-TERMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA ÁREA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS

*CREATION OF TECHNICAL TERM-SIGNS IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE  
FOR THE AREA OF FOOD SCIENCE AND TECHNOLOGY*

**Bruna Gomes Delanhese**

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

[bruna.delanhese@ifpr.edu.br](mailto:bruna.delanhese@ifpr.edu.br)

**Letícia Jovelina Storto**

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

[leticia.storto@uenp.edu.br](mailto:leticia.storto@uenp.edu.br)

**Resumo:** A escassez lexical de termos específicos da área de Ciência e Tecnologia de Alimentos observada pela professora de Libras do Instituto Federal do Paraná, *campus* Jacarezinho (IFPR-CJ), levou ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa cujo objetivo é criar sinal-termo em Libras para uso em sala de aula, a fim de, por conseguinte, contribuir com o acesso e a permanência de pessoas surdas na instituição. Isso porque a ausência de recursos lexicais pode impactar negativamente no desempenho acadêmico desses estudantes, desestimulando-os a continuarem em cursos técnicos, tecnológicos e superiores. Assim, neste trabalho de cunho descritivo, intenciona-se apresentar alguns sinal-termo relativos à área de Ciência e Tecnologia de Alimentos construídos no interior do referido projeto por um conjunto variado de profissionais e estudantes, surdos e ouvintes. Como resultados, foram produzidos vinte e sete sinais-termo que se referem, em geral, a instrumentos e a procedimentos de laboratório. A pesquisa mostrou que unir a investigação à produção de conhecimento para o enfrentamento de uma realidade, como a criação dos sinais-termo em Libras para a área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, é uma necessidade atual e uma missão das instituições de ensino e de pesquisa.

**Palavras-Chave:** Surdos. Libras. Sinal-Termo. Ciência e Tecnologia de Alimentos.

**Abstract:** The lexical scarcity of specific term-signs in the area of Food Science and Technology observed by the teacher of Brazilian sign language (Libras) of the Federal Institute of Paraná, Jacarezinho *campus* (IFPR-CJ), led to the development of a research project whose objective is to create technical term-signs in Libras for use in the classroom to contribute to the access and permanence of deaf people in the institution. That is because the lack of lexical resources can negatively impact the academic performance of these students, discouraging them from continuing in technical, technological, and higher education courses. Thus, in this descriptive work, we intend to present some technical term-signs related to the area of Food Science and Technology constructed in the project by a diverse group of professionals and students, deaf and hearers. As a result, were produced twenty-seven

technical term-signs that refer, in general, to instruments and laboratory procedures. The study showed that joining research to the production of knowledge to confront a reality, such as creating technical term-signs in Libras for the area of Food Science and Technology, is a current need and a mission of educational and research institutions.

**Keywords:** Deaf people. Brazilian sign language. Technical term-signs. Food Science and Technology.

## 1. Considerações Iniciais

A educação bilíngue<sup>1</sup> tem sido o cerne das discussões referente ao processo de ensino/aprendizagem das pessoas surdas. Tal abordagem para o ensino dos surdos é pautada legalmente na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a língua brasileira de sinais (a Libras) como meio de expressão e comunicação dos surdos, e também no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei anteriormente mencionada e explicita os profissionais fundamentais para a educação dos surdos esteja, de fato, pautada no bilinguismo, ou seja, no respeito à sua língua natural, a Libras. Desse modo, observa-se que, para uma educação verdadeiramente inclusiva, a “Libras deve permear todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, s/p). Para isso, faz-se necessária a presença do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) no contexto escolar e acadêmico. Além disso, o ensino da Libras deve estar disponível aos discentes e demais servidores da instituição que desejem aprender essa língua e utilizá-la em sua comunicação com estudantes surdos.

Pensando-se nos pontos explicitados anteriormente, foi proposto um projeto<sup>2</sup> de pesquisa que, por meio da criação de sinais-termo, visava a minimizar as barreiras de acessibilidade existentes dentro do Instituto Federal do Paraná, *campus* Jacarezinho (IFPR-CJ), para que a instituição atendesse aos critérios necessários para ser considerada uma instituição de perspectiva inclusiva no que se refere à educação dos surdos. Este artigo visa, portanto, a apresentar 27 sinais-termo criados para a área de Ciência e Tecnologia de Alimentos construídos no interior do referido projeto, cujo objetivo é possibilitar a inclusão dos surdos nas diferentes modalidades de ensino ofertadas no Instituto, ou seja, no ensino de nível médio técnico ou de nível superior, por meio da produção desses recursos lexicais. Para isso, este texto divide-se em: contextualização do contexto em que nos situamos; algumas considerações sobre o ensino da Libras; base teórica para a criação de sinal-termo; descrição dos materiais e métodos da pesquisa; apresentação dos termos criados e considerações.

---

<sup>1</sup> Consoante o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), a educação bilíngue para surdos deve acontecer por meio da Língua Brasileira de Sinais (a Libras) e também da Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de ser necessária a participação de um tradutor e intérprete da língua de sinais em sala de aula. Ademais, o ensino da Libras deve estar disponível para todos os membros da escola em que há estudantes surdos matriculados.

<sup>2</sup> Agradecemos imensamente aos participantes do projeto, especialmente aos surdos Douglas Komar e Rafael Reis, membros da comunidade surda, e às estudantes Gabriely Alves e Júlia Diniz, bolsistas de Ensino Médio, pelas valiosas contribuições durante todo o processo.

## 2. Contexto empírico da pesquisa: IFPR-CJ e processo de inclusão

O IFPR-CJ possui cursos de nível médio técnico, cursos de nível superior e pós-graduação *latu senso*. Diante da diversidade de estudantes que perpassam os diferentes níveis de ensino, o Instituto busca ser uma instituição inclusiva<sup>3</sup>. Nesse sentido e com o objetivo de promovê-la, parte das vagas é destinada a alunos de cotas raciais e sociais, dentre os quais se encontram cotas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escola pública, para pessoas com deficiência, baixa renda, dentre outras cotas que são especificadas no edital do processo seletivo tanto para ingresso no Ensino Médio Técnico quanto para ingresso no Ensino Superior, o que está em conformidade com diretrizes nacionais.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (BRASIL, 2012, s/p).

Embora a legislação apresente a reserva de cinquenta por cento (50%) das vagas para alunos de inclusão, a realidade encontrada no Instituto é de oitenta por cento (80%) das vagas destinadas a esse público, o que evidencia uma perspectiva inclusiva no que diz respeito ao acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Para atender aos estudantes surdos do Instituto, o IFPR-CJ possui, desde 2014, o profissional tradutor e intérprete de língua de sinais no quadro de servidores permanentes da instituição. Observa-se que o IFPR-CJ tem cumprido o seu papel no que se refere a dar condições de acesso à educação ao público da educação inclusiva. Diante disso, há relevante preocupação em propiciar a permanência profícua desses alunos.

Para atender a esse público, o Instituto possui um centro denominado *Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas* (NAPNE), composto por docentes e técnicos. O objetivo do NAPNE é promover e estimular a educação para a convivência, o respeito às diferenças e, principalmente, minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ainda a esse núcleo promover ações para capacitação dos servidores do IFPR-CJ de acordo com a demanda específica dos estudantes que são acompanhados pelo núcleo.

---

<sup>3</sup> Ao longo de sua criação, o Instituto Federal do Paraná - IFPR, *campus* Jacarezinho, tem buscado intervir qualitativa e criticamente na sociedade, realizando pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade. Para tanto, favorece o acesso (por meio das cotas) a uma educação de qualidade e sem distinção de questões sociais, culturais, físicas, linguísticas, sensoriais, cognitivas, emocionais e éticas, conforme pode ser observado nos editais de ingresso (IFPR, 2020a, 2020b).

### 3. Libras e inclusão no IFPR-CJ

Diante da perspectiva instituída como missão dentro do IFPR-CJ e pensando-se em atender ao princípio de uma educação bilíngue, o ensino da Libras foi implantado em 2018 como uma Unidade Curricular dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, propiciando, assim, possibilidades de comunicação com futuros discentes surdos. Ademais, o Instituto já havia oferecido e continua periodicamente a ofertar cursos de Libras para a comunidade externa, visando à disseminação dessa língua, ao desvelamento de mitos aliados à língua, à cultura, à comunidade e à aprendizagem dos surdos.

Além das possibilidades disponibilizadas pelo IFPR-CJ, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) explicita a importância de o estudante surdo ser acompanhado pelo tradutor e intérprete de línguas de sinais, uma vez que a ele cabe a mediação da comunicação nos diversos contextos do âmbito acadêmico, o que é realizado no IFPR-CJ por meio um profissional pertencente ao quadro efetivo de pessoal.

Embora se compreenda a relevância da presença desse profissional em contextos inclusivos, ela, por si só, não assegura o acesso aos conhecimentos (LACERDA, 2010; SANTOS, 2017), pois “apenas a presença do TILS [tradutor e intérprete de línguas de sinais] em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva” (LACERDA, 2010, p.145). Com isso, torna-se importante estabelecer uma parceria entre todos os docentes de disciplinas e o tradutor e intérprete de línguas de sinais, a fim de que o objetivo final de aprendizagem do aluno surdo possa ser concretizado.

Também não basta promover o acesso e possuir profissionais capacitados para a propagação e o atendimento aos usuários dessa língua, é preciso atentar-se às implicações da permanência de um surdo em um curso de nível técnico ou superior no que tange às terminologias específicas ou técnicas de cada área do conhecimento envolvido. Assim, ampliar o vocabulário técnico em Libras faz-se essencial para a compreensão dos conteúdos disciplinares pelos estudantes surdos. Isso porque “a falta de sinais para termos técnicos da área afeta diretamente o aluno na sala de aula, pois, quando não há sinal para uma palavra dessa natureza, o intérprete se vê na obrigação de usar a datilologia como recurso de tradução” (ALVES, 2020, p.27), cujo emprego excessivo prejudica o entendimento e é desconfortável para o profissional e para o estudante (STUMPF; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014).

Pensando-se nesse fator imprescindível à permanência de estudantes surdos na instituição, foi proposto um projeto denominado “Libras na Ciência e Tecnologia de Alimentos – Glossário”, cujo objetivo é criar sinais-termo para a área de alimentos, tendo em vista a escassez do léxico em Libras para essa área do conhecimento. Infelizmente, essa não é a realidade apenas da área de alimentos, mas que, conforme Santos (2017), perpassa toda a esfera acadêmica. Como dito, o léxico em Libras é considerado fundamental para efetiva inclusão de estudantes surdos e sua compreensão dos temas arrolados em sala de aula.

#### 4. Criação de sinais-termo em Libras

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) define como responsabilidade das Instituições Federais o uso e a difusão da Libras e também dá condições de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação bem como de recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos. Nesse contexto, por meio de projetos como este, é possível contribuir significativamente para que alunos surdos ingressassem e permanecem nas instituições de ensino, sejam elas federais, estaduais ou municipais, públicas ou privadas.

Os estudantes surdos inclusos, em especial aqueles que frequentam o ensino médio e o ensino superior, constantemente passam por desafios, pois, embora a presença do tradutor e intérprete de línguas de sinais seja um ponto positivo e assegurado por lei, ainda existe uma séria preocupação com vocabulários específicos, uma vez que para alguns termos ainda não existem sinais em Libras, o que gera implicações negativas para o entendimento do conteúdo por esse discente.

Além da insuficiência de termos específicos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, observa-se também que a formação do tradutor e intérprete de línguas de sinais não contempla as singularidades dos conteúdos que o profissional deve traduzir e interpretar. Isso porque se trata de uma formação técnica geral, não é pedagógica e muito menos direcionada a áreas específicas do conhecimento humano.

Outro ponto relevante consiste na produção e na compreensão dos textos. O texto é um artefato linguístico inerente e imprescindível ao contexto de ensino/aprendizagem e, em sentido amplo, da comunicação e da interação social. Assim, o modo como a língua se apresenta nos textos trabalhados em sala de aula pode comprometer o seu processo de compreensão. Segundo Carmona (2015), os surdos enfrentam algumas barreiras linguísticas para o exercício da pesquisa decorrentes de textos cuja variação linguística, escolha lexical etc. não lhes são acessíveis. Para diminuir o prejuízo decorrente disso, é preciso entender que

A linguagem científica sofre transformações para adequar-se ao contexto da sala de aula, nesse processo, algumas características da cultura científica são mantidas, outras não. Esse é um aspecto essencial a ser considerado quando nos referimos à visão de ciência veiculada no sistema escolar. Afinal, ao lado de outros meios de interação envolvidos nas diferentes atividades realizadas em aulas de ciências a linguagem empregada nas mesmas contribui para a formação da ideia do que é ciência por parte dos alunos (CAPPECHI, 2004, p.60).

Além de o aluno surdo ter de lidar com obstáculos impostos por textos científicos de leitura demasiado complexa e de enfrentar seus próprios desafios no que tange à sua habilidade leitora, ele ainda deve superar o fato de que não há sinais disponíveis para todos os sinais-termo citados em sala de aula por seu professor. Assim, “no caso dos alunos surdos, gera-se uma barreira comunicativa quando o vocabulário em Libras é limitado para expressar alguns conceitos” (CARMONA, 2015, p.48). Marinho (2007) argumenta que, devido ao fato de a língua portuguesa ser a segunda língua dos surdos, muitos deles não compreendem alguns termos, especialmente técnicos. Ademais, “a estrutura da linguagem científica e os conceitos podem ser também complexos e abstratos” (MARINHO, 2007, p.08).

Conforme Lacerda (2011), não existem termos correlatos para todos os conceitos e vocabulários específicos, até mesmo para palavras elementares de algumas áreas do saber. Sendo assim, observa-se que, se o ensino/aprendizagem pode se transformar em uma obrigação para os alunos ouvintes e perder-se o desejo de aprender, o desafio é ainda maior para os surdos, pois esses utilizam outra língua, com gramática completamente distinta das gramáticas de línguas orais-auditivas. Aliado a isso, observa-se a necessidade de se criarem estratégias para promover a inclusão de modo que se respeite a diferença linguística dos alunos surdos inclusos, possibilitando-lhes ingresso e permanência em cursos que necessitam de termos específicos.

[...] discute-se menos ou não se discute a educação dos surdos como um todo. Isto é, com exceção do português, faltam pesquisas nas buscas por estratégias para o ensino de matemática, inglês, geografia, redação, química, física, etc. Em geral, tais estudos são realizados de forma independente por educadores que recebem estudantes surdos em suas classes e compreendem a necessidade de buscar meios para lhes assegurar o acesso à informação e ao conhecimento de sua disciplina (OLIVEIRA, 2005, p.14).

Desse modo, a criação de sinais-termo específicos para o curso Técnico de Alimentos atende à política inclusiva presente no Brasil para surdos apresentada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que prioriza o uso da Libras no ensino de surdos e explicita a necessidade de se promoverem condições de acesso e permanência para os alunos inclusos no ensino comum.

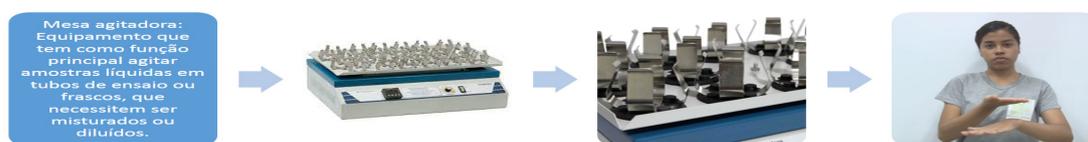
Entretanto, para que a criação dos sinais-termo ocorresse de modo apropriada, foi necessária a observância às características do público surdo. Como tanto a especificidade linguística quanto a visualidade devem ser respeitadas, esta pesquisa reuniu diversos uma equipe com profissionais<sup>4</sup> e com indivíduos surdos, permitindo que as características da Libras e da cultura surda fossem cuidadosamente observadas no processo de criação dos sinais-termo com objetivo de se respeitar as singularidades dos surdos.

Em consonância com as especificidades já delineadas, a criação dos sinais-termo para a área Ciência e Tecnologia de Alimentos teve como base o processo iconográfico, que deriva da concepção, ou seja, esquemas de imagem abstraídos da experiência. Isso porque a língua de sinais explicita a relação entre corpo, realidade e sistema linguístico, permitindo ao sinalizador codificar as concepções e construir estruturas icônicas (CARNEIRO, 2016). A imagem seguinte, de um dos sinais-termo criados (mesa agitadora), representa esse processo:

---

<sup>4</sup> Participaram do projeto profissionais de áreas e especializações distintas, estudantes de Ensino Médio (bolsistas de Iniciação Científica) e indivíduos surdos (um era professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP à época da pesquisa). Os profissionais são técnicos de laboratório ou professores e pesquisadores do IFPR-CJ e da UENP de uma das seguintes áreas: Alimentos, Libras e Língua Portuguesa.

**Figura 1:** Representação iconográfica do sinal-termo para “mesa agitadora”



Fonte: As autoras.

## 5. Procedimentos Metodológicos

O início dos trabalhos deu-se após a efetivação de parcerias entre professores e pesquisadores da área de Alimentos, de Letras (Língua Portuguesa e Libras), tradutores e intérpretes de línguas de sinais e surdos voluntários. Posteriormente, os membros da equipe realizaram pesquisa bibliográfica e documental em artigos, teses, glossários e dicionários de sinais já existentes para a área de alimentos. O foco da pesquisa encontrase no significado dos termos, e não em dados estatísticos (GIL, 1999). Em seguida, após verificar quais sinais-termo da citada área não possuíam equivalentes em Libras, foram realizados estudos e testes para a criação de termos que eram correntes em textos teóricos da área, conforme indicação dos professores do curso.

Colaboradores surdos participaram ativamente de todo o processo de criação dos sinais-termo. Em um primeiro momento, os surdos foram convidados a observar os equipamentos selecionados sem equivalentes em Libras. Na sequência, as alunas bolsistas do projeto forneciam uma breve descrição da importância e uso do equipamento nas aulas práticas do curso de Alimentos, informações que tiveram a interpretação simultânea em Libras. *A posteriori*, com o auxílio da técnica de laboratório e das professoras da área técnica, os surdos puderam observar os equipamentos em uso. Em seguida, realizou-se uma discussão para que os sinais-termos fossem pensados. O passo seguinte foi a realização de encontros para a apresentação, a análise e a validação dos sinais-termo por esses surdos. Após aprovação dos sinais-termo, realizou-se a gravação de vídeos para a divulgação do material produzido e, por fim, sua disponibilização. Durante todo o processo, os sinais-termo foram criados por meio do processo iconográfico com objetivo de se obter a representação visual dos sinais-termo (CARNEIRO, 2016).

Em seguida, encontra-se um exemplo da ficha terminológica utilizada com o propósito de permitir o registro dos sinais criados, uma vez que ela contém os elementos estruturantes do termo técnico elaborado (SOUZA e LIMA, 2014).

**Quadro 1:** Ficha Terminológica do Glossário Ciência e Tecnologia de Alimentos

Ficha Terminológica	Glossário Ciência e Tecnologia de Alimentos	
<b>Número da Ficha</b>	03	
<b>Termo</b>	Mesa Agitadora	
<b>Variação do Termo</b>	Não possui	
<b>Categoria</b>	Equipamento de Laboratório	
<b>Definição</b>	Equipamento cuja função principal é agitar amostras líquidas contidas em tubos de ensaio ou frascos em geral, que necessitem ser misturados, diluídos ou que precisam estar em movimento.	
<b>Fonte</b>	Da pesquisa.	
<b>Imagem</b>	 <p>Mesa agitadora: Equipamento que tem como função principal agitar amostras líquidas em tubos de ensaio ou frascos, que necessitem ser misturados ou diluídos.</p>	
<b>Fonte</b>	Da pesquisa.	
<b>Termo Técnico</b>		
<b>Variantes em Libras</b>	Inexistente	
<b>Parâmetros do Sinal</b>	Expressões não manuais (faciais, corporais): neutra	
	<p><i>Mão esquerda</i>                      Configuração de Mãos: 57                      Ponto de Articulação: espaço neutro                      Movimento: não possui                      Orientação: para baixo</p>	<p><i>Mão Direita</i>                      Configuração de Mãos: 56                      Ponto de Articulação: espaço neutro                      Movimento: circular                      Orientação: para cima</p>
<b>Descrição do Sinal</b>	Mão direita na configuração nº 56 enquanto a mão esquerda permanece na configuração nº 57, a mão direita deve realizar movimento circular. O sinal é realizado no espaço neutro.	

**Fonte:** As autoras.

Assim, quanto a seu objetivo, este trabalho pode ser definido como exploratório (GIL, 1999), em virtude da inexistência desses termos na área, apenas poucos sinais relacionados a algumas poucas áreas, como Química e Biologia. A seguir, devido ao curto espaço neste artigo, tecemos breve descrição dos sinais criados.

## 6. Resultados e Discussão

Foram criados 27 sinais<sup>5</sup> para a área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, os quais são: Autoclave, Bico de Bunsen, Capela de Exaustão de Gases, Capela de Fluxo Laminar, Mesa Agitadora, Banho Maria, Bloco Digestor, Colorímetro, Destilador de Nitrogênio, Estufa de Secagem, PHmetro, Reagentes Químicos, Pipeta Graduada, Alça de Drigalski, Alça de Platina, Contador de Colônias, Micropipeta, Ponteira para Micropipeta, Agitador Vortex, Teor de Umidade, Balança Analítica, Refratômetro, Titulação, Análise Microbiológica, Análise Sensorial, Atividade de água e Texturômetro.

**Figura 1:** Colorímetro



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão direita na configuração de mão n° 26 deve ser aberta até atingir a configuração de mão n° 61 ao mesmo tempo em que a mão esquerda (apoio) permanece na configuração de mão n° 61. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 2:** Phmetro



Fonte: As autoras.

<sup>5</sup> Os vídeos podem ser consultados em <https://www.youtube.com/channel/UCUzFJWLARL3cni7wI4bSh6g>.

Descrição do Sinal: Mão direita na configuração de mão nº 33 deve sair da mão esquerda que se encontra na configuração nº 22 e após deve ser realizado a abertura dos dedos com orientação da mão para o corpo. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 3: Mesa agitadora**



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão direita na configuração nº 56 enquanto a mão esquerda permanece na configuração nº 57, a mão direita deve realizar movimento circular. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 4: Banho Maria**



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Utiliza-se a configuração de mão nº 61 realizando movimento em direção a mão esquerda que permanece na configuração nº 22. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 5:** Bloco Digestor



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão direita na configuração nº 28 deve ser encostada a mão esquerda na configuração nº 14 e movimento retilíneo para cima. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 6:** Destilador de Nitrogênio



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: O sinal é realizado no espaço neutro, através da mão esquerda que deve permanecer na configuração nº 14 enquanto a direita realiza movimento retilíneo para o lado na configuração nº 60.

**Figura 7:** Reagentes Químicos



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: A mão direita e esquerda devem estar na configuração de mão nº 22 e a mão esquerda realizará o movimento retilíneo para o lado utilizando a mesma configuração. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 8:** Estufa de Secagem



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: A mão esquerda permanece na configuração nº 29 enquanto a mão direita na configuração nº 59 realiza movimento retilíneo para baixo. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 9:** Autoclave



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: A mão esquerda permanece na configuração de mão nº 59 enquanto a direita realiza o movimento retilíneo para a frente utilizando a configuração de mão nº 12, porém os dedos devem estar fechados. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 10:** Capela de Exaustão de Gases



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão direita na configuração nº 29 e a mão direita na configuração nº 59 deve realizar movimento retilíneo para cima. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 11:** Bico de Bunsen



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 14 e a mão direita na configuração nº 60 realizando movimento retilíneo para cima, após ambas as mãos assumem a configuração nº 04 realizando movimentos alternados apontando os polegares para baixo. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 12:** Pipeta Graduada



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Ambas as mãos assumem a configuração nº 44 e a mão direita deve realizar movimento retilíneo para cima. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 13:** Capela de Fluxo Laminar



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 29 enquanto a direita realiza movimento de abertura a partir da configuração nº 26. Após a mão direita assume a configuração nº 59 realizando movimento retilíneo para o lado direito. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 14:** Alça de Drigalski



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 29 enquanto a esquerda toca a direita com a configuração nº19. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 15:** Alça de Platina



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 29 e mão direita na configuração nº 14 realizando movimento angular desde o dedo indicador até o polegar. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 16:** Contador de Colônias



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 57, a orientação da mão deve estar para cima enquanto a mão direita se configura nº 14 tocando a palma da mão direita por 3 vezes. O sinal é realizado no espaço neutro.

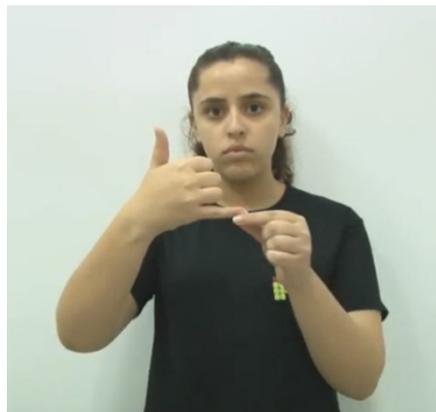
**Figura 17:** Micropipeta



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 4, a orientação da mão deve ser para o corpo enquanto a direita segura a ponta do dedo mínimo e o ponto de articulação compreende o espaço neutro. O sinal não possui movimento.

**Figura 18:** Ponteira para Micropipeta



Fonte: As autoras

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 4, a orientação da mão deve ser para o corpo enquanto a direita toca a ponta do dedo mínimo realizando um movimento retilíneo. O sinal é realizado no espaço neutro.

**Figura 19:** Agitador Vortex



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 56 com a mão direita na configuração nº29 realizando movimentos circulares e a expressão facial deve ser semelhante ao assoprar.

**Figura 20:** Teor de Umidade



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Ambas as mãos assumem a configuração nº 28 realizando movimento de abrir e fechar e após a mão direita na configuração nº 38, no ponto de articulação queijo, realiza o movimento com dedo indicador.

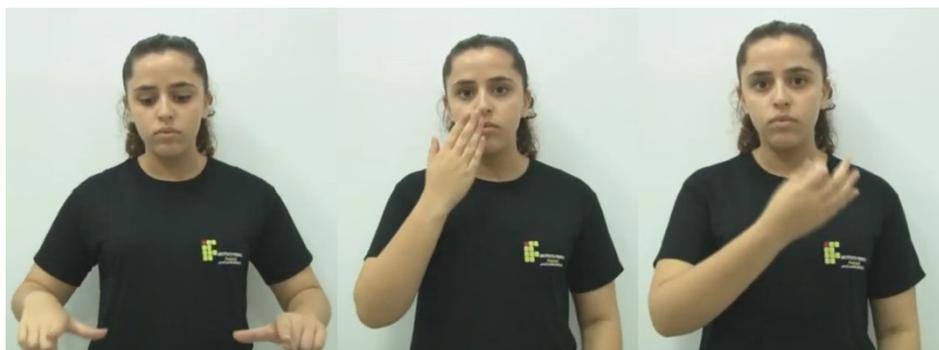
**Figura 21:** Balança Analítica



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Com ambas as mãos no espaço neutro e na configuração nº 56 e orientação para baixo realizam o movimento retilíneo do centro para os lados e após para baixo. Em seguida, a mão esquerda permanece na configuração nº 56 enquanto a direita assume a configuração nº 01 e realizam movimento retilíneo de cima para baixo também no espaço neutro.

**Figura 22:** Refratômetro



Fonte: As autoras.

Descrição Sinal: Ambas as mãos na configuração nº 38 permanecem no espaço neutro. Após a mão direita realiza movimentos circulares na configuração de mão nº 56 e tendo como ponto de articulação a boca, após a mão direita realiza com orientação para o corpo e na configuração nº 07 realiza movimento semicircular no espaço neutro soltando os dedos.

**Figura 23:** Titulação



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda na configuração nº 29, no ponto de articulação: espaço neutro enquanto a mão direita assume a configuração nº 44 com movimento leve de abertura dos dedos polegar e indicador simulando o gotejar. Após a mão direita assume a configuração nº 27 com leve movimento retilíneo para o lado direito.

**Figura 24: Análise Microbiológica**



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Ambas as mãos assumem a configuração nº 29 no espaço neutro com movimentos semicirculares e em seguida a mão direita passa a utilizar a configuração nº 14 realizando movimento angular também no espaço neutro.

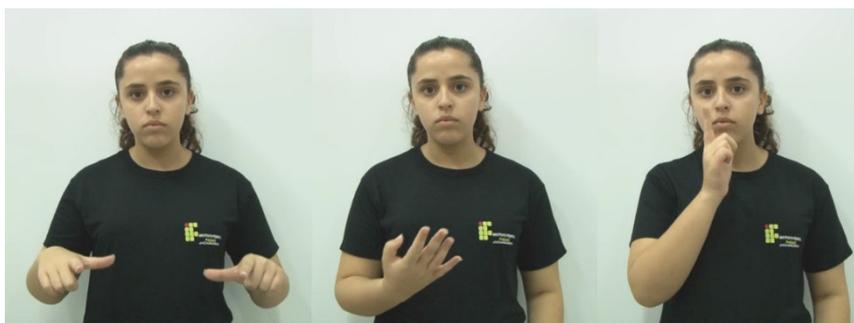
**Figura 25: Análise Sensorial**



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: A mão esquerda na configuração nº 61 e no espaço neutro permanece sem movimento enquanto a mão direita na configuração nº 22 percorre do dedo mínimo ao polegar realizando um movimento semicircular.

**Figura 26:** Atividade de água



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Ambas as mãos na configuração nº 38 permanecem no espaço neutro. Após a mão direita realiza movimento semicircular na configuração de mão nº 38 e tendo como ponto de articulação a boca, após a mão direita realiza com orientação para o corpo e na configuração nº 07 realiza movimento semicircular no espaço neutro soltando os dedos.

**Figura 27:** Texturômetro



Fonte: As autoras.

Descrição do Sinal: Mão esquerda no espaço neutro permanece na configuração nº 57 enquanto a mão direita realiza o movimento retilíneo de cima para baixo na configuração nº 14.

## **7. Considerações Finais**

Com a criação dos vinte e sete (27) sinais-termo apresentados neste trabalho, esperamos contribuir com o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva inclusiva, em especial, de estudantes surdos de cursos técnicos e superiores da área de Alimentos, *a priori* por propiciar aos surdos o conhecimento em sua língua, respeitando-se sua característica cultural de construir seu aprendizado por meio da visão e, posteriormente, por facilitar

a transmissão de conceitos científicos realizadas na perspectiva inclusiva por meio do profissional tradutor e intérprete de línguas de sinais.

Enfim, a criação de sinais específicos em Libras possibilitará uma maior e melhor aquisição dessa área do conhecimento a estudantes surdos, possibilitando que eles sejam vistos como indivíduos ativos e considerados em sua singularidade no seu processo de ensino/aprendizagem.

Ressaltamos, ainda, a importância de que projetos de pesquisa como esse continuem a se realizar de modo que se possa ampliar a criação dos sinais-termo não apenas na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, mas também em todas as áreas do conhecimentos nas quais os surdos desejem atuar, possibilitando que a inclusão do conhecimento se efetive no âmbito educacional e social.

## 8. Referências

ALVES, A. S. **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: criação de sinais-termo do campo da informática.** Orientadora: Profa. Dra. Enilde Faulstich. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29, de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamentada 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 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília: Casa Civil, 2002.

CAPPECHI, M. C. de M. Argumentação numa aula de física. *In:* CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática.** São Paulo: Thomson Learning Ltda., 2004, p.59-76.

CARMONA, J. C. C. **A dicionarização de termos em língua brasileira de sinais (Libras) para o ensino de Biologia: uma atitude empreendedora.** Orientador Jair de Oliveira. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da língua de sinais brasileira: aspectos icônicos. **Revista Leitura**, v.1, n.67, p.104-119, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **Concursos: cursos técnicos.** 2020a. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/cursos-tecnicos.html#edital> Acesso em: dez. 2021.

IFPR – Instituto Federal do Paraná. **Concursos:** cursos superiores. 2020b. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/cursos-superiores.html#edital>. Acesso em: dez. 2021.

LACERDA, C. B. F. de. Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais: formação e atuação nos espaços inclusivos. **Cadernos de Educação**. UFPel, Pelotas, n.36, p.133-153, maio/ago. 2010.

MARINHO, M. L. **O ensino de Biologia: o intérprete e a geração de sinais**. 2007. Orientadora: Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, J. S. **A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática**. 2005. Orientador: Antônio Maurício Castanheiras das Neves. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, P. T. **A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue**. Orientadora: Profa. Dra. Enilde Faulstich. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

SOUZA e LIMA, V. L. **Língua de Sinais: proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

STUMPF, M. R.; OLIVEIRA, J. S.; MIRANDA, R. D. Glossário Letras-Libras a trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir. *In*: QUADROS et al. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Edufsc, 2014, p.169-190.

## **O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ELABORADOR DE SEU PRÓPRIO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ALUNO SURDO**

*THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER AS DESIGNER OF HIS OWN TEACHING MATERIAL FOR DEAF STUDENTS*

**Aline de Fátima da Silva Araújo Frutuoso**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

[aline.frutuoso@ifpb.edu.br](mailto:aline.frutuoso@ifpb.edu.br)

**Danúbia Cabral**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

[danubia.cabral@ifpb.edu.br](mailto:danubia.cabral@ifpb.edu.br)

**Resumo:** A presente pesquisa tem como objetivo analisar o perfil necessário para o professor de Língua Portuguesa (LP) como elaborador do seu próprio material didático para o aluno surdo. Enfatizamos as características e a relevância de ele ser produtor do seu material didático, assim como ter as competências e as habilidades necessárias para o Ensino do Português como segunda língua para o aluno surdo. Desse modo, nossa abordagem foi de cunho qualitativo, tendo como tipo de pesquisa a bibliográfica e exploratória. Elaborada a partir de trabalhos acadêmicos nos anos de 2014-2020. Utilizamos os seguintes autores para nortear essa pesquisa: Máximo (2020), Liberali (2008), Geraldi (1996), Koch (2006), Bezerra (2002), Botelho (2005). Como resultados obtidos, constatamos a necessidade de o professor ser autônomo, inovador responsável, mantendo uma postura reflexiva e crítica na sua prática em sala de aula. Assim, o professor ter domínio da Língua de Sinais e da cultura surda contribuirá para que possa ser um exímio produtor de material didático.

**Palavras-chaves:** Professor de LP. Elaboração de material didático. Aluno surdo. Competências/ habilidades.

**Abstract:** The present research aims to analyze the profile necessary for the Portuguese language teacher as the creator of his own didactic material for the deaf student. We emphasize the characteristics and relevance of being a producer of his didactic material, as well as having the necessary skills and abilities for the Teaching of Portuguese as a second language for the deaf student. Thus, our approach was qualitative, with bibliographic and exploratory research as the type of research. We will use the following authors to guide this research: MÁXIMO (2020), LIBERALI (2008), GERALDI (1996), KOCH (2006), BEZERRA (2002), BOTELHO (2005). As results obtained we see the need for the teacher to be autonomous, innovative and responsible, maintaining a reflective and critical posture in his classroom practice. Thus, the teacher having mastery of Sign Language and deaf culture will contribute to being an excellent producer of didactic material.

**Key words:** LP teacher. Teaching material. Deaf student. Skills.

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade é marcada pelas diferenças entre os indivíduos, pensar numa sociedade inclusiva é um desafio que se faz necessário enfrentar, visando à efetivação dos princípios da democracia, o respeito e a consciência humana. Assim, considerando complexo o processo educativo marcado por experiências pedagógicas e sociais, entendemos que a construção de uma escola aberta a todos deve partir do princípio da igualdade de direitos, visando à educação para a vida.

Nos últimos anos, os avanços na educação dos surdos têm-se intensificado e, por sua vez, também os desafios. Porém, essa nem sempre foi a realidade dos indivíduos surdos, já que, no ano de 1880, houve um período de proibição da língua, quando, segundo Strobel (2009), ocorreu o isolamento cultural da pessoa surda. Em consequência disso, muitas foram as barreiras impostas. Goldfeld (2002), destaca que o indivíduo surdo estava submetido ao aprendizado da língua oral, a qual não é adquirida de forma natural, nem garante seu pleno desenvolvimento; além de fazê-lo vivenciar dificuldades no processo de aquisição da linguagem.

A partir desses enfrentamentos e da necessidade de avançar com o processo de educação de pessoas surdas, surge o Despertar Cultural que, de acordo com Strobel (2009), foi uma fase em que houve uma aceitação e valorização da língua de sinais e da cultura surda, um renascimento depois de anos de opressão e proibição, traz significativas contribuições, especialmente, voltadas aos aspectos linguísticos, como a valorização da Língua de Sinais e o reconhecimento cultural e identitário da pessoa surda. Sobre isso, Quadros e Karnopp (2004) reforçam a importância do estatuto linguístico da Libras como língua natural, citando alguns traços como a flexibilidade e versatilidade.

De modo geral, os professores que trabalham com alunos surdos não têm formação específica nem noção sobre os aspectos fundamentais que envolvem o ensino de Português para atuar com as singularidades deste público, o que se mostra uma grande problemática, uma vez que o professor, enquanto agente multiplicador, precisa se apropriar de propostas metodológicas que contemplem o ensino das mais diversas formas, a fim de atender aos mais diferentes públicos, incluindo o aluno surdo. Esse contexto nos coloca diante da seguinte inquietação: em que medida a ausência de material didático em Língua Portuguesa (LP) adaptado pelo professor pode acarretar entraves no processo de ensino-aprendizagem desta língua para os estudantes surdos?

Deste modo, pretendemos, com este estudo, analisar e expor algumas características, competências e habilidades necessárias ao perfil do professor de Língua Portuguesa que precisa atuar como elaborador de material didático para o aluno surdo e, conseqüentemente, auxiliar este discente em suas práticas de leitura e escrita, tornando-o assim, um sujeito letrado.

Para a elaboração deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa teórica voltada à análise de teorias que visam a produção de material didático por parte do professor de Língua Portuguesa para alunos surdos, objetivando que este trabalho não se restrinja ao âmbito da instituição, mas, pelo contrário, fique acessível à comunidade surda em geral.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Como forma de nortear esta pesquisa, fizemos uso de referenciais para contemplar o arcabouço teórico que abordam o perfil do professor de LP para surdos, descrevendo suas competências e habilidades a fim de elaborar material didático considerando as relações sócio-históricas na interação comunicativa, quais sejam: Liberali (2008) que remete ao perfil e à formação do docente; Máximo (2020), que sustenta a importância do professor ser elaborador do seu material didático; por fim, Geraldi (1996), Koch (2006), Bezerra (2002) e Botelho (2005) apresentam contribuições acerca do perfil do professor de LP de alunos surdos e de como ele pode elaborar seu material didático.

### **2.1. O professor de LP para surdos como um elaborador de material didático**

A prática de produzir material didático é uma ação de extrema importância e eficácia para todo o fazer docente. Trazendo essa reflexão, especialmente, para o professor de aluno surdo, faz-se necessário que ele, ao atuar como produtor do seu material didático, deve ter as seguintes características: ser ativista, autônomo, autor e não apenas um mero aplicador de atividades. Sobre isso, Máximo (2020) explica que o professor/elaborador deve ser inovador e responsável por preparar o aluno surdo como cidadão consciente e autor do seu papel social. Assim, produzir material didático é uma ação relevante e eficaz para sua prática docente.

A formação docente precisa, então, habilitar esse professor a produzir o próprio material didático. A urgência dessa formação para o ensino de LP como L2 para alunos surdos está no compromisso social e ético com a inclusão efetiva desses alunos na sociedade letrada, a fim de que eles possam refletir e (re) agir no mundo por meio da leitura e da escrita em LP (MÁXIMO, 2020. p. 5).

Conforme percebemos na citação, o ato e a autonomia da produção de seu próprio material remetem a um compromisso social e ético com a inclusão do aluno surdo. Uma vez que a elaboração de materiais proporcionará reflexão para que o aluno possa agir no mundo em diversas esferas, tendo acesso a diferentes práticas de letramento.

Por meio da construção do material didático, o docente estará dinamizando conhecimento voltado para a linguagem e as estratégias do Português como segunda língua, encarando a linguagem como uma atividade, em que o sujeito se constitui a partir da interação com o outro, construindo os sentidos na interação sujeito-texto (KOCH, 2006).

Devemos levar em consideração que é através da LP, na modalidade escrita, que o aluno surdo tem uma interação com a linguagem na sociedade letrada. A LP escrita é, portanto, um elemento que possibilita o bilinguismo de surdos ao lado do uso da língua de sinais e cultura surda, proporcionando diálogo e interação uns com os outros, a partir do papel dessas duas línguas na vida do aluno surdo.

O professor produtor de material precisa utilizar de técnicas e estratégias visuais, uma vez que a experiência visual é um artefato cultural que pertence à cultura surda (STROBEL, 2008). Essas estratégias proporcionam ao aluno o uso da língua em diversos contextos e em diversas situações comunicativas do cotidiano.

Desse modo, por meio da elaboração do material didático por parte do docente e sua execução em sala de aula, com foco nos gêneros textuais, teremos alunos surdos não apenas decodificadores e codificadores, mas conhecedores da LP como segunda língua, como leitores e escritores efetivos, tendo sucesso e um bom desempenho no âmbito educacional.

Enfatizamos que o material didático provocará no aluno surdo uma interação com o texto, produzindo uma construção de sentidos com criticidade, manifestando de maneira consciente diversas práticas sociais, proporcionando, assim, empoderamento (MÁXIMO, 2020).

Refletindo, ainda, sobre o professor de LP para surdos, citamos alguns documentos oficiais que abordam, de maneira geral, qual o perfil desse professor e o papel que a LP tem na vida das pessoas surdas.

O MEC cita três momentos didático-pedagógico para o ensino da pessoa surda, e um deles é o atendimento educacional em LP para a pessoa surda. Conforme Damázio (2007), o processo educacional é desenvolvido por um profissional formado em Língua Portuguesa que acredita na proposta de ensino que envolve dinamismo e criatividade na elaboração de material em contextos diferentes e com riqueza de recursos imagéticos; bem como, que apresente um acervo textual em Língua Portuguesa que proporcione ao aluno interação em diversas situações de enunciação, realizando, assim, mudanças significativas para o ensino do português ao aluno surdo.

Percebemos, assim, a importância de o professor ter um perfil de pesquisador, que considere as particularidades do ensino e desenvolva a competência gramatical, linguística e textual. Ou seja, é necessário que lance mão de metodologias de ensino de segunda língua, focando nos níveis morfológico, sintático e semântico pragmático, atribuindo sentidos e significados em diferentes contextos de uso da língua através dos gêneros textuais.

Outro documento que trata do assunto é o Decreto 5.626/2005, o qual aborda, de forma breve, que para que haja garantia ao atendimento do aluno surdo, é necessário ter um professor específico para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, como observamos no texto:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. (BRASIL, 2005).

Dessa forma, o que podemos constatar é uma necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos seja conduzido por profissionais que se preparem e se capacitem para esse exercício, de forma que sejam capazes de proporcionar um ensino eficaz mediante a produção de materiais didáticos que tratem a LP como segunda língua, de fato, para os alunos surdos.

## 2.2. Competências e habilidades para o professor de LP para surdos

O professor produtor de seu próprio material didático precisa desenvolver uma atitude perceptiva que transforme as ações existentes em seu ambiente escolar, partindo da sala de aula, ou seja, compreendendo o sentido que existe por trás de cada uma delas. Especialmente, o professor que se depara com a presença de alunos surdos com baixo domínio da Libras, o que, por vezes, resulta na dificuldade de aquisição da segunda língua na modalidade escrita. Há, ainda, segundo Quadros (2006), alunos surdos que não se aceitam como surdos e querem fazer uso apenas da língua oral, não conseguindo manter uma comunicação em Libras, o que também gera empecilhos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir de situações como essas, é relevante que a prática docente seja norteada por princípios teóricos, pois são esses aspectos que nos possibilitam questionar, confrontar e elaborar um novo planejamento, criando alternativas e transformando-as em realidade (MÁXIMO, 2020).

Ainda sobre o perfil do docente na construção da sua prática pedagógica e formação acadêmica, é necessário que ele mantenha uma constante reflexão crítica acerca da sua prática (LIBERALI, 2008). Isso faz com que o docente possa ter ideias inovadoras que promovam a criticidade no aluno, formando-o um cidadão capaz de melhor interpretar e questionar o mundo, a fim de que possa construir uma identidade social, crítica, política e transformadora. E esse é um processo cíclico, já que a formação deve ser contínua, sempre em busca de inovações e transformações em prol da formação de educandos.

Sobre as competências e habilidades que o professor precisa ter, Máximo (2020, p. 4) elenca as seguintes: “[...] de produtor e avaliador desse material para que possa desenvolver novos processos pedagógicos e compreender, de forma profunda e ampla, como a linguagem perpassa as práticas sociais”. Dessa forma, percebemos a relevância do professor estar capacitado a sempre elaborar e fazer uso do material didático adequado à realidade e às práticas sociais do aluno surdo.

Assim, para Máximo (2020), o professor que tenha a habilidade de atuar como produtor autônomo e consciente do seu fazer fará com que suas produções atinjam a função social e atendam às particularidades do aluno surdo. Para tal, é importante que tenha proficiência na língua de sinais, domínio dos aspectos teóricos sobre a linguagem e dos recursos didáticos para o ensino da língua, a fim de estimular os alunos surdos a utilizarem a LP escrita em contextos de interação social.

Exemplo disso podemos citar o uso comum de algumas práticas de letramentos, como pegar um ônibus, enviar um e-mail, fazer a leitura de uma receita médica – são práticas simples que muitos surdos não conseguem desempenhar, muitas vezes, por adquirir a sua língua natural tardiamente, ou por terem sido privados do uso em diferentes contextos. Ou, até mesmo, por passar alguns anos nas escolas e não ter o acesso eficiente da língua portuguesa como segunda língua. Desse modo, por meio da reflexão crítica de sua prática, como parte do perfil para o tipo do material, o docente poderia elaborar de um modo que buscasse trabalhar os gêneros textuais em LP escrita nos contextos de interação social.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de o docente de LP ser um profissional comolhar e postura reflexiva, exercendo ética, manifestando, assim, um papel autônomo

e produtor de seu próprio material didático, além de ser fluente na Língua de Sinais e reconhecer os aspectos culturais da pessoa surda, enfatizando sua prática com foco no uso da visualidade da pessoa surda, como marca cultural e identitária.

Em suma, tratando-se da leitura e escrita da língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e suas competências linguísticas, isso só ocorrerá se o professor conhecer e contemplar as particularidades da língua e da cultura surda, assim como compreender a metodologia voltada para o ensino de línguas, promovendo a construção de sentidos e de significados que envolvem a criticidade e a participação eficaz nas situações de interação social vivenciadas pelos alunos surdos. Assim, eles compreenderão e terão competência para atuar nas esferas social, educacional, dentre outras.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresentamos aqui uma breve análise de dados, seguindo o *corpus* constituído a partir de artigos de 2014-2020 para corroborar a fundamentação teórica abordada no que tange ao professor de Língua Portuguesa ser o próprio elaborador de material para surdos.

O primeiro artigo que analisamos foi o de Godoi e Silva (2014), intitulado *Processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos: elementos para o ensino de leitura*. Nele, os autores afirmam que ao docente não basta apenas saber Libras e saber se comunicar com o surdo, sendo necessário, também, adequar os métodos didáticos pedagógicos para proporcionar uma aprendizagem de leitura e de escrita nas aulas de produção de texto de forma eficaz.

Essa adequação envolve o reconhecimento dos aspectos culturais dos alunos, conforme prega o decreto 5.626/2005, quando postula que o surdo percebe o mundo por meio da visão, ou seja, por meio de experiências visuais (STROBEL, 2008). Refletindo sobre isso, enfatizamos que os métodos de ensino devem ser diferenciados dos utilizados para o aluno ouvinte. Devemos priorizar o uso de estratégias visuais, através das quais proporcionaremos a construção de sentidos da linguagem por parte do surdo.

Os autores citados ainda abordam a falta de preparo de alguns professores voltados para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, considerando um grande obstáculo que ocasiona em um ambiente desestimulante e de desinteresse por parte do aluno.

Diante do exposto, percebemos características fundamentais que o docente precisa construir. De acordo com Máximo (2020), o professor precisa estar ciente da necessidade de uma postura voltada a esse público surdo, a qual envolve a busca por conhecimento e um alargamento de suas práticas pedagógicas partindo das práticas sociais com foco no aluno surdo e suas singularidades.

Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185), “[...] ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados a alunos ouvintes”. De acordo com essa afirmação, podemos nos debruçar na necessidade de termos uma atitude política e autônoma para desenvolver nosso próprio material para surdos.

O segundo artigo que analisamos é dos autores Teixeira e Baalbaki (2015), intitulado *Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos*. Os autores afirmam a necessidade de metodologias visuais e estratégias didáticas que contribuam para a aquisição do conhecimento, assim como deve se concentrar no processo de letramento centrado na interlíngua, ou seja, a articulação entre as duas línguas – no caso a língua de instrução, a Libras, e a língua alvo, a LP. Com isso, corroboramos para a postura de professor reflexivo crítico que busque sempre a exatidão da sua prática (LIBERALI, 2008).

O terceiro artigo que analisamos foi de Gomes (2020), intitulado *O ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento*. Constatamos a relevância de algumas habilidades para o professor de LP de surdos, entre elas enfatizamos a relevância de uma formação docente em que se compreenda as particularidades do público surdo; a utilização de recursos pedagógicos adaptados na qual o ensino deverá ser baseado no letramento das práticas sociais, levando em conta o conhecimento cognitivo, linguístico e sócio-cultural; e o uso fluente da Libras, reconhecendo-a como língua natural utilizada por uma comunidade que possui aspectos culturais diferentes dos alunos ouvintes.

A seguir, apresentamos um quadro para elencar, de forma resumida, as características e as habilidades relevantes citadas pelos autores analisados, para traçarmos um perfil de professor elaborador de material didático para surdos, a partir dos artigos que selecionamos para a composição do nosso corpus.

**TABELA 1** – Características e as habilidades do professor de LP, conforme autores analisados.

<b>Autores/ Proposta</b>	<b>Godoi e Silva (2014)</b>	<b>Teixeira e Baalbaki (2015)</b>	<b>Gomes (2020)</b>
<b>Quanto à formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir domínio da Libras e comunicação com o surdo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir Graduação em Letras e cursos de extensão e pós-graduação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir formação docente adequada.</li> </ul>
<b>Quanto à metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar os métodos didáticos pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar metodologias visuais;</li> <li>• Desenvolver estratégias didáticas voltadas aos alunos surdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar um ensino baseado em práticas de letramento sociais;</li> <li>• Metodologias para o ensino de L2.</li> </ul>
<b>Quanto à elaboração de material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer uso de estratégias visuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar análise contrastiva das duas línguas;</li> <li>• Fazer referência à Língua de sinais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar recursos pedagógicos adaptados.</li> </ul>

Fonte: autoras.

Diante disso, construímos um perfil de professor, e as tarefas que este precisa desenvolver, conforme os autores supracitados no referencial teórico, para que o docente consiga desenvolver de forma eficiente, tendo as características e habilidades que elencamos no quadro acima.

Refletindo, ainda, sobre a concepção de escrita e leitura do surdo que prevalece em muitas instituições, que está sustentada na preocupação com o ensino de letras e codificação do mesmo, o que traz como consequência muitos discentes surdos que compreendem palavras isoladas, em estruturas frasais soltas, mas não conseguem construir estruturas com sentidos. Com isso, enfatizamos que a aquisição de uma segunda língua envolve, também, a relação com o contexto histórico, social e cultural, além de outros elementos que interferem no sentido da apropriação dos textos.

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada, apenas nesses textos o enunciado é vivo e compreensível. Não há enunciados neutros (BAKHTIN, 1998, p. 46).

Percebemos, com isso, que ainda são escassos os materiais didáticos voltados ao público surdo. Desse modo, surge a necessidade iminente, enquanto professores de Língua Portuguesa, de conhecer e compreender as necessidades dos alunos surdos e, com isso, terem o perfil de elaborar material para fins de utilizá-lo na prática em sala de aula. Afinal, “quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria” (LEFFA, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, afirmamos a necessidade de mantermos uma identidade profissional consciente e compreendermos a urgência da elaboração do próprio material didático a fim de proporcionarmos a inclusão de alunos surdos em sala de aula.

A seguir apresentamos uma sugestão de material para o trabalho de professores de Língua Portuguesa com alunos surdos a partir de uma sequência didática.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LP PARA SURDOS  
A PARTIR DO GÊNERO PROPAGANDA:

IMAGEM 1: Cartaz Saúde – Coronavírus



Fonte: Cartaz Saúde – Coronavírus, por Daniele Canholato Fernandes – Estagiária.  
Disponível em: <<http://www.tjes.jus.br/institucional/setores/institucional-setores-institucionalsetoressecretaria-de-gestao-de-pessoas/csps-pagina-inicial/noticias-coordenadoria-de-servicos-psicossociais-e-de-saude/>>. Acesso em 18 set. 2019.

**ATIVIDADE SOCIAL:** utilização de uma rede social.

**ATIVIDADE DE SONDAÇÃO:** distribuição da propaganda na forma impressa para que os alunos tenham acesso e a observem as seguintes questões:

- Você já viu esse cartaz/propaganda em algum lugar?
- Se sim, em qual lugar?
- Sabe a que ela se refere?
- Você consegue ler e entender esse texto?
- Consegue entender a mensagem que ela passa?

### **GÊNERO TEXTUAL: PROPAGANDA**

- **Competência:** compreender a mensagem do gênero propaganda em diversos contextos sociais.
- **Habilidades:** identificar as características e reconhecer a estrutura do gênero propaganda; compreender os tipos de frases e os verbos na LP.
- **Conteúdo:** tipos de frases, verbos e o gênero propaganda.

### **COMPREENDENDO O TEXTO: EIXO LEITURA**

- Qual o tema do texto?
- O que você compreende a partir das imagens?
- A que se referem as palavras que estão em caixa alta?
- Que sentido transmitem as palavras que estão em vermelho?

### **ANALISANDO O TEXTO: EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA**

- Quais os sentidos passados nesse texto analisando os recursos imagéticos?
- Você consegue identificar quais verbos estão presentes no texto?
- No texto, temos frases longas e curtas, quais as semelhanças entre elas?
- Qual a diferença entre as frases em Libras e em Língua Portuguesa?

### **PRODUZINDO UM TEXTO: EIXO PRODUÇÃO TEXTUAL**

- Escolha um tema e tente criar algumas frases e imagens sobre ele.
- Tente associar as frases às imagens.
- Observe o gênero usado e adapte a outro estilo de gênero, elaborando um folder, cartaz ou propaganda.

- Elabore esse material em um PowerPoint e crie a arte como imagem.
- Em grupo, crie uma página numa rede social e poste sua arte, discutindo quais os temas propostos nas propagandas.

A proposta acima tem caráter sugestivo, sendo uma amostra que como é possível produzir material que se adeque às necessidades do aluno surdo. Com isso, para termos uma postura autônoma, precisamos fazer uma auto análise: estou contribuindo de forma eficaz para o aprendizado do meu aluno surdo, sendo elaborador e produtor de um material didático para proporcionar um alargamento no meu cotidiano e na minha prática pedagógica? Baseados nessa reflexão, afirmamos a relevância de termos conhecimentos linguísticos e metodológicos e utilizá-los para promover em práticas sociais de leitura e escrita nos alunos surdos. Reiteramos que essas características/habilidades devem ser para todo professor de língua que tenha alunos surdos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a construção dessa pesquisa, constatamos que o fazer pedagógico é relevante, no sentido de que a formação e a atitude autônoma do professor são fundamentais para a realização de práticas exitosas em sala de aula.

Deste modo, referenciando o aluno surdo, que tem a língua de sinais como sua língua natural e a Língua Portuguesa como segunda língua, faz-nos enfatizar a necessidade de ter um professor de Língua Portuguesa com competência e habilidade de produzir seu próprio material didático e ter perfil de pesquisador inovador, dominando a língua de sinais e as particularidades culturais da pessoa surda. Isso resultará numa prática de ensino com foco no letramento, transformando o aluno surdo em um cidadão crítico.

Pretendemos que essa pesquisa sirva de subsídios para outros profissionais que almejam atuar na área em questão. Apontamos a relevância para o contexto da academia, pois é inovadora e remete à prática da formação docente, servindo de base para o frequente contato com a metodologia adequada ao aluno surdo, uma vez que a maioria está presente nas salas inclusivas.

Portanto, consideramos significativo e satisfatório pesquisar sobre essa temática, uma vez que é algo ainda pouco debatido, sendo necessário um alargamento voltado à temática do ensino do português como segunda língua para surdo. Acreditamos poder proporcionar ganho e empoderamento a toda comunidade surda, construindo uma pesquisa que poderá servir de base para tantas outras, resultando, assim, um engrandecimento no ensino da Língua Portuguesa voltado a pessoa surda.

## 6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini e outros. São Paulo: Hucetec, 1998, p. 13-70.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos** – ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Decreto 5.626/2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**, São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GODOI, Eliamar. SILVA, Robeval Montes da. Processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para surdos: elementos para o ensino de leitura. **Revista Educação e Emancipação**, 2013, v. 6.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- GOMES, Wadan. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: práticas de alfabetização e letramento. **Revista Sinalizar**, 2020, v. 5.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique **Metodologia de pesquisa: um guia prático**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à Libras e educação dos surdos*. São Carlos, SP: Edufscar, 2013. 254 p.
- LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas? *In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas, RS: EDUCAT, 2007.
- LIBERALI, Fernanda; Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MÁXIMO, Nidia Nunes. **Linguística Aplicada e o material didático para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos**. João Pessoa, PB: IFPB, 2020.
- QUADROS, Ronice Müller de. Schmledt, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Atlas. São Paulo. 3ed.revista e ampliada,2012.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin LÍlian. **História da educação de surdos**. Florianópolis, SC: CCE: UFSC, 2009.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BAALBAKI, Angela Correa Ferreira. **Novos caminhos: Pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos**. Em extensão, 2015, v. 13, n. 2, p. 25-36.

# ISOLAMENTO SOCIAL DO SURDO EM OBRAS ADAPTADAS PARA A COMUNIDADE SURDA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

## *SOCIAL ISOLATION OF THE DEAF IN WORKS ADAPTED FOR THE DEAF COMMUNITY: A SEMIOTIC ANALYSIS*

**João Batista Alves de Oliveira Filho Oliveira**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

[joao.filho@ufca.edu.br](mailto:joao.filho@ufca.edu.br)

**Resumo.** O presente trabalho apresenta o resultado de uma análise semiótica da obra Feijãozinho Surdo. Essa obra é adaptada em formato verbo-visual contendo ilustrações e escrita do português e Libras. As bases teórico-metodológicas utilizadas foram a de análise de sentido apoiando-se em Bakhtin e Brait. Adotamos a metodologia qualitativa de caráter documental com técnica de análise da produção de sentido no texto verbo-visual. Emergiram dos dados o isolamento social como um aspecto da comunidade surda.

**Palavras-chave:** Comunidade surda. Literatura surda. Escrita de sinais. Ideologia.

**Abstract.** The present work presents the result of a semiotic analysis of the work Feijãozinho Surdo. This work is adapted in verb-visual format, containing illustrations and writing in Portuguese and Libras. The theoretical-methodological bases used were the analysis of meaning based on Bakhtin and Brait. We adopted a qualitative methodology of documental character with the technique of analysis of the production of meaning in the verbal-visual text. Social isolation as an aspect of the deaf community emerged from the data.

**Keywords:** Deaf community. Deaf Literature. Sign writing. Ideology.

### 1. INTRODUÇÃO

Os costumes são criados nas relações sociais e influenciados pelos locais, segundo Hall (1997, p. 21), “estes são apenas alguns dos deslocamentos das culturas do cotidiano. Mas há também mudanças e transformações na vida local e no cotidiano que foram precipitadas pela cultura”, assim, falar de cultura significa falar de lugar e vida que cria a sociedade e grupos como: negro, indígena, surdo e outros. Compreendemos cultura como: “um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições” (PADDEN; HUMPHIRES, 2000, p. 5). Dessa forma, a cultura é formada por vários tipos de culturas do mundo. Por meio do contato interpessoal, os povos criam línguas, culturas e sociedades, portanto, a cultura é importante para a sociedade. As ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso (HALL, 1997, p. 16).

Por outro lado, na comunidade surda, a cultura se manifesta e se constitui pelas experiências visuais. A visualidade faz parte da natureza surda. Todos os dias, o surdo tem contato com o mundo por meio da visão. Fazendo uma analogia com a natureza, é de forma natural que a criança surda tem sua aquisição de conhecimento baseado no estímulo

visual. A partir da concepção da cultura visual, o olhar para o surdo muda seu foco, passa a focar a comunicação com as mãos, no entanto, a comunidade ouvinte tenta padronizar o comportamento do surdo nos moldes da norma ouvinte pautada em uma concepção de cultura predominantemente monolíngue.

Segundo os autores Pizzio e Quadros (2011, p. 63), em suas pesquisas sobre aquisição da linguagem, as crianças ouvintes e surdas passam por processos diferentes de aprendizagem e desenvolvimento. Um problema recorrente é que os surdos apresentam atraso de aprendizagem na escola, por não ter sido submetido à aquisição de língua na família. O ideal seria aprender na seguinte ordem: ter a língua de sinais como língua materna e a língua portuguesa ou outras como segunda língua (L2). Isso tornaria possível o desenvolvimento em tempo adequado, por isso é necessário reorganizar a proposta curricular na escola, priorizando a disciplina de Libras, para que as crianças surdas aprendam e seja possível o seu desenvolvimento cognitivo e incentivar as famílias para aprenderem a Libras assim que descubrem que o filho é surdo.

Quando a família impõe a língua do ouvinte ao surdo, tenta corrigir o irreparável: a surdez, mais preocupados com a sociedade ouvinte que não conhece a comunidade surda que com o desenvolvimento do filho, acaba por impor-lhe atraso no desenvolvimento. Isto é uma prática ouvintista. Veja a figura 1. Skliar (2013, p. 15) explica sobre ouvintismo ao afirmar:

o ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

**Figura 1** - Imposição da língua do ouvinte



Fonte: do autor

A partir dos contextos sócio-históricos os povos criam suas culturas, mas, os surdos não têm uma regularidade na criação de suas próprias culturas devido à negação de suas

próprias especificidades. A cultura se inicia no seu contato com seus pares em língua de sinais que pode ser com a mãe surda ou ouvinte falante de língua de sinais. Por meio dessa língua, o surdo consegue expressar-se, apreender conhecimentos e desenvolver valores da cultura surda.

Os povos surdos olham para suas trajetórias vivenciadas no passado e no presente e percebem muitas realizações deslumbrantes dos pioneiros da cultura surda. A história cultural de surdos é longa e complexa, existe há dezenas de milhares de anos, os povos surdos usam inúmeros meios de se comunicar através da língua de sinais, desenhos, expressões faciais, corporais e imagens visuais (STROBEL, 2016, p. 74).

O elemento fundante da comunidade surda é a língua de sinais e a cultura visual. Sua experiência com as mãos é muito forte na sua subjetividade e na sua identidade.

O domínio da cultura não é uma entidade espacial qualquer. Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras, sem estas ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. Enfim, deve-se dizer que nem um ato vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa, em um mundo vivo e também significativa, assim proporcionando e proporcionado pela cultura em determinado tempo e espaço (ALMEIDA, 2012.).

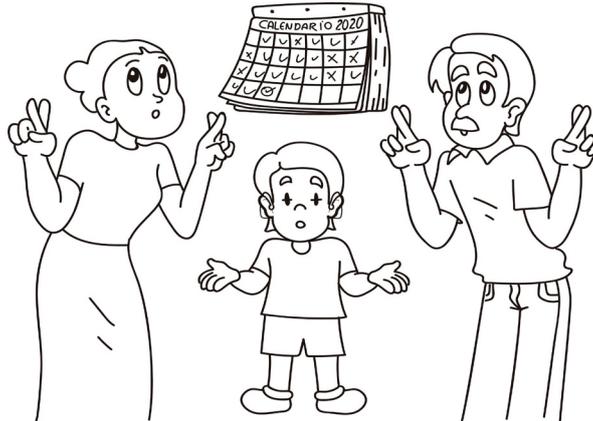
Assim, a sociedade para ter contato com a língua de sinais precisa frequentar a comunidade surda, participar de ambientes de surdos ou frequentados por surdos, tais como: associações dos surdos, escolas de educação básica e o meio acadêmico que tem surdos, eventos dos surdos, igrejas, espaços políticos e lugares diversos.

O problema social relacionado à surdez surge da preocupação do ouvinte por não saber o que fazer e quais caminhos trilhar com o filho surdo. Antes, a família sonhava alto com um filho maravilhoso que teria plena comunicação com os pais, tios, primos e avós, mas ao descobrir que a criança é surda, a família fica chateada, decepcionada. Pensa que o sujeito surdo é incapaz. Os pais levam o filho ao médico que comumente aconselha não permitirem a criança aprender língua de sinais.

No entanto, quando os pais surdos levam seus filhos surdos aos médicos e profissionais da área, estes os aconselham a não usarem a língua de sinais, alegando que isso provocaria atraso na aquisição da língua portuguesa e encorajando-os a colocarem aparelhos nos seus filhos, argumentando que ouvir som e aprender a falar é melhor do que nada (STROBEL, 2016, p. 58).

A família ouvinte acredita que o médico obviamente pesquisa e é amparado pela ciência da saúde. Com isso, os pais insistem na tentativa de tornar o filho surdo em ouvinte. “Questionam: será que o surdo vai curar? Será que o meu filho surdo um dia ouvirá? Ele será aceito na sociedade? Terá uma vida normal?” (STROBEL, 2016, p. 59). Estas são questões recorrentes. Não imaginam aceitar a língua de sinais. Veja a figura 2.

**Figura 2** - Tomara que cure a surdez.



Fonte do autor

Pais esperam por meses na tentativa de conseguir que o filho surdo ouça como um ouvinte. Quando haverá cura para o surdo? Quanto tempo? Quantos anos? Essas expectativas causam problemas para as crianças surdas: atraso na aprendizagem e na descoberta da identidade surda. A maioria da sociedade não conhece a comunidade surda.

A marca da cultura e identidade surda é a língua de sinais porque é por meio dela que os surdos relatam suas experiências e histórias. Atualmente, o povo surdo possui a literatura surda. Ela é muito bem vinda porque significa acessar as culturas por meio de adaptações para os povos surdos e assim integram a cultura surda. “A literatura Surda traz histórias de comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circularam em diferentes lugares e em diferentes tempos” (MOURÃO, 2011, p. 50).

Não é fácil definir a Literatura Surda. Como não há uma definição ou uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para Literatura Surda... Há vários anos que se alteram os seus significados de literatura até os dias de hoje (MOURÃO, 2011, p. 20).

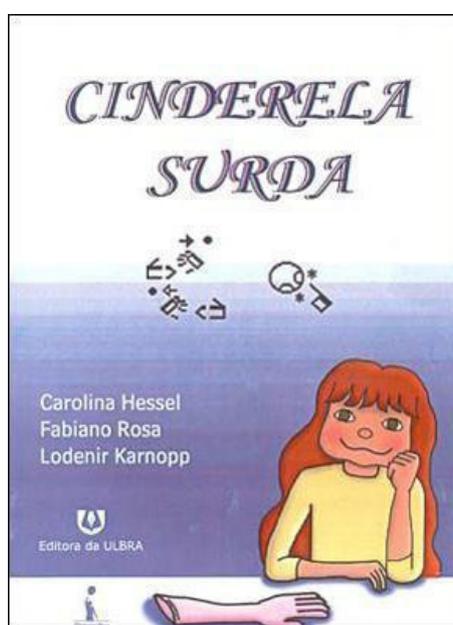
De acordo com a experiência da comunidade surda a manifestação literária acontece de forma visual, por meio da sinalização com as mãos em sua maioria, isso torna a entrada no mundo do surdo uma novidade. Para os ouvintes a não sonoridade é estranha. O povo ouvinte não se acostuma com essa característica, pois sente necessidade da sonoridade. Peixoto (2016, p. 30) afirma que

ao ter o primeiro contato com a comunidade surda e deparar-se com a vivência de mundo por meio de informações visuais e não sonoras, a experiência é repleta de novidades. As especificidades são constatadas: na forma silenciosa de aplaudir, diferente do tradicional barulho gerado pelas batidas das palmas das mãos; na possibilidade de “falar de boca-cheia”, pois não é a boca que precisa estar livre para a comunicação na hora da alimentação, mas as mãos; na luz sendo acesa e apagada para chamar a atenção de pessoas surdas em reuniões, ao invés do uso tradicional do microfone; no uso doméstico da campainha luminosa substituindo a

campanha sonora; nos pés sendo unidos em momento de reza/oração ao invés das mãos.

A cultura e identidade surda cria a comunidade surda que reúne os pares com experiências de vida iguais. O imaginário dessa comunidade é possível ser representado na literatura surda. Por meio dela, o surdo pode partilhar suas vivências bem como sua sinalização. Assim, vemos as manifestações literárias de vários tipos nela: histórias, contos, comédia, poesia e outros. No caso do texto literário Cinderela, a comunidade ouvinte ao ler sua adaptação: “Cinderela Surda” tende a imaginar que seja a mesma história porque mantém o nome de base e remonta essa ideia. No entanto, a história sofreu adaptações tornando-a diferente do texto original, ver figura 3.

**Figura 3** - Livro de Cinderela surda



Fonte: Hessel, Rosa e Karnopp (2003)

Na área da comunidade surda, há a necessidade de adaptação das histórias porque o aspecto humano é igual, mas as culturas são diferentes. Na história original, Cinderela é ouvinte e usa um sapato de cristal que ao fugir o perde. Nessa história, Cinderela é surda e usa luva, ver a figura 4.

## Figura 4 - Luva

ARTIGO  
Línguas de Sinais: Identidades e Processos Sociais  
Grupo de Estudos e Subjetividade



(As figuras mostram, respectivamente, a alegria ao conversar com pessoas falantes da língua sendo que, na primeira, Cinderela comunica-se com surdos que mantivera contato nas ruas de Paris e a segunda mostra o

© ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.34-46, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

43

Fonte: Cinderela Surda (HESSEL, ROSA; KARNOPP, 2003)

A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. Nosso objetivo, neste texto é recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda. Assim, esse livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais, conhecido também como signwriting (SILVEIRA, ROSA; KARNOPP, 2003, p. 5).

Segundo Peixoto (2016, p. 22), “afinidades de vivências, de crenças, de valores, de práticas que refletem nas produções literárias destas pessoas em determinada época e local”. As manifestações literárias do povo surdo trazem o valor pertencente à língua da comunidade surda e vivências que são reconhecidas pelo povo.

Nesse contexto, não podemos deixar de pontuar que os cursos de Letras-Libras deram uma importante contribuição para a área da Literatura surda e em Libras sinalizada e escrita, pois iniciaram as produções por meio das disciplinas de literatura surda em que há muitos conteúdos sobre cultura e identidade. Assim, os alunos aprenderam a gravar vídeos de suas produções sinalizadas de literatura surda.

Nesse momento, está havendo uma disseminação da literatura surda por meio de filmes produzidos e disponibilizados na internet. Um exemplo é a produção literária “O Mundo de Netinho”, ver QR code da figura 5, publicado no youtube em 2019. Esse filme é uma forma de entrar no mundo dos povos surdos. Nele, há a sinalização em língua de sinais e a sua modalidade escrita ao longo das cenas. Há diversas histórias que representam as

barreiras enfrentadas pelo surdo. Esse filme foi produzido por um aluno de Letras/Libras da UFC, em Fortaleza, como trabalho da disciplina Literatura Surda. A partir de experiências como essas, consideramos que os cursos de Letras Libras têm ajudado por meio da disciplina Literatura Surda na criação de materiais impressos e filmicos pelo próprio surdo.

Como vemos com o passar do tempo, os povos surdos tiveram a necessidade de registrar suas atuações do cotidiano, como as várias conquistas, língua de sinais, tradições culturais, entre outros, e com isto surgir a literatura surda! (STROBEL, 2016, p. 74)

**Figura 5** - Filme: O mundo de netinho



Fonte: Oliveira-Filho (2019)

Assim, a história dos surdos expressa totalmente em língua de sinais seus valores, incluindo a escrita de sinais, porque é uma forma de registro importante, assim como as representações imagéticas que constituem os livros literários. Várias representações sociais e identitárias são trazidas pelas produções artísticas da comunidade surda, portanto, muito importante observar as produções de sentido que ela traz. Aqui propomos explorar esses sentidos por meio da teoria bakhtiniana.

## 2. SENTIDO

As palavras possuem significados sociais compartilhados em contextos interacionais. A palavra-signo é como uma palavra qualquer cujo significado é apreendido pelas pessoas/objetos. “O signo linguístico participa do comportamento comunicativo humano, que se manifesta em todos os campos da vida” (SOBRAL, 2009, p. 77)

Almeida (2012) afirma que na teoria bakhtiniana, a palavra é realidade:

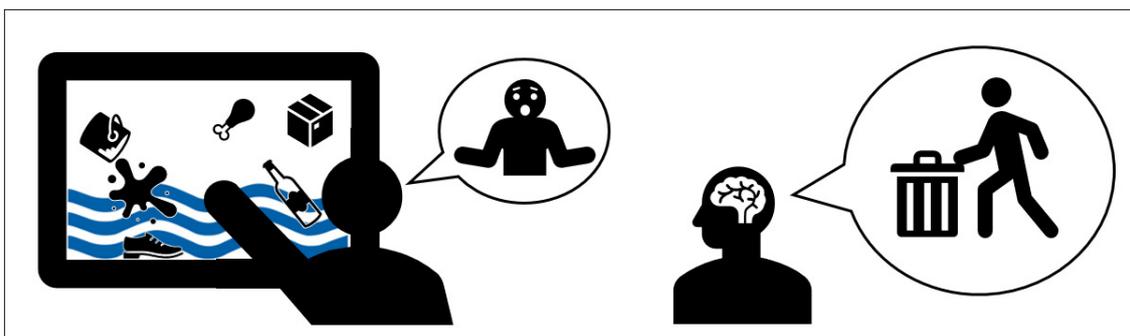
de início, Bakhtin é contundente em afirmar que tudo que é ideológico é signo. E ele vai mais além ao dizer que o signo não se constitui fora de uma realidade material, mas reflete e refrata outras realidades. Os signos somente emergem e podem existir dentro da interação social, adquirindo significação dentro de uma realidade material e concreta. Eles comportam em si índices de valores que espelham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam. Tais índices operam como arenas de lutas em que diferentes ideologias entabulam entre si relações

dialógicas e disputas pelos sentidos. Dentro do universo da linguagem, o signo tem seu espaço particular por operar como uma ponte entre a língua sistêmica e a realidade sócio-histórica, articulados pela ideologia. Assim, podemos dizer que o signo se dá em uma encruzilhada tripartite e inseparável: uma parte de material, uma parte de materialidade sócio-histórica, e uma parte do meu ponto de vista (ALMEIDA, 2012).

Adotando como foco de análise o signo linguístico, podemos afirmar que há uma diferença entre objeto e palavra. A ideologia encontra-se nos sujeitos que é expressa por meio da interação verbal por meio dos signos ideológicos. Assim, a pessoa em contato com um objeto ativa sua ideologia e faz julgamento de valor. Ver exemplo na figura 6.

A ideologia é essa dupla face que faz com que o signo se mantenha na história e também se transforme na interação verbal. Podemos definir a ideologia, portanto, como um conjunto de valores e de ideias que se constitui através da interação verbal de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta. (ALMEIDA, 2012, n.p.).

**Figura 6 - Ideologia**



Fonte do autor

A partir da figura 6, um determinado sujeito, ao se deparar com a imagem de um rio poluído, percebe a necessidade de organizar lixeiras para evitar danos ambientais como as enchentes em época de chuvas. A sua vivência possibilita apreender o contexto sócio-histórico que está inserido. Assim, a imagem também é um signo ideológico. A palavra “ideologia” possui uma significação social qualquer representada em signos partilhados entre seres interactantes.

“A ideologia não pode ser deduzida a partir da consciência, como fazem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (BAKHTIN, 2018, p. 97).

Dessa forma, há uma diferença entre a concepção de ideologia e de objeto. Uma pessoa vê o material mesa na qual não há uma ideologia necessariamente porque mesa

é instrumento apenas. A partir da experiência da pessoa com a mesa e seu uso enquanto signo surge a ideologia.

Reforçando esse entendimento, a ideologia poderia caracterizar-se, na perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Seguindo esta linha de raciocínio, também pode-se ver ideologia como uma representação. Isso porque se dá na/pela linguagem. Precisa dela para poder manifestar-se e essa é caracterizadamente representativa (simbólica) e constituída por signos ideológicos. Isso significa que esses signos não só denominam um ser no mundo, mas também fazem referência a uma outra realidade fora da imediata (ALMEIDA, 2012, n.p).

Com base em Bakhtin, ao pensar em palavra, fala-se em ideologia, signo, significado e sentido que se realizam nos indivíduos, ver figura 6.

O sujeito se divide em múltiplos papéis, nos termos de suas relações sociais, e a sociedade se divide em múltiplos grupos e segmentos, nos termos das relações entre esses grupos e segmentos. Há assim a interação entre o domínio da construção ideológica do psiquismo e o domínio da participação do psiquismo na construção ideológica da realidade que podemos perceber nos signos da linguagem, nas representações do mundo pela linguagem. A construção ideológica do mundo afeta o psiquismo, mas não pode existir sem ele; ela e o psiquismo estão inseridos no ambiente social e histórico, marcado por divisões de vários tipos, que é tanto seu contexto e condição de possibilidade como produto de sua ação: assim como dependem do ambiente social e histórico para existirem, a ideologia e o psiquismo constituem esse mesmo ambiente (SOBRAL, 2009, p. 48).

Uma possibilidade de análise da produção da área da surdez é a semiótica com base em Bakhtin. O texto verbo-visual se constitui da união entre a o texto verbal e o visual de forma que se torna uma unidade de significação, pois, para a semiótica a imagem também é um texto. Mendes (2011) afirma que, para a semiótica, texto é qualquer expressão de conteúdo.

Não seria excessivo lembrar que a possibilidade de leitura de um enunciado visual tem sido, ao longo dos estudos da linguagem, objeto de diferentes disciplinas, em diversos momentos, caso da Semiologia, da Semiótica, da Nova Retórica, para citar apenas algumas. Neste trabalho, o enfrentamento da verbo-visualidade, sem ignorar a importância e a produtividade de cada uma dessas disciplinas, situa-se nas sugestões do pensamento bakhtiniano, conforme desenho teórico-metodológico esboçado, cuja produtividade será experimentada na leitura da palavra mandioca, surpreendida em três momentos (BRAIT, 2009, p. 146).

Nascimento (2013, p. 229) esclarece que o verbo-visual no gênero jornalístico televisivo, no qual há janela de tradução/interpretação de língua de sinais que a edição do Programa Sentidos organiza os elementos: textos, imagens, logomarca e a janela de intérpretes.

“A edição final do Programa Sentidos é realizada com um planejamento para a inserção do intérprete: o G.C<sup>1</sup> e as imagens que ocupam toda a disposição da tela e todos os possíveis elementos verbo-visuais são organizados buscando não ocupar o espaço destinado para a interpretação” (NASCIMENTO, 2013, p. 229).

O verbo-visual está caracterizado no exemplo anterior como composto por imagem, texto imagético e linguístico sendo esse último em duas línguas: português oral e Libras sinalizada. A pesquisa de Nascimento (2013) foca na tradução/interpretação no jornalismo e como são organizados cada um dos elementos: imagens, texto e intérprete que no total, juntos formam um único verbo-visual. No caso deste trabalho o texto analisado foi o verbo visual composto por imagem e duas línguas escritas: português e Libras.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Para o alcance do objetivo de análise de sentido do texto verbo-visual escolhemos trabalhar com a pesquisa de natureza qualitativa, de delineamento e técnica documental, com o objetivo de descrever as ocorrências da verbo-visualidade na literatura em Libras (PONTE, OLIVEIRA, MOURA; BARBOSA, 2007).

#### **3.1. CORPUS**

De modo geral, as adaptações de obras produzidas foram: “O Feijãozinho Surdo” (2009); “Cinderela Surda” (2003); “Rapunzel Surda” (2003); “Ivo” (2003); “A Cigarra Surda e As Formigas” (2004); “Negrinho e Solimões” (2014); “Onze histórias e Um Segredo” (2016); “Branca de Neve Surda” (2020) e “Chapeuzinho Vermelho Surda” (2020). Porém, o corpus foi constituído da obra de literatura surda, Feijãozinho Surdo. Essa obra é composta por uso de recurso imagético e escrita em português e em Libras pelo sistema SW. Trata-se de uma obra verbo-visual.

#### **3.2. ANÁLISE DOS DADOS**

A análise da obra foi realizada a partir da sua verbo-visualidade, assim, considerando todos os elementos que a compõe. Foram analisadas as produções de sentido trecho a trecho da obra para finalizar observando os sentidos produzidos na obra como um todo. O sentido foi analisado em contextos de produção de forma que a história precisa representar elementos de cultura surda por que é ela fundante da comunidade surda. Consideramos que a

palavra, entendida como sentido dado exclusivamente no texto, pelo texto ou por um contexto externo à sua constituição enquanto linguagem. Consequentemente a concepção de palavra, assim como a de texto, advinda do Círculo enfrenta as especificidades dos planos de expressão, considerando as esferas ideológicas, os sujeitos aí constituídos e a tensão entre os discursos (BRAIT, 2009, p. 146).

---

**1** Gerador de Caracteres (GC)

Consideramos que os pares de páginas possuem uma unidade de sentido, que a sua junção na formação do livro é também uma unidade de sentido. Dessa forma, as partes são enunciados concretos e sua junção o enunciado concreto maior como afirma Brait (2009).

#### 4. O ISOLAMENTO SOCIAL

De acordo com Kuchenbecker (2009), Feijãozinho surdo tinha 4 anos de idade quando aprendeu a língua de sinais, a mãe não entendia a história do Feijãozinho surdo e os pais descobriram que o filho tinha as mãos e os abraços estranhos. O filho, sem perceber a estranheza dos pais, era alegre. Porém, depois começou a se sentir sozinho e tinha o olhar triste e voltado para o chão. Depois brotou da terra uma Fada feijão. A Fada fez uma mágica para Feijãozinho surdo começar a sinalização em língua de sinais, ver figura 7.

**Figura 7** - Mágica da língua de sinais

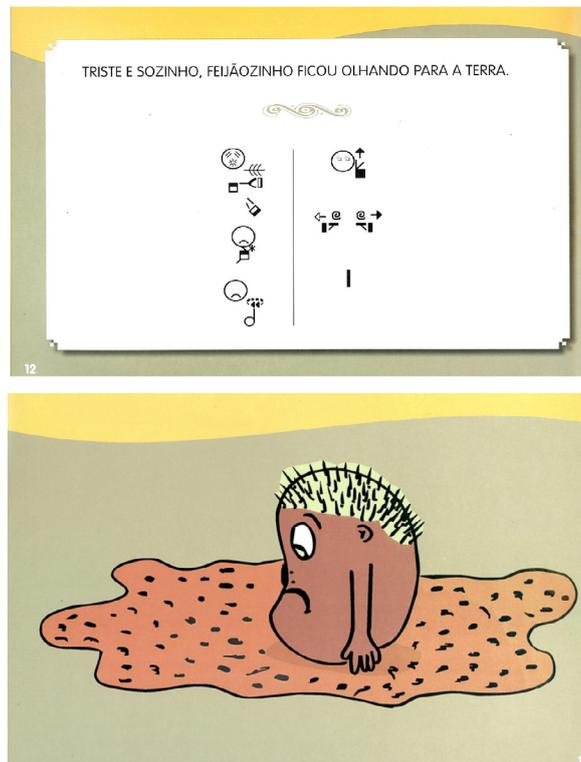


Fonte: Kuchenbecker (2009, p. 17)

A Fada feijão levou os pais para apresentar as escolas: regular e específica de surdos. A escola regular tinha crianças ouvintes e um intérprete de língua de sinais e a específica de surdos que tinha as crianças todas surdas e um professor falante de língua de sinais.

A partir dessa adaptação vários elementos da cultura surda foram retratados, aqui estamos expondo apenas o elemento “isolamento social”. Nas páginas 12 e 13 de Feijãozinho Surdo, o enunciado verbo-visual traz a sensação de tristeza de Feijãozinho por estar sozinho no mundo dos ouvintes. Nesse mundo, o surdo só observa os falares orais das pessoas e se isola. No enunciado imagético, há a representação da solidão ao colocá-lo sozinho no ambiente, com olhar fixo para o chão e seus braços não mais balançam. Essa representação imagética das mãos nos conduz perceber que não há uma comunicação de Feijãozinho com a família. Essa é uma representação do sofrimento vivenciado pelo surdo quando vive inserido no mundo dos ouvintes: família, escola e ambiente social. Veja a figura 8.

**Figura 8 - Sozinho Feijãozinho surdo**



Fonte: Kuchenbecker (2009, p. 12 e 13)

Nesse convívio, as falas expressam a cultura do ouvinte que é diferente para o surdo. Esse isolamento social ainda existe hoje, principalmente no interior, como afirma Strobel:

tem outros sujeitos surdos no interior, na zona rural, por exemplo na roça, que são isolados e não têm contato com a comunidade surda, mesmo assim compartilham as mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua formação de mundo através de artefato cultural visual independente de grau linguístico, que podem ser os gestos *caseiros*<sup>2</sup> [grifo nosso] (2008, p. 32)

O isolamento social de Feijãozinho surdo retrata a realidade de muitas crianças surdas em famílias de ouvintes. Há porcentagem elevada de os surdos serem os únicos em famílias com maioria de ouvinte.

A chegada da Fada feijão representa alguém que guia o surdo isolado à comunidade surda e dá orientação aos pais sobre a cultura surda e a necessidade de comunicação em língua de sinais com seus filhos. Em geral, é no contexto educacional que o surdo adquire língua e é inserido na comunidade surda. Portanto, a literatura surda precisa ser trabalhada nesse contexto para acessar conhecimento sobre sua própria cultura e desenvolver-se intelectual e efetivamente.

<sup>2</sup> “Gestos caseiros” é o termo usado pelos pesquisadores e linguistas que designa a comunicação dos sujeitos surdos que, quando são isolados e não têm acesso à língua de sinais e nem à língua portuguesa, usam gestos e dramatizações para se comunicar.

O acesso à literatura adaptada ou não interfere diretamente no desenvolvimento de personalidade do sujeito tendo em vista que esta pode ser o único contato com a sua identidade, pois muitas crianças surdas têm relação somente com a comunidade ouvinte, sendo que seus pais e familiares são ouvintes, desta forma o isolamento social, por não pertencer ao mesmo grupo, acontece como consequência, acabando por ficar sem contato e no isolamento (MATTER, 2018, p. 18).

A partir desse dado compreendemos que o isolamento social é um aspecto psico-social que está presente na vida do surdo que nasce filho de pais ouvintes e que a literatura surda consegue expressar os elementos culturais da comunidade surda.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra apresenta as ideologias presentes na comunidade surda. Muitas delas são ouvintistas e causa barreiras de inserção social do surdo. Em *Feijãozinho Surdo* há ideologia do valor à comunicação oral o que causa seu isolamento social. Essa ideologia traz a barreira linguística e de acesso escolar. Há uma valorização da escolar regular sobre a escola específica de surdos. A primeira está presa aos valores ouvintistas, enquanto a segunda favorece o pleno desenvolvimento do surdo, por ter nela professores falantes de língua de sinais e surdos com pares linguísticos. Em *Cinderela Surda*, há valores da comunidade surda quando apresenta a história da origem da língua de sinais, a comunicação em língua de sinais e mostra a barreira linguística na família. A cultura surda é apresentada tanto nos textos imagéticos quanto nos textos verbais, tais como a visualidade surda expressa nas ilustrações ricas de informações e bastante importantes.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. Glossário Bakhtin. Linguagens em interação: teoria dialógica. João Pessoa. [Blog] Coisas internacionais, 6 nov. 2012. Disponível em: <<http://linguagememinteracao.blogspot.com/2012/11/glossario-bakhtin.html>>. Acesso em 21, mar. de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006, p. 186.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRAIT, Beth. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1, set. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>> Acesso em: 07, jul. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Educação & Realidade*, v. 22 n. 2, jul - dez. Porto Alegre, 1997. p. 15 – 46.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/issue/view/3030>> Acesso em: 03, mai. 2020.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda** Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2003.

KUCHENBECKER, Liègie Gemelli **O Feijãozinho Surdo**. Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2009.

MATTER, Paulo Augusto. Literatura surda: discursos constituidores de identidades por meio da língua de sinais. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, RS, 2018.

MENDES, Conrado Moreira. Da linguística estrutural à semiótica discursiva: um percurso teórico-epistemológico. **Raído**, v. 5, n. 9, p. 173-193, 2011. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/975>> Acesso em: 03, set. 2021.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de sinais. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestre em educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. **Contribuições bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais**. TradTerm, São Paulo, v. 21, p. 213 – 236, 2013.

OLIVEIRA-FILHO, João Batista Alves de; ALVES, Edneia de Oliveira. Uma leitura semiótica da escrita de sinais. *In*: ALVES, Edneia de Oliveira. **Acta semiotica et lingvistica**, V. 24, n. 1. João Pessoa, p. 33-54, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/49039>>. Acesso em: 11 set. 2020.

PADDEN, Carol.; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in america, voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PEIXOTO, Janaína Aguiar. O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções em língua de sinais no Brasil. João Pessoa, 2016. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universal Federal de Santa Catarina- UFSC, Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis, 2011, p. 63.

PONTE, Vera Maria Rodrigues; OLIVEIRA, Marcelle Colares; MOURA, Heber José de; BARBOSA, João Victor Bezerra. Análise das Metodologias e Técnicas de Pesquisas Adotadas nos Estudos Brasileiros sobre Balanced Scorecard: Um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. *In*: **I Congresso ANPCONT**, 2007, Gramado, v. 1. p. 67-67.

SILVEIRA, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda**. Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2003.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 2013, p.15.

SOBRAL, Adail. **Dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

# AS POESIAS DA CULTURA SURDA E AS CONTRIBUIÇÕES DO *SLAM DO CORPO PARA OS SURDOS*

*THE DEAF CULTURE POETRY AND THE CONTRIBUTIONS  
OF THE BODY SLAM FOR THE DEAF*

**Kátia Conserva<sup>1</sup>**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
katia.librasvirtual@gmail.com

**Denise Viveiros**

Universidade Estadual do Ceará (UFC)  
prof.devivei@gmail.com

**Marta Bezerra**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)  
marta.bezerra@ifpb.edu.br

**Resumo:** Este trabalho apresenta um estudo sobre o *Slam* do Corpo e as poesias representativas da cultura surda, a partir de elementos culturais e de identidade presentes nas poesias de resistência do *Slam*. Objetiva refletir sobre a relação entre surdo e as poesias bilíngues produzidas pelo grupo *Corposinalizante*, disponibilizadas na plataforma digital *Vimeo*. A discussão parte das possíveis contribuições das poesias em Libras e Português na cultura do grupo de surdos. A metodologia consiste na netnografia, um método baseado na pesquisa de observação na *internet*, em específico analisando as poesias de *Slam* e suas redes sociais e como suas principais representações identitárias e culturais contribuem promovendo mais fortalecimento, identidade e cultura surda.

**Palavras-chave:** *Slam*; poesia surda de resistência; cultura surda.

**Abstract:** This work presents a study about the *Slam do Corpo* (Body Slam) and the representative poetry of the deaf culture, from the cultural and identity elements present in the Slam resistance poetry. It aims to reflect on the relationship between the deaf and the bilingual poetry produced by the *Corposinalizante* group, available on the Vimeo digital platform. Discussion starts from the possible contributions of poetry in *Libras* and Portuguese in the deaf group culture. The methodology consists of netnography, a method based on observational research on the internet, specifically analyzing Slam poetry and its social networks and how its main identity and cultural representations contribute fostering more strength, identity and deaf culture.

**Keywords:** Slam; deaf poetry of resistance; deaf culture.

---

<sup>1</sup> O artigo é recorte de uma pesquisa apresentada em 2020 como pré-requisito de pós-graduação no IFPB/UAB.

## 1. Introdução

Ao falarmos da Libras e dos surdos, importa sublinhar que a cultura surda se faz presente por meio dessa língua que traduz vários momentos e vivências da comunidade surda e do povo surdo.

Karin Strobel (2008, p. 29), em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, afirma que “Os sujeitos surdos pela ausência da audição percebem o mundo através de seus olhos, e tudo que ocorre ao seu redor”. Sendo assim, a percepção do mundo pelos surdos se faz predominantemente por experiências visuais que são distintas das do grupo de ouvintes.

Mediante essas experimentações, o povo surdo constrói sua própria cultura e esta se manifesta por diferentes artefatos culturais, tais como: experiência visual, língua, família, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais, todos integralizados na vida do povo surdo.

A partir desses artefatos culturais, Strobel (2008) relata que, na vivência do surdo, a sua experiência visual e linguística acontece. Uma vez que a experiência visual está presente na vida dos surdos, a manifestação literária surda pode ser registrada de diferentes formas, tais como: a escrita de sinais, as fotos, as imagens de câmera, filmagens, celular e outros dispositivos tecnológicos que promovam uma gravação destacando o aspecto visual.

Alguns desses recursos tecnológicos e visuais tornam-se aliados ao compartilhamento e à divulgação da cultura surda em meios digitais, incluindo as poesias de *Slam* em Libras. Essa manifestação consiste em um evento, no qual surdos e ouvintes participam, compartilhando uma arte poética onde apresentam uma relação entre as duas culturas. Pensar na poesia surda que se expressa através das mãos e do corpo também é pensar no ato incansável de luta e resistência das populações e comunidades surdas pelo seu empoderamento linguístico e identitário (SANTOS, 2019).

O *Slam* em Libras aqui no Brasil, realizado pelo grupo *Slam* do Corpo, reúne poetas surdos e ouvintes em uma “competição de poesia falada”, uma vez que utiliza a Libras e o Português em suas manifestações, sendo um espaço de manifestação cultural que reforça a identidade social e uma poesia popular. De acordo com Lucena (2017 p.38), o conceito dessa apresentação seria:

O *Slam* é espaço para poesia do acontecimento. Lugar onde o poeta-performer abre o corpo e suas palavras encarnadas de experiência a um público disposto a mergulhar com ele até as últimas consequências. Afinal trata-se de uma batalha.

Os estudos que abordam o *Slam* como recurso linguístico em meios digitais ainda estão ganhando espaço dentro da comunidade científica. Para referenciar este estudo sobre a temática, pesquisamos no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Google Acadêmico* com as seguintes palavras-chave: *Slam*; Surdos, Poesias Surdas, Poesias de Resistência, *Slam* do Corpo. Dentre os trabalhos encontrados, foram escolhidos: 1 TCC, 3 dissertações e 06 artigos porque estavam alinhados à temática discutida no trabalho.

Essa perspectiva é inovadora porque busca verificar como essa arte poética chega aos surdos e como pode ser um recurso utilizado no fortalecimento de identidade surda. Este é o foco deste trabalho, uma vez que buscamos contribuir com discussões acadêmicas sobre essa temática.

Elaboramos a sistematização da pesquisa, a partir do objetivo geral, que consiste em pensar a relação entre as poesias bilíngues do grupo *Slam* do Corpo e a comunidade surda. Mediante os seguintes objetivos específicos: 1. Discutir elementos culturais surdos a partir das produções poéticas encontradas no grupo *Slam* do Corpo; 2. Conhecer poesias de resistência produzidas pelos poetas surdos do grupo *Slam* do Corpo; 3 Analisar as possíveis contribuições presentes nas poesias para os surdos e sua cultura.

A escolha do grupo *Slam* do Corpo para este trabalho justifica-se pela sua relevância e representatividade dentro da comunidade surda. Além do potencial encontrado para análise da poesia, tem sido, também, destaque nas mídias digitais que trazem as batalhas de *Slam*.

Para o recorte da pesquisa, buscamos o ciberespaço, estudo no campo da *internet*. Devido à pandemia da covid-19, de 2020, essa foi a alternativa de trabalho de pesquisa, usando os pressupostos da etnografia virtual, apresentando os estudos da *internet* a partir de uma perspectiva mais social e cultural (HINE, 2004). Para análise do conteúdo das poesias de *Slam*, foram utilizados pressupostos de Lawrence Bardin (2016), uma base para as análises qualitativas de conteúdos, com sua estrutura metodológica descrita na parte da metodologia.

## 2. Cultura e Cultura Surda da Resistência

A centralidade da cultura defendida pelos Estudos Culturais amplia o olhar entre cultura e objeto, reconhecendo a pluralidade das práticas sociais. Hall (2016, p.33) esclarece “não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural”.

Sua teoria embasou reflexões sobre práticas sociais inerentes a grupos minoritários inspirando debates e discursos politizados, imbuídos de reconhecimento e difusão de artefatos culturais. O destaque atribuído à cultura e às suas relações com diversos objetos potencializou a flexibilização do conceito. Agora, as práticas sociais refletem a significância que os seres humanos atribuem a sistemas de significados, por isso, são consideradas práticas de significação. Ou seja, as condutas entre os pares são norteadas por significados que codificam, organizam e regulam (HALL, 2016).

Os Estudos Culturais aliados a estudos linguísticos contribuíram para o reconhecimento da Língua de Sinais bem como o do povo surdo. A transição para esse enfoque libertou os surdos de um estereótipo limitante e vinculado à perspectiva clínica. Hall (2016, p. 26) menciona algo sobre a relação entre pares

(...) a identificação emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso

desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados.

O processo de identificação se constitui no social, na vida em comunidade. As representações culturais do povo surdo são produzidas pela percepção visual do mundo. Tal elemento não pode ser reduzido ao sentido visão, pois reflete o modo que esse povo se relaciona e estabelece significados em suas práticas comunitárias: sua experiência visual (Strobel, 2008).

A comunidade surda encontra nas expressões poéticas do *Slam* uma forma de expor suas bandeiras e reivindicações, a partir de seus poemas visuais com temáticas representativas da cultura surda.

As manifestações do grupo são fotografadas, filmadas e compartilhadas em redes sociais e no endereço virtual: *Slam do Corpo* ([vimeo.com](https://vimeo.com)). Os vídeos ficam disponíveis na rede, aumentando a circulação de poesias em Libras na *internet*. Isso faz com que várias pessoas, não apenas os surdos, tenham acesso a esse acervo.

O *Slam* do Corpo traz como diferencial a participação de surdos e ouvintes no mesmo evento de forma simultânea. Nessa trilha, conseguimos observar características biculturais a partir dos vídeos de suas batalhas de poesias.

No que diz respeito ao *Slam* do Corpo, Santos (2018) confirma que, além da relação entre surdos e ouvintes, é na representação das identidades e cultura surda que a performance poética do *Slam* ganha vida.

Sabemos que nessas batalhas, os surdos apresentam, por meio de suas poesias, os sentimentos vivenciados diante de suas experiências visuais, presentes em seus artefatos culturais. Pertencentes a um grupo minoritário, eles ganham “voz” e protagonismo nas performances poéticas. Através do protagonismo das vozes dos surdos é que, a partir de suas manifestações poéticas, se evidencia um discurso em que a representação identitária é bastante presente bem como a postura de resistência frente à postura ouvintista.

Nesse entendimento, podemos avaliar como um momento em que o surdo assume o seu “lugar de fala”, muito abordado na perspectiva das poesias performáticas das “vozes à margem” reproduzidas pelo *Slam* do corpo. Segundo Djamila Ribeiro (2017), o “lugar de fala” equivale a desconstruir narrativas existentes sobre grupos minoritários, exercendo um poder político representado pelo próprio grupo minoritário.

Os vídeos publicados das batalhas de *Slam*, elaborados a partir das manifestações poéticas em Português e Libras, representam uma possibilidade para que os jovens surdos consigam se conectar com sua identidade e cultura. Sendo esse um modelo de manifestação democrática e com uma linguagem diretamente representativa e acessível ao jovem surdo, reflete a voz do grupo de surdos, a empodera, trazendo representações de sua cultura. Nesse contexto, Strobel (2008, p. 30) afirma:

[...] Entendermos a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos.

Ainda no que diz respeito à cultura surda, a mesma perspectiva é compartilhada por Strobel (2008, p. 27), pois, para ela, a cultura surda pode ser entendida como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Compartilhar características comuns dentro de um grupo minoritário como o grupo de surdos é algo que propicia a união em sua representação e identificação enquanto sujeitos pertencentes a um grupo social específico. A sua história cultural é marcada por muitas referências surdas que, durante muito tempo, lutaram por reconhecimento, buscando ganhar espaço e respeito na sociedade, além de resistir à dependência dos ouvintes. Este é um traço bem marcado na cultura surda.

As poesias do *Slam* do Corpo, apresentadas pelos surdos, são carregadas de uma representação e história de seu povo. Em alguns eventos, o surdo apresenta uma poesia de *Slam* compreendendo as duas línguas envolvidas nas manifestações poéticas.

As autoras Quadros e Spence (2006) levantam a bandeira de que toda produção poética em língua de sinais é uma expressão de orgulho surdo. Dessa feita, podemos entender que fazer poesia é também um símbolo de resistência, de afirmação da cultura e identidade do grupo de surdos.

Poetas que utilizam a língua de sinais é possível entender como o povo surdo tem sido direcionado a responder à poesia e criar conexões entre si e toda comunidade usando o compartilhamento de experiências culturais e linguísticas específicas de pessoas surdas. (SPENCE; QUADROS, 2006, p. 546)

A constituição da identidade surda se inicia a partir dos artefatos culturais surdos, como literatura visual, experiência visual, língua de sinais e outros, com base nos processos de identificação e diferenciação bem como nas mais diversas manifestações culturais surdas.

O fortalecimento desse grupo estaria diretamente ligado à identidade e à forma de manifestá-la entre sua comunidade. Assim, manifestações culturais surdas poderiam ocorrer, sem sofrer nenhum tipo de violência ou represália de outros grupos: os não surdos. Esse acontecimento se dá, portanto, de uma maneira diferente na comunidade ouvinte com traços culturais de sua cultura e identidade surda. Para a autora surda Perlin (1998, p.39),

O principal fator de influência da identidade surda é a língua de sinais, que permite a comunicação e interação com o mundo por meio da modalidade visual espacial, livre da marginalização imposta pela modalidade oral auditiva, como é comprovado por estudos sobre surdez presentes na literatura da área.

Esse fato nos apresenta a língua de sinais criativamente como uma forma de arte e um ato de fortalecimento desse grupo linguístico minoritário. É a partir da construção dessa identidade dentro dos movimentos surdos que esses sujeitos apresentam uma identidade fortalecida, a consciência sobre o que é “ser surdo”, buscando utilizar os artefatos culturais que constituem esse grupo (RAMALHO *et al.*(2018) in PEIXOTO, 2018).

Nesse viés, é possível notar que a cultura e a identidade surda têm uma relação muito representativa na poesia do *Slam* do Corpo.

### 3. *Slam e o grupo CorpoSinalizante*

O *Slam* é uma apresentação de poesias, mais especificamente uma competição de poesias. Roberta Estrela D’Alva (2014) apresenta o *Poetry Slam* como um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades por todo o mundo.

Segundo D’Alva (2011), o *Poetry Slam* é visto como uma competição de poesia falada como também um ambiente para livre expressão poética, sendo uma forma artística de expressar pensamentos, sentimentos, experiências e ideias através da poesia sem, necessariamente, seguir a métrica e as exigências da Literatura Clássica e os poemas e poesias que aprendemos no ensino regular.

Atualmente, o *Slam* é utilizado para designar performances e batalhas de poesia com uma roupagem de entretenimento entre o grupo de surdos, fazendo parte da cultura deles também e trazendo-lhes um lugar de voz e representatividade.

Esse gênero teve seu início fora do Brasil e, após ganhar muita notoriedade em outros países, chegou aqui. Segundo Neves (2017, p. 93), o primeiro *Poetry Slam* aconteceu em Chicago, nos Estados Unidos, em meados dos anos 80, quando Mark Kelly Smith, um operário da construção civil e poeta, um trabalhador, em colaboração com outros artistas, começou a organizar as batalhas de poesia, com o intuito de tornar esse gênero discursivo mais popular, em contraponto aos círculos acadêmicos de poesia, tão canônicos e excludentes, trazendo um caráter mais popular e acessível às pessoas. Isso se confirma na percepção dos espaços onde aconteciam as apresentações poéticas como praças, espaços abertos e em locais bem mais democráticos.

Roberta D’Alva <sup>2</sup> trouxe o *Slam* ao Brasil em 2008 e fundou uma competição chamada ZAP!SLAM, na cidade de São Paulo. Segundo a *slammer* (poetisa), essa sigla significa “Zona Autônoma da Palavra”, algo que mantém a essência do evento e de tudo o que ele representa. Uma forma diferenciada de manifestação poética, com uma linguagem muito peculiar e única de cada *slammer* que se apresenta durante as batalhas.

Atualmente, aqui no Brasil, somente a cidade de São Paulo possui mais de 50 *slams*, uma performance poética que apresenta muita representatividade de grupos minoritários em suas poesias. Dentre esses grupos, temos o *Slam* do Corpo, criado pelo grupo Corposinalizante, que reúne poetas surdos e ouvintes que utilizam a Libras e o Português em suas batalhas,

---

<sup>2</sup> Roberta Estrela D’Alva trouxe o *Slam* para o Brasil em 2008, depois de uma viagem aos Estados Unidos, e organizou em São Paulo o primeiro *Slam* (D’ALVA, 2014).

sendo um espaço de manifestação cultural e reforço de sua identidade, apresentando uma poesia popular e representativa.

Nas competições de poesias de *Slam*, são debatidos temas como política, posicionamentos sociais e algumas questões como aborto, feminismo, racismo, entre outros assuntos. Muitos grupos utilizam esse espaço artístico de voz poética como lugar de amplificação de vozes que antes eram silenciadas (ESPOSITO; PEREIRA, 2019).

Segundo Lucena (2017 p. 13), “o grupo de *Slam* que performa com ouvintes e surdos teria o ‘beijo de línguas’ como um ato poético e performático”. Para a autora, quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram no palco para apresentar a poesia, eles se “entrelaçam” como um beijo, misturam sua cultura, fazendo dessa performance uma poesia única.

As poesias de *Slam* se configuram por meio do gênero poético. As manifestações acontecem de forma diferente, com temas diferentes. De acordo com Gomes (2016), a literatura segregada e marginalizada retrata deficientes, negros, mulheres e outros grupos minoritários. Um grupo minoritário como os surdos sempre sofreu violência simbólica por terem suas vozes silenciadas, não podendo se destacar e ter o seu próprio protagonismo literário em obras consideradas clássicas de valor e prestígio. Por muito tempo, as vozes dessas minorias não eram ouvidas por não ser concedido o seu protagonismo real.

Por essa exclusão, os grupos minoritários buscam o movimento social e artístico como forma de força e resistência, realçando a liberdade na manifestação artística junto com o protagonismo de suas vozes.

Corroborando esse olhar, Neves (2017) reforça o trabalho que a resistência do *Slam* impõe, muitas vezes, na própria divulgação. Por serem os próprios organizadores do evento que divulgam os seus trabalhos em suas redes sociais como *You Tube*, *Facebook*, *Instagram*, *Vimeos*, compartilhados e curtidos por milhares de pessoas, não há a utilização de recursos governamentais ou empresariais.

O *Slam* surge como forma de manifestação artística e literária, uma vez que apresenta poesias com temáticas que representam as minorias. O primeiro grupo de *Slam* com surdos e ouvintes no Brasil foi criado pelo “Corposinalizante”, coletivo que reuniu surdos e ouvintes em uma performance poética com a Libras e o Português.

O grupo apresentava em suas batalhas poéticas, com poetas surdos e ouvintes, um entrelaçamento entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Como na maioria dos *Slams*, as regras são iguais. As etapas das batalhas possuem o primeiro momento, chamado “Microfone Aberto”, onde as pessoas expressam livremente em Libras ou Português a poesia e, em um segundo momento, acontece a “Batalha de Poesias” com regras como qualquer outro *Slam*: 1. Poesias até 3 minutos; 2. Nada de figurinos ou acessórios; 3. Temática livre; 4. Jurados escolhidos algum tempo antes na plateia (SANTOS, 2018; D’Alva, 2014).

Essas etapas constroem a batalha do *Slam* do Corpo, de uma forma democrática e poética, com *slammers* surdos e ouvintes mostrando uma poesia cheia de representatividade, criatividade e subjetividade.

#### 4. Construção da Metodologia

A metodologia utilizada para a análise do conteúdo baseou-se em Bardin (2016) que consiste em 3 fases metodológicas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. Teve início com uma observação em ambientes virtuais do grupo *Slam* do Corpo, buscando compreender o fenômeno cultural dentro da sociedade que utiliza o ciberespaço para diversas práticas culturais.

Em seguida, fizemos a observação detalhada nas plataformas digitais, *Vimeo* e *You Tube*, e, dentro delas, a codificação do material que seria utilizado para análise do estudo, alinhado com objetivos específicos. Nesse processo, foram enumerados 34 vídeos na plataforma do *Vimeo*.

Após essa etapa, foi feita uma análise geral das poesias de *Slam*, primando pela qualidade do trabalho. Fez-se um recorte na produção elegendo apenas uma das poesias, a fim de se realizar a análise e discussão de acordo com o objetivo do trabalho, que tenciona discutir a relação entre as poesias bilíngues do grupo *Slam* do Corpo e a comunidade surda.

A partir dessa estrutura, buscamos fazer o estudo da poesia “*Pequeno Manual da Cultura Surda*”, manifestada por uma dupla: um *slammer*<sup>3</sup> ouvinte que declama junto com uma poetisa surda uma manifestação autoral em Libras e Português e sua performance poética. Trata-se não de uma tradução, e sim de uma manifestação entre as duas línguas e duas culturas. Também optamos por utilizar o texto em Português e o *link* da apresentação em nota de rodapé.

#### 5. IV Poesia Surda: Pequeno Manual da Cultura Surda

Para fazer a relação entre poesias surdas, cultura surda e suas contribuições para os surdos, buscamos um recorte. No universo de 34 vídeos disponíveis na plataforma, escolhemos a poesia que retrata a representação identitária e cultural e está alinhada com o objetivo geral do estudo.

A seguir, o *Slam* intitulado PEQUENO MANUAL DA CULTURA SURDA, apresentado pelos *slammers* Catherine Moreira e Cauê Gouveia, na etapa final do campeonato de poesia *Poetry Slam Zap*, em 2015, organizado pelo Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e do *Slam BR*.

**Um:** A palavra é surda!  
Não é surda-muda.  
Muda, é uma pessoa que não tem voz.  
O surdo tem voz.  
Se você duvida, deixa ela gritar no seu ouvido.

**Dois:** Libras é uma língua completa com gramática e tudo.  
Não é mímica.  
Igual... Aquele jogo... Imagem e ação!  
Não!  
Também não é gesto.

---

<sup>3</sup> Nome do poeta apresentado nas batalhas de *Slam*.

Tipo... “o banheiro é pra lá!”o? Qual f  
Sinais podem significar palavras.  
Mas também representam estados emocionais diferentes  
Que deixam palavras como S-A-U-D-A-D-E, no chinelo!  
Quer ver?  
Saudade...

**Três:** Não existe milagre  
“Por que essa surda não usa aparelho, pra ouvir logo?”  
Todos os procedimentos para normalizar as pessoas  
Envolvem dor, custo e risco.  
Envolve dizer “você tá errado!”  
“Você tá errada!”  
Tem um padrão e você não se encaixa.  
Quer aprender um sinal?  
Opressão!

**Quatro:** O surdo pode ser esperto, lerdo, legal  
Chato, tímido, bravo.  
Homem, mulher.  
Nenhuma das alternativas  
Todas as alternativas.  
Igual a uma pessoa, sabe?  
Se você se sente diferente, assustado  
Incomodado com o outro  
Quer aprender?  
Empatia, empatia.

Ao analisarmos as poesias, entendemos que não são apenas manifestações artísticas simples, mas também uma forma de colocar a voz e assumir o protagonismo de questões que, muitas vezes, não são discutidas pela sociedade, sendo este um recurso importante na construção social do sujeito surdo.

Assim, no detalhamento da poesia, os *slammers* dividem-na em quatro trechos. Na primeira parte da manifestação poética, nos trechos 01 e 02, é trazido o significado da palavra “surdo”, o conceito correto a partir da perspectiva surda, desmistificando a palavra – “surdo/mudo” –, termo pejorativo para a cultura surda.

A seguir, também, é abordado o conceito de Libras como língua, reforçado na primeira parte da poesia, apresentando uma relação com a representação identitária surda. Isso realça o que Quadros e Sutton-Spence (2006, p.114) apresentam em suas pesquisas: “[...] utilizando a língua de sinais criativamente e como uma forma de arte é um ato de empoderamento em si mesmo para um grupo linguístico minoritário oprimido”.

No segundo momento da poesia surda, nos trechos 03 e 04, os poetas rompem barreiras e desmistificam os estereótipos, combatem o preconceito que, muitas vezes, sofrem na sociedade, trazendo a ideia de alteridade e identidade, dialogando com a diferença que se reflete no pertencimento do povo surdo, em um processo de representatividade da pessoa surda. Desse modo, ratifica-se o pensamento de que as pessoas surdas diferem dos ouvintes apenas pela impossibilidade de escutar. De acordo com Skliar (2016 p.55):

O estereótipo que atribuem aos surdos faz com que as pessoas se oponham, às vezes, disfarçadamente e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo de sua composição distorcida e inadequada.

Diante das informações expostas, seria possível estabelecer uma ligação entre a poesia apresentada com as outras disponibilizadas na plataforma, que, trazem, de uma forma geral, a representação cultural surda fortificada para o surdo, por meio da valorização de seus aspectos culturais.

Em conformidade com esse raciocínio, Castro Júnior (2015) assinala que quando o surdo explica e mostra as narrativas surdas, tratando do tema cultura do surdo, ele se faz entender a partir de sua língua e identidade surda, apresentando questões culturais através de sua língua. Tal pensamento embasa os trechos 01 e 02 da poesia analisada, “Pequeno Manual da Cultura Surda”.

Tomando por base o objetivo do presente trabalho, podemos ressaltar que as contribuições dessas poesias para o fortalecimento identitário e cultural dos surdos são de suma importância.

Pensar na poesia surda que se expressa através das mãos, do corpo, também é pensar no ato incansável de luta e resistência das populações e comunidades surdas pelo seu empoderamento linguístico e identitário (SANTOS, 2019), porque é com ela que o surdo ganha sua representatividade não apenas no espaço educacional, mas também na sociedade como um todo.

## 6. Considerações Finais

Buscamos refletir sobre as contribuições das poesias surdas, apresentadas pelo grupo *Slam* do Corpo para a comunidade surda. Conseguimos observar a importância de uma arte poética que manifesta um entrelaçamento cultural e linguístico, entre surdos e ouvintes, sendo um manifesto de resistência surda e abraçada pela comunidade surda. Tudo isso se evidencia a partir de seus elementos culturais representados em sua arte poética de maneira autoral.

Considerando os conteúdos aqui destacados, a partir de um recorte, fica demonstrado que muitas outras pesquisas ainda podem ser realizadas sobre as poesias surdas, e outras contribuições para o meio acadêmico serão sempre bem-vindas.

Na poesia de *Slam* analisada, constata-se o quanto a poesia do grupo *Slam* do Corpo é representativa, carregada de informações identitárias e culturais surdas, como delineado no exemplo do poema intitulado: “*Pequeno Manual da Cultura Surda*”, o qual reforça a importância do assunto abordado, visto que o mesmo pode impactar fortemente na constituição identitária e cultural do sujeito surdo.

É válido pontuar, então, que as competições de *Slam* são espaços de manifestação artística e atuação política. Lugar onde os grupos minoritários protagonizam sua voz a partir de sua própria cultura, caminhando numa perspectiva contra-hegemônica dos grupos majoritários. Por conta disso, trabalhos de pesquisa que trazem discussões de fortalecimento cultural de grupos menores são relevantes.

## 7. Referências Bibliográficas

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.
- CASTRO JÚNIOR, G. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, W.G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- CUNHA, R. D. S. da. **Literatura de cordel em rede: o fazer com tecnologias digitais**. Mossoró: UFERSA, 2018.
- D'ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**, n. 9, p. 119 - 126. 2011. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>. Acesso em: 22/12/2021.
- GOMES, B. C. **Uma análise das obras da Literatura Surda infantil no Brasil**. 2016. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18243/1/2016\\_BrendaCruzGomes\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18243/1/2016_BrendaCruzGomes_tcc.pdf). Acesso em: Nov/Dez 2020.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Qualidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Jul./Dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 21 Dez. 2021.
- HINE, **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC, 2004.
- KIRCHOF, E. R.; REIS, T. F. dos. Uma análise dos surdos como sujeitos bilíngues nas redes sociais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (orgs.). **Língua Brasileira de Sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Editora Penso, 2019. Cap. 9, p. 143-155.
- LUCENA, C. **Beijo de Línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram**. 2017. 154 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478#preview-link0>. Acesso em: 07/2020.
- MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**. 2005. 208 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102705>. Acesso em: 12/2021.
- NEVES, C. A. B. Slams: letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, Campinas. v. 30, n. 2, p. 92-112. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615/135272>. Acesso em: 21 Dez. 2021.
- PEIXOTO, J. A.; J. A.; VIEIRA, M. R. **Artefatos Culturais do povo surdo: discussões e reflexões**. João Pessoa: Sal da Terra, 2018.

PEREIRA, C. M.; ESPOSITO, D. R. O. Espaço feminino nas competições de poesias Slam: discurso de resistência na performance de Gabz. **Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 14, n. 1, p.99-110, 2019, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/rcc.v14e1201999-110>. Acesso em: 21 Dez. 2021.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73

QUADROS, R. M.; SPENCE-SUTTON, R. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis RJ: Arara Azul, 2006.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, N. J. O Slam do corpo e a representação da poesia surda. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 11, p. 1-13, 2019. Out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688>. Acesso em: 21 Dez. 2021.

SLAM: **Voz de levante**. Direção: Tatiana Lohmann e Roberta Estrela D’Alva. Brasil/ Estados Unidos: Pagu Pictures, 2017. Documentário (95 min.).

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, R. *et al.* Os craques da Libras: a importância de um festival de folclore sinalizado. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 78-92, 2016. Fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.35847>. Acesso em: 21 Dez. 2021.

## EU SOU O LIVRO - PERCEPÇÕES DOS POETAS SURDOS SOBRE A POESIA SINALIZADA

Por Pollyana Stephanie de Oliveira Alves e BATISTA, tradução do original inglês de SUTTON-SPENCE, Rachel, QUADROS, Ronice M. *I am the book” - Deaf Poets’ Views on Signed Poetry*.in Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19:4 October 2014.

Apesar das pesquisas comentando e analisando a poesia sinalizada, há pouca pesquisa explorando os objetivos e intenções dos poetas sinalizantes. Este artigo considera os produtores da poesia sinalizada, em vez das suas produções. Usando material recolhido a partir de entrevistas com três poetas surdos, consideramos o que eles esperam alcançar quando realizam a performance da sua poesia, incluindo a quem o trabalho deles é direcionado, e como o seu público alvo influencia suas performances. Isso nos permite entender com mais clareza os desafios que o público enfrenta ao tentar entender a poesia e como os poetas podem ajudar o público a enfrentar esses desafios. Descobrimos que os poetas sinalizantes entendem como o público surdo tem sido condicionado a responder à poesia, e criam conexões entre si e o público surdo usando as experiências culturais e linguísticas específicas compartilhadas dos surdos. Embora o público surdo seja seu público preferido, os poetas acolhem o público ouvinte, especialmente se seu engajamento com a poesia leva a uma maior compreensão da cultura surda ou os encoraja a aprender a Língua de Sinais. A relação próxima e incorporada entre o poeta, o poema e o público os torna inseparáveis. A poesia escrita pode ser abstrata e contida em um livro; em contraste, o poeta sinalizante é, em efeito, o livro.

O poema controverso da Língua Britânica de Sinais (BSL) de Paul Scott (2010b), “Dois livros”, conta uma breve história de uma mulher em uma livraria do aeroporto que percorre as prateleiras antes de comprar um romance épico de amor e perda, e um livro de viagens sobre a França. Isso pode não parecer particularmente radical, mas no mundo poético do Paul, os livros usam a Língua de Sinais para se comunicar direta e visualmente com a mulher surda em sua própria língua. O poema mostra como o poeta surdo vê seu papel na relação com seu público, pois apresenta poemas direta e pessoalmente de uma forma que o público surdo tem sido condicionado a entender. Paul explicou que os ouvintes que querem ler um poema, podem pegar um livro da prateleira e lê-lo. Ele continuou dizendo: “Para os surdos, eu sou o livro.”

A pesquisa aqui relatada, inspirada no poema do Paul, é um piloto exploratório sobre os objetivos e intenções de poetas surdos sinalizantes — uma área que até agora recebeu muito pouca atenção<sup>1</sup>. Faz parte de uma investigação mais ampla sobre a promoção da literatura sinalizada dentro das comunidades surdas e ouvintes, para descobrir quais

---

<sup>1</sup> Uma discussão ocorreu entre cinco poetas da ASL na Conferência Nacional de Poesia Surda da NTID em 1987, explorando o papel de intérpretes da Língua de Sinais em sua poesia e considerando as perguntas “Quem é o seu público?” Para quem você cria sua poesia? (Rose 1992) Infelizmente não temos acesso a uma gravação de vídeo relatada deste.

barreiras existem para essa promoção e como a interpretação da língua falada pode propiciar isso. Reportamos as opiniões de três poetas surdos experientes sobre seus objetivos quando compõem e realizam a performance da poesia sinalizada, considerando quem eles entendem ser o seu público, que efeito eles querem ter na plateia e como eles conseguem isso. Essas questões avançam o nosso entendimento da poesia sinalizada de uma forma geral e nos permitiram explorar as perspectivas deles sobre a interpretação falada de suas performances.

Muito do trabalho existente em poesia sinalizada envolve a análise dos produtos (veja, como alguns exemplos sobre poesia sinalizada na Europa e nas Américas, Blondel & Miller, 2000; Christie & Wilkins, 2007; Crasborn, 2006; Machado, 2013; Russo, Giuranna, & Pizzuto, 2001; Taub, 2001) e algumas sobre o processo (West & Sutton-Spence, 2012), mas muito pouco foi feito com relação aos produtores e consumidores da poesia da Língua de Sinais, os poetas e o público. São esses dois grupos que consideramos aqui para compreender o significado prático da intenção autoral para as implicações das relações entre poetas e seus diferentes públicos durante performances ao vivo e gravadas e para orientar o trabalho profissional de intérpretes de poesia sinalizada. Em trabalhos anteriores (Sutton-Spence & Quadros, 2014), consideramos<sup>[1]</sup> a opinião de ouvintes não-sinalizantes sobre a interpretação falada da poesia sinalizada, uma vez que são consumidores do “produto” da interpretação (Janzen, 2005; Nilsson, 2010). No entanto, os poetas sinalizantes também são consumidores de interpretação. Até entendermos o que os poetas sinalizantes querem e tencionam, não podemos saber como lhes é possível alcançar tais intenções, incluindo como melhor interpretar seus poemas na língua falada.

Descobrimos que os poetas vêem a poesia sinalizada, antes de mais nada, como um ato linguístico e cultural para o público surdo e que eles usam uma série de abordagens para garantir que o público surdo entenda a linguagem usada e o significado do poema. No entanto, também vemos que o público ouvinte pode fazer parte do ato poético se entender a Língua de Sinais, apesar de ser esperado que todas as pessoas ouvintes (sinalizantes ou não) compreendam o conteúdo de forma diferente do público surdo por causa de suas diferentes experiências de vida. Para os ouvintes não sinalizantes, os poetas expressam visões claras sobre as formas culturalmente apropriadas de permitir o acesso à poesia. Dessa forma, eles também podem aprender a ver o poeta como “o livro”.

## **1. Revisão da Literatura**

A pesquisa atual e os comentários sobre poesia sinalizada têm se concentrado principalmente no texto, desempenho e significado da poesia, em vez de na relação entre os poetas surdos sinalizantes e seus públicos. Nesta seção contextualizamos nossa pesquisa dentro da situação atual da poesia da Língua de Sinais e da pesquisa sobre ela. Em seguida, revisamos pesquisas sobre as relações entre poetas e público em performances de poesia oral, como cenários que têm mais em comum com performances sinalizadas do que poemas escritos, para ver como eles podem informar nossas investigações preliminares sobre poesia sinalizada. Especialmente, consideramos o que torna os poemas “difíceis” para o público e leitores da poesia da língua falada para que possamos entender como os poetas da Língua de Sinais percebem essas dificuldades e trabalham com elas.

## 1.1. Contexto de Poesia Sinalizada

A poesia sinalizada é uma forma de arte que ganha cada vez mais reconhecimento dentro das comunidades surdas e dentre as pessoas ouvintes que não fazem parte da comunidade surda, mas que apreciam a experiência dessa poesia visual (Bauman, 1998; Eddy, 2002; Souza, 2009 *inter alia*). Ela foi reconhecida e promovida por acadêmicos, artistas e poetas nos Estados Unidos por várias décadas. O documentário detalhado e abrangente de Nathan-Lerner e Feigel (2009) examina as raízes e desenvolvimentos da “explosão” da poesia da Língua de Sinais Americana (ASL) dos anos 1980 e início dos anos 1990, por ter sido fomentada por instituições acadêmicas como o Instituto Técnico Nacional para Surdos em Rochester, NY e Gallaudet University em Washington DC, e por outras organizações de poesia, como “Escritores e Livros” em Rochester. Academicamente, a poesia ASL tem sido um foco de estudo tanto por pesquisadores surdos quanto ouvintes (por exemplo, Bauman, Nelson, & Rose, 2006; Klima & Bellugi, 1979; Taub, 2001; Valli, 1993; Wilcox, 2000). No entanto, na maioria dos países (incluindo Brasil e Grã-Bretanha, cujas línguas de sinais nos concentramos aqui), a poesia da Língua de Sinais não teve o mesmo apoio institucional ou de longa data. Apesar disso, a poesia sinalizada fora dos Estados Unidos também desfrutou recentemente de rápido crescimento e reconhecimento, alimentado pelo aumento do interesse acadêmico, financiamento de fontes externas e desenvolvimentos em tecnologia (ver, por exemplo, Kaneko & Mesch, 2013; Machado, 2013; Mourão, 2011; Sutton-Spence, 2012; Sutton-Spence & Quadros, 2005).

Vista de quase qualquer perspectiva, a poesia sinalizada é uma atividade política (Christie & Wilkins, 2007). Líderes da comunidade surda muitas vezes encorajam outros membros da comunidade a resistir à passividade que aprenderam como forma de sobreviver às dificuldades no mundo ouvinte (Kelstone, 2012; Ladd, 2003) e a poesia pode ser uma maneira eficaz de conseguir isso. A poesia sinalizada é uma forma de empoderar poetas surdos e platéias surdas (Miles, 1998) por meio de suas mensagens, da linguagem usada, e por intermédio da complexa construção (conjuntamente alcançada por poetas e plateias) do público surdo enquanto participantes da poesia, e através da inclusão ou exclusão do público ouvinte nos atos de poesia sinalizada (Sutton-Spence & Quadros, 2014).

As formas de arte sinalizada tradicionais têm sido direcionadas a pessoas surdas que trazem suas próprias expectativas condicionadas às performances. Bahan (2006) menciona um contador de histórias idoso surdo que sabia o que esperar de seu público surdo e eles, dele, dizendo: “Era como se a platéia estivesse dentro dele e ele estivesse na plateia” (2006, 44). No entanto, poetas surdos precisam trabalhar dentro de uma comunidade cujos membros não são consumidores naturais de poesia sinalizada. Muitos dos surdos com os quais conversamos não têm certeza com relação à poesia sinalizada, tendo tido apenas experiências limitadas dela e experiências ruins de poesia escrita na escola (ver também Nathan-Lerner & Feigel, 2009, para relatos pessoais dos poetas sinalizantes Clayton Valli e Patrick Graybill). Além disso, nem todos naturalmente gostam do desafio da poesia. Yang Ye (1996) cita a observação de Arthur Waley de que “as pessoas comuns na Inglaterra não gostam de abstrações e quando a poesia, sob a influência do ensino superior, se torna abstrata,

ela as aborrece” (132). Um surdo britânico<sup>2</sup> mostrou claramente como o condicionamento do público surdo influencia sua resposta à poesia sinalizada quando ele disse:

Você a vê pela primeira vez [poesia sinalizada] em um festival de artes talvez ou festival de teatro. Você assiste e fica voando. Você pergunta ao seu vizinho: “O que eles estão dizendo? Eles estão me tirando? Corta essa. Não estou interessado”. Prefiro histórias em sinais. Se você me desse o mesmo roteiro em história ou formato de poesia eu escolheria a história. É imediatamente clara. Mas as pessoas que gostam de poesia e começam a aprender sobre ela apreciam o desafio, por exemplo, da estrutura — como o formato dado à mão e como esse formato se encaixa, então eles estão interessados nisso; em sua profundidade. Há algumas pessoas assim. A maioria das pessoas gosta de histórias. Mas alguns poemas podem realmente te deixar boquiaberto - eles são lindos. Então você percebe que não tem ideia do que significa e pede para assistir novamente. É lindo, mas você não entende. Assista de novo e talvez entenda. Mas a história você entende imediatamente.

No entanto, quando o público surdo é introduzido à poesia sinalizada com explicações de como se envolver com ela, muitas vezes há uma forte afinidade entre o público surdo e os poemas sinalizados. Arenson e Kretschmer (2010, 113) apresentaram poesia ASL para alunos surdos em aulas de literatura e descobriram que:

As respostas dos alunos [a um poema da ASL] indicam que eles se conectaram profundamente com a mensagem do poema. Por exemplo, quatro alunos [...] escreveram reações ao poema que proveu histórias pessoais que ecoavam os temas do poema sobre solidão, tédio, sentimento de ser ignorado e a falta de comunicação dos outros.

Além disso, quando os alunos surdos foram convidados a “escolher um poema que eles pudessem se conectar à sua experiência pessoal [...] todos os seis alunos escolheram escrever respostas sobre poemas em ASL em vez de poemas em Inglês escrito.” (2010, 112)

Poemas sinalizados têm sido representados informalmente em Associações surdas, festas ou outros encontros, como casamentos e funerais (Hall, 1989; Peters, 2000; Rutherford, 1993), mas também há apresentações formais de poesia onde a poesia é o foco do encontro. Em todas essas situações “ao vivo”, a performance da poesia é um evento único, transitório, com um público conhecido e que se identifica com ele. Por outro lado, a poesia também está cada vez mais disponível através de mídias digitais, seja em DVD ou na Internet (Schallenberger, 2010). Tais performances podem ser assistidas repetidamente e o público é desconhecido. O público pode ser surdo ou ouvinte, e de qualquer lugar do mundo, de modo que eles podem não conhecer a Língua de Sinais nacional do poeta, e obviamente isso impacta na relação entre poeta e público. Machado (poeta e acadêmica, que também foi uma das nossas informantes para esta pesquisa) observou:

---

<sup>2</sup> Entrevistado em 2006 como parte de um projeto separado sobre folclore da Língua de Sinais.

Um poeta surdo sabe diferenciar que elementos são requeridos para uma performance em diferentes espaços, como exemplo pela diferenciação de uma apresentação em público, onde tem uma ligação maior e direta com a plateia e de uma apresentação em vídeo. Percebe-se, portanto, que há uma consciência do ator surdo quanto às técnicas e adaptações necessárias para os espaços específicos de atuação”. (Machado, 2013, 43, Tradução nossa)<sup>34</sup>

A gravação de poesia sinalizada em vídeo tem muitas vantagens, permitindo que ela se torne mais reconhecida e mais comoditizada (Krentz, 2006), para que poetas sinalizantes possam receber orientações, apoio, e status de uma gama muito mais ampla de pessoas, incluindo pessoas ouvintes que talvez não tenham acesso à poesia de outra forma. A nível financeiro, o interesse na poesia sinalizada por um maior número de pessoas significa aumento na venda de ingressos para apresentações de poesia sinalizada, mais pessoas pagando para fazer oficinas de poesia sinalizada e maior venda de poesia gravada. O tamanho e a riqueza comparativos das comunidades surdas e ouvintes, no entanto, significam que uma parte significativa do dinheiro vem dos ouvintes, e esse tipo de público pode mudar a dinâmica do evento poético. Krentz (2006) observa um medo de que se mais pessoas ouvintes aprenderem sobre poesia em Língua de Sinais, eles passarão a dominá-la, formulando o problema como “uma situação curiosa onde estão simultaneamente ganhando poder político e perdendo algum comando sobre seus artefatos culturais” (Krentz, Krentz, Krentz, 2006, p 68). Bahan (2006) também observou que um público misto pode mudar a natureza de uma performance sinalizada se os artistas se virem alterando sua sinalização para que os membros da audiência ouvinte ou os intérpretes possam entendê-los. Além disso, ele observa que os artistas podem sentir que precisam omitir qualquer referência negativa às pessoas ouvintes que possam fazer livremente para um público totalmente surdo, ou continuar com as referências negativas e ter que lidar com quaisquer reações hostis.

O contexto da poesia sinalizada, então, mostra que a relação entre poetas, poemas e público é complexa e mutável e precisa de mais investigação. Na ausência de ampla pesquisa relacionada à relação de poeta, poema e público na Língua de Sinais, vamos rever aqui o trabalho sobre a poesia falada.

## 1.2. Poetas, Poemas e Plateias

É amplamente compreendido que um poema surge da participação conjunta do poeta e da plateia (Clay, 2010; Novak, 2012; Shetley, 1993), assim nosso estudo das intenções e necessidades dos poetas surdos e seus públicos pode ser compreendido dentro de um contexto mais geral de poesia performática e interações entre poetas, seus poemas e seu público.

---

<sup>3</sup> “Um poeta surdo sabe diferenciar que elementos são requeridos para uma performance em diferentes espaços, como exemplo pela diferenciação de uma apresentação em público, onde tem uma ligação maior e direta com a plateia e de uma apresentação em vídeo. Percebe-se, portanto, que há uma consciência do ator surdo quanto às técnicas e adaptações necessárias para os espaços específicos de atuação” (Machado, 2013, 43).

<sup>4</sup> Nota da Tradutora (N.T.): no texto original, a autora apresenta a sua tradução para a citação em questão, apresentando a citação original na nota de rodapé.

Comentaristas formalistas têm considerado a intenção autoral como sendo de pouca importância ou mesmo irrelevante para a apreciação da poesia, especialmente porque é frequentemente impossível determinar as motivações do poeta em obras escritas. No entanto, consideramos a intenção como sendo tão importante quanto a leitura atenta ou qualquer outra abordagem para a valorização da poesia sinalizada. A poesia não escrita cria uma relação mais forte entre o poeta e o poema (e o público) do que a poesia escrita, de modo que os objetivos e intenções do poeta-performer são consideravelmente mais relevantes para entender os efeitos da obra (Novak, 2012). Isso é especialmente verdade para poetas que são vistos representando muitos grupos sociais minoritários (Boudreau, 2009), e na poesia da Língua de Sinais, o senso de identidade do poeta surdo é crucial para apreciar performances (Clark, 2006; Krentz, 2006).

Não há dúvida de que a relação entre poeta e público é mais forte quando a poesia tem performance realizada ao vivo. Nas últimas décadas, houve um retorno às apresentações de poesia, de modo que a performance de poesias faladas como a dos eventos de Slam e outras formas de arte de palavras faladas são agora formas poéticas estabelecidas (Boudreau, 2009), cada vez mais reconhecidas por críticos e pesquisadores. Novak (2012, 358) observa: “a performance oral é uma manifestação básica da arte poética em vez de uma mera apresentação de um texto essencialmente escrito”. Ela continua (2010, 362) dizendo que “>texto,<[...] não pode ser dividido da fisicalidade do artista ou da presença de uma plateia.” Isso também se aplica às performances de poesia sinalizada (Rose, 2006).

Na poesia slam, o foco muitas vezes está no conteúdo emocional e impacto do poema. Poetas do slam frequentemente vêm de grupos minoritários menos socialmente poderosos, e têm pontos políticos a fazer e fortes emoções a expressar (Boudreau, 2009). No intensamente emotivo ambiente da performance, o público costuma atribuir às palavras e crenças expressas no poema ao poeta-performer. Embora existam muitas diferenças entre performances de poesia sinalizada e poesia slam (apesar de haverem performances de slam sinalizada) poetas sinalizantes também são vistos “representando” um grupo comunitário minoritário, e seus públicos surdos muitas vezes esperam que sua poesia represente suas crenças e experiências.

### **1.3. Dificuldade em Textos Poéticos e Performances**

Diferentes públicos responderão de forma diferente ao trabalho poético, especialmente aos desafios que ele constitui. Shetley (1993) constrói o argumento de que textos poéticos “difíceis” podem não ser inerentemente difíceis, mas antes o resultado da relação entre texto e leitor, pois os leitores são treinados ou condicionados a ler e interpretar poemas de uma certa forma. Assim, poemas difíceis são aqueles que desafiam os leitores a se envolverem de uma forma diferente das maneiras que eles esperam. Dado o condicionamento potencialmente diferente do público surdo e ouvinte, as aspirações dos poetas para seus públicos estarão relacionadas com as suas percepções dessas dificuldades. As plateias ouvintes terão sido expostas a alguma poesia escrita ou falada na escola, então eles poderão aplicar seu condicionamento prévio sobre poesia à poesia sinalizada; muitas plateias surdas dificilmente trarão qualquer entendimento formal prévio da poesia. Por exemplo, a maioria das crianças surdas não aprende a ler usando a Língua de Sinais na escola e raramente aprende sobre

diferentes produções sinalizadas como parte do processo de desenvolvimento de habilidades de letramento na Língua de Sinais (Arenson & Kretschmer, 2010). No passado, nos Estados Unidos, alguns professores surdos trouxeram traduções sinalizadas de poesia escrita para a sala de aula (Clark 2009; Lang, 2007), mas isso tem sido extremamente raro no Brasil e no Reino Unido. A experiência do público de poesia deve ser complementada, no entanto, com outros conhecimentos que trazem para um evento poético.

O condicionamento da poesia nos permite nos envolver com poesias “difíceis” de vários tipos. Steiner (1978, apud Meckler, 2007) propõe que dificuldades “contingentes” podem surgir quando a compreensão (e a apreciação) depende do conhecimento de referências culturais e fatos externos ao poema. Alusões poéticas, culturais e sociais podem criar dificuldade contingente (ou “obscuridade” de acordo com Shetley 1993) em qualquer poema. “Dificuldade modal” surge quando o público deixa de apreciar o poema por causa de suas atitudes pessoais com relação à forma ou assunto de um poema. Dificuldades “táticas” são criadas quando poetas escolhem formas de linguagem incomuns ou metáforas que precisam ser resolvidas. Os poetas precisam saber como seus públicos estão preparados para lidar com essas dificuldades táticas.

Os poetas sinalizantes e seus públicos trabalham com essas dificuldades no contexto específico de um ambiente surdo, onde os públicos surdo e ouvinte muitas vezes trazem diferentes conhecimentos culturais (ou a falta deles) para diferentes poemas para resolver dificuldades contingentes. Veremos como os poetas surdos administram a tensão em seu público entre a frustração por não compreender as dificuldades táticas e a satisfação em resolver o enigma estabelecido pelo poema. Muitos surdos experimentam dificuldade modal em relação a qualquer poesia porque lutam há anos com sentimentos de alienação em relação à poesia falada e poetas surdos devem superar essa resistência. No entanto, a dificuldade modal também ocorre na poesia sinalizada, onde os poetas podem apresentar “verdades” desconfortáveis para desafiar seus públicos (possivelmente desafiando o público surdo e ouvinte de formas distintas) e o poeta deve mantê-los engajados.

## **2. Método de Pesquisa**

### **2.1. Nossos Informantes**

Em um campo onde, até então, havia tão pouca exploração, nosso estudo aqui se baseia em informações que nos foram dadas durante entrevistas com três poetas surdos experientes e amplamente respeitados. Todos os três estudaram formalmente a análise linguística e literária da literatura sinalizada e da poesia a nível de mestrado (ver Machado, 2013; Mourão, 2011) e são sinalizantes fluentes que se identificam fortemente com suas comunidades surdas. Estamos bem cientes de que a discussão com três poetas não é suficiente para identificar uma gama completa de padrões e temas relativos aos produtores e consumidores de seus poemas, e não afirmamos que essas visões particulares são representativas da população de poetas surdos da mesma forma que alguém não afirmaria que as observações de três poetas ouvintes estabelecidos e amplamente respeitados representam todos os poetas ouvintes. No entanto, elas são as visões de poetas altamente articulados, experientes e influentes em suas comunidades, que refletiram analiticamente sobre seu trabalho.

Entrevistamos os poetas Cláudio (“Cacau”) Mourão e Fernanda Machado, dois poetas surdos brasileiros (que compõem e realizam sua performance na Língua Brasileira de Sinais, Libras) e Paul Scott, um poeta surdo britânico (que compõe e realiza sua performance na BSL). Paul nasceu de pais surdos e tem irmãos surdos, e Cacau e Fernanda nasceram de pais ouvintes, o que também influencia na sua relação com a língua e a poesia sinalizada e falada. Os leitores devem ter em mente essas características enquanto leem as percepções dos poetas que apresentamos.

A seleção desses poetas foi claramente uma de “amostragem de conveniência”. Ao longo dos anos, desenvolvemos relações profissionais amigáveis com os três poetas e isso exerce influência no que eles estavam dispostos a compartilhar conosco. Apresentamos nossa interpretação do que eles nos disseram à luz disso. As entrevistas ocorreram no Brasil durante os meses de setembro e outubro de 2013, aproveitando a visita de Paul do Reino Unido para ensinar e atuar ali.

## **2.2. Nossas Perguntas**

Entrevistamos os poetas individualmente, utilizando BSL com Paul e Libras com Cacau e Fernanda. Perguntamos a eles o que eles esperam alcançar ao realizar a performance de sua poesia, a quem eles direcionam o seu trabalho e quais são suas prioridades para a interpretação. Utilizamos um protocolo de entrevista aberto e flexível, com entrevistas de natureza semi estruturada, permitindo que os poetas seguissem aspectos do tema adequados às suas experiências e que nos permitissem ajustar as nossas perguntas a fim de sondar suas respostas e aprofundar o nosso entendimento (Ritchie & Lewis, 2003).

Já havíamos discutido a poesia sinalizada e sua interpretação com eles informalmente, fora da situação da entrevista, para que as entrevistas fossem extensões mais formais de nossas discussões anteriores, permitindo que eles desenvolvessem e expandissem suas ideias — com a vantagem adicional de que eles estavam posicionados de frente para a câmera para que pudéssemos gravar o que eles diziam. Eles nos deram permissão para usar essas gravações neste estudo e identificá-los usando seus nomes reais.

Após as entrevistas, traduzimos suas respostas para o inglês (pois este era o idioma para publicação de nossas descobertas), usando o software ELAN para manter a conexão entre a sinalização e a tradução. A análise foi feita através da visualização repetida das entrevistas, leitura repetida das traduções, codificação e categorização temática dentro das entrevistas e entre elas (Braun & Clarke, 2006).

## **2.3. Nossa abordagem**

Nossa pesquisa é conduzida dentro de um paradigma qualitativo que dá uma “voz” às pessoas. Nesta pesquisa, os dados coletados tomam a forma de palavras que podem ser analisadas e interpretadas por vários meios diferentes (Braun & Clarke, 2013). Prestamos especial atenção à forma como os poetas nos explicaram o seu trabalho, focando na forma dos sinais que eles usaram, bem como no seu significado à medida que os traduzimos para o inglês para fins de relatório. Como se trata de um inquérito em pequena escala em uma

área pouco explorada, não nos limitamos a apenas reportar um conjunto de “fatos”, mas também nos propomos a revelar a experiência e os pensamentos dos poetas (Coleman & Briggs, 2002). Realizamos uma verificação de membros (Lincoln & Guba, 1985) com os poetas, revisitando com eles seus comentários, e nossa interpretação destes, então esperamos que nossas descobertas sejam confiáveis. Foi mostrado ao Paul um rascunho avançado de nosso trabalho em inglês (sua língua escrita), mas ele recusou uma oferta para discuti-lo mais na BSL. Fernanda e Cacau tiveram a oportunidade de lê-lo em tradução em português e discutimos isso em Libras com Fernanda.

Embora estejamos sempre interessados em casos nos quais todos os nossos informantes concordaram em um ponto, também queremos ver uma variedade de opinião e experiência que mostrem a diversidade e a complexidade das opiniões dos poetas. Não estamos buscando fornecer resultados generalizáveis e transferíveis e temos ciência de poetas sinalizantes que possam ter outras opiniões sobre os assuntos aqui discutidos, mas (ou “assim”) apresentamos observações que esperamos que outros poetas e públicos achem reconhecíveis. Certamente, como forma de triangulação, quando apresentamos nossas descobertas aos poetas, eles reconheceram as observações dos outros poetas que entrevistamos. Também encontramos apoio para nossas observações na escassa literatura de pesquisa sobre respostas do público à poesia sinalizada (Arenson & Kretschmer, 2010; Lang, 2007). Panara (1979) reconheceu a conexão inextricável entre o poeta e o poema em uma performance sinalizada quando escreveu sobre o ensino de poesia para pessoas surdas dizendo: “Que o Estudante seja o Poema!” Isso mostra uma visão semelhante à do Paul em relação a um poeta sinalizante ser o livro. Além disso, como estamos familiarizados com grande parte da obra poética dos três poetas, muitas vezes pudemos ver evidências do que eles afirmavam em seus poemas.

### **3. Resultados**

As observações e comentários dos poetas nos deram uma compreensão clara da variedade de formas possíveis em que poetas surdos, poemas sinalizados e público se relacionam. Descrevemos aqui algumas das coisas diferentes que os poetas surdos tentam alcançar quando realizam a sua performance, como vêm os tipos de público para os quais se apresentam e como seus objetivos e platéias podem impactar em suas performances.

#### **3.1. O que os poetas querem alcançar quando se apresentam?**

Começamos perguntando a cada poeta o que eles esperam alcançar quando realizam a performance de sua poesia, para que pudéssemos entender seus objetivos particularmente em relação à forma como eles se relacionam com seus públicos. Como era de se esperar, tivemos respostas diferentes dos três poetas, mas a emoção, a estética e o significado foram três áreas-chave que surgiram.

Cacau explicou que, em algum nível, criar poesia sinalizada era simplesmente um desafio pessoal, mas para além disso, sua poesia tem muitos objetivos. Ele quer transmitir emoções fortes e criá-las em seu público; onde seus poemas carregam significados ocultos, como “significado político sobre a opressão”, ele acha gratificante quando seu público é

capaz de descobrir esses significados ocultos; ele também gosta de perturbá-los e sente que seu trabalho é bem sucedido “se isso os faz pensar sobre as coisas, a ponto de deixá-los um pouco desconfortáveis”; e ele privilegia aspectos da Língua de Sinais dentro do poema, “então há algo na forma de sinalizar” que desafia o público.

Fernanda enfatizou a estética de sua poesia como forma de criar fortes emoções dentro do seu público. Embora o foco na estética e na emoção criadas pela língua fossem sua prioridade, ela comentou que por trás da estética e das emoções estavam as metáforas e o significado dos poemas.

Os objetivos declarados de Paul eram mais políticos e ele explicou que sua prioridade era muitas vezes que o público visse e respeitasse seu ponto de vista em relação à identidade surda ou às experiências surdas, mesmo que tivessem visões diferentes. Respeitando que outros poetas possam priorizar a forma da língua, e reconhecendo que ele considera a escolha da linguagem importante, ele disse “quero pedir mais profundidade” e está mais inclinado a criar poesia confrontacional, mesmo que possa criar sentimentos de conflito.

Entendendo que todos esses objetivos fazem parte do que chamamos de “poesia sinalizada”, nós nos voltamos a como os poetas podem alcançá-los com seus públicos e como lidam com dificuldades (contingente, modal e tática) que surgem em seus públicos.

### 3.2. Quem é o público?

Embora a poesia sinalizada tenha sido tradicionalmente realizada para o público surdo, abarcou novas tradições e ficou claro que o público-alvo dos poetas variava dependendo de uma série de fatores. Quando perguntamos “quem é o seu público?” suas respostas caíram nas categorias de “ninguém”, “todo mundo”, “público surdo” e “platéias ouvintes”.

*Ninguém.* Há momentos em que os poetas podem não considerar o público como sua prioridade porque seu foco está mais no poema. Ao realizar a sua performance para a câmera para colocar uma gravação na Internet, por exemplo, Cacau admitiu que, às vezes, “eu realmente não penso no público quando me apresento”. Quando a poesia tem prioridade mesmo em uma performance ao vivo, Paul, também, expressou uma visão de que o público pode ser irrelevante: “É como uma parede em branco na minha frente e eu não posso ver para o que estou sinalizando. No que me diz respeito, poderia não haver ninguém lá fora.

*Todos.* Na maioria das vezes, no entanto, os poetas consideram o público em relação ao seu trabalho. Apesar dos temores mencionados por Krentz (2006) e Bahan (2006) de que os poetas podem sentir a necessidade de mudar suas performances filmadas porque não têm controle sobre quem irá assisti-los, nossos entrevistados não nos deram essa impressão. Cacau disse simplesmente que suas performances de poesia disponíveis na internet são “abertas a todos - não importa se são surdos ou ouvintes”. Paul também deixou claro que os poemas podem ser para todos porque um poeta não tem controle sobre o consumidor de seu trabalho, e não fez concessões a isso em relação ao público ou possíveis dificuldades nos poemas. Ele disse:

Em uma livraria, todos esses livros foram escritos para qualquer um ler e eu sinto o mesmo sobre a interpretação de um poema sinalizado. [...] se

você pegar um livro da prateleira – para quem é esse poema? Se eu não entender um talvez eu consiga outro livro que eu entenda. Se você assistir um poema e não entender, que pena. Parece duro, mas é isso. Desculpa.

Geralmente, o status audiológico/cultural de um público era considerado menos importante do que a necessidade de as pessoas conhecerem as informações contingentes necessárias para acessar a poesia. Quando perguntado sobre o membro perfeito da audiência, Paul disse: “Se essa pessoa sabe tudo sobre cultura surda, linguística surda, significado, entende minha perspectiva, os conflitos da cultura e eles entendem tudo isso – essa é a pessoa perfeita. [Surdo ou Ouvinte] Não importa.”

Fernanda, também, listando as características do membro ideal do público, não se referia a se eles precisam ser surdos ou não, mas simplesmente sugeriu que eles “já conhecem literatura e também que conhecem a cultura surda - então o contexto disso, e eles também devem ter conhecimento sobre poesia de antemão”.

*Público surdo.* Embora os poetas realizem sua performance para membros do público em geral, não há dúvida de que o público surdo é o foco do trabalho dos poetas, onde o vínculo linguístico e cultural é mais forte. Paul disse: “Eu realmente quero o público surdo” e Cacau disse: “Muito profundamente dentro de mim e próximo ao meu coração quero direcionar o meu trabalho aos surdos.” Em um único sinal, ele expressou a profundidade e a força de seus desejos para isso, e como o público surdo estava tão perto de seu âmago. Ele repetiu: “Minha poesia é para eles, muito profundamente dentro de mim.” Ele observou que ouvintes têm prateleiras de poesia escrita, mas os surdos não têm, então sua poesia ajuda a corrigir o equilíbrio.

Tudo isso pode ser visto como a poesia sinalizada oferecendo oportunidades de superar as dificuldades modais das atitudes dos surdos com relação à poesia sinalizada após anos de alienação da poesia escrita. Cacau especificamente quer encorajar os surdos, incluindo crianças surdas, a criar sua própria poesia, dizendo: “talvez eles pensem que é coisa de pessoa ouvinte, mas eu diria ‘não, há surdos envolvidos’.”

As dificuldades “táticas” de se compreender a linguagem poética incomum criada, porque muitos surdos não estão familiarizados com a poesia em qualquer língua, significa que produzir poesia que seja acessível aos surdos é extremamente importante para os poetas. Paul comentou:

Eu tiro [um livro de poesia] da prateleira e começo a lê-lo e eu não entendo. Talvez seja lindo, com palavras lindas, todas musicalmente arranjadas na página. Eu leio “blá blá blá” e os ouvintes verão as metáforas e a linguagem figurativa e assim por diante, mas eu olho para ela e não faz sentido para mim. As pessoas ouvintes entendem e as surdas não.

Assim, ele teve alguma satisfação na reversão da situação com a poesia sinalizada quando disse: “Agora eu sinalizo a minha poesia e os surdos a entendem e os ouvintes a assistem e não entendem...”.

"*Para platéias ouvintes.*" Paul observou que sua poesia sinalizada vem com uma "visão surda", e embora ele não exclua deliberadamente pessoas ouvintes, ele não faz nenhum esforço especial para ajudá-las a superar dificuldades contingentes ou táticas, para que possam aprender por partilhar da experiência de muitos surdos que muitas vezes não têm acesso total à informação. Isso pode criar dificuldades extras na compreensão para aqueles que não estão condicionados a formas de se envolver com poesia surda, mas que com persistência podem aprender.

Cacau comentou : "Poesia não é só para surdos." Intérpretes ouvintes também pode criar as suas próprias poesias" e observou que performances como parte de oficinas também podem ajudar os ouvintes a entender sobre literatura sinalizada: "Eu não os ensinei a fazer poesia sinalizada ... - Eu apenas expliquei a eles o que é literatura surda". Assim, nós o vemos trabalhando para proporcionar o contexto que os novos públicos precisam para apreciar a poesia.

Fernanda estava inclinada a priorizar seus poemas sobre constituição da plateia, de modo que a presença ou não de ouvintes não necessariamente influenciou sua poesia, embora ela permitisse que as dificuldades táticas de compreensão da linguagem pudessem ser evitadas por um intérprete:

... a coisa mais importante é a minha performance da poesia; então, em segundo lugar, perguntando às pessoas o que elas querem e se elas já gostam da sinalização, então elas sabem se vão gostar da poesia e podemos discutir isso; e terceiro, se tivermos a audiência [ouvinte] podemos chamar um intérprete.

### **3.3. Compreensão da Linguagem e Mensagens Culturais em um Poema**

A forma e o conteúdo da poesia sinalizada variam muito, e os leitores são calorosamente convidados a assistir às performances gravadas desses três poetas para ver a variedade de suas obras. Apesar da variedade, houve um claro acordo entre os poetas de que o público precisa entender tanto a linguagem quanto a cultura que constituem a poesia sinalizada. Se não o fizerem, isso criará dificuldades contingentes e táticas.

Cacau disse, apaixonadamente, o que sua poesia sinalizada mostra ao público: "esse é o meu domínio, essa é a minha língua, esta é a minha comunidade surda, esta é a minha cultura surda, esse é todo o meu ser surdo". O público que não entender isso não entenderá o poema por completo.

*Língua e cultura em poemas para o público surdo.* A linguagem utilizada na poesia sinalizada é parte integrante da forma de arte e com a qual os poetas tomam cuidado especial em relação ao seu público surdo. Muitos surdos nunca foram capazes de dominar a linguagem escrita da sociedade circundante, não importa o quanto tentem, mas um poeta sinalizante sabe que o público entenderá a Língua de Sinais e poderá construir sobre isso para expandir seus horizontes e desfrutar da poesia enquanto o fazem. Assim, para os públicos surdos onde a experiência de se envolver com poesia sinalizada é nova, isso é parte de um novo tipo de processo de letramento em Sinais.

Fernanda resumiu a importância da Língua de Sinais para o público surdo, especificamente porque a estética por trás da forma como compõe e realiza seu trabalho é sua prioridade. Ela disse: “É principalmente sobre a percepção da estética porque algumas palavras poéticas criam efeitos emocionais.” Ela usa a Língua de Sinais para criar essa emoção:

... há muitas imagens visuais que eles podem ver. Nós nos conectamos com o que é expresso nos sinais porque o público e eu somos iguais... Primeiro eu levo os sentimentos e os converto [em poesia] e depois dou para as pessoas da plateia.” “[A emoção] vem da própria língua, de forma que é de onde deriva a emoção - de observar atentamente a língua à medida que [a plateia] a absorve para si. Isso cria a emoção, porque é a minha língua.

As experiências dos poetas da cultura surda e da comunidade surda, e sua herança de trabalhar em uma tradição não-letrada, significam que eles são capazes e estão dispostos a mudar suas performances de uma forma que pode ser considerada estranha para um público letrado que espera que um poema tenha um texto fixo, independente de quem seja o público. Fernanda comentou que sempre sabe pelo olhar do público se a compreensão lhes fugiu e vai trabalhar para recuperá-la. Cacau disse que pergunta sobre a natureza do público surdo antes de uma performance para que ele possa adaptá-la a eles. Onde os surdos de comunidades menores são menos confiantes e precisam de incentivo para se envolver com a poesia, ele disse: “Eu vou sinalizar muito claramente ... De modo que seja direcionado a eles.

Apesar do público surdo não ter conhecimento formal de como acessar e apreciar a poesia sinalizada, há uma convicção profundamente sentida entre os poetas de que o público surdo entenderá a linguagem usada no poema e as ideias por trás da poesia. Cacau explicou que eles são mais propensos a entender sua poesia simplesmente porque tanto ele quanto eles são surdos e têm o contingente de conhecimento cultural para permitir a compreensão do poema. No entanto, suas habilidades para acessar a poesia por trás da língua podem variar: “existem os que vão entender; os que vão pensar sobre isso e ficar um pouco confusos, e há os que não vão entender nada. Então, todos eles são muito diferentes, mas, em geral, os surdos vão entender o que eu estou sinalizando.”

Se o público surdo não entende os poemas, os poetas esperam que eles tomem a abordagem culturalmente surda de pedir ajuda uns aos outros. Essa tática de pedir ajuda aos outros começou na escola para muitos surdos quando os professores não conseguiam se comunicar com eles e, em vez disso, contavam com membros da classe que tinham entendido para explicar (Ladd, 2003). Paul foi firme em sua observação: “Tenho certeza que eles vão pensar [de uma forma interessada e ponderada] “O que isso significa? E vão perguntar uns aos outros o que significa e discutir até que entendam: “ah, é isso que ele está falando”. Tenho certeza disso.”

Os poetas, cientes de que seu público pode ter letramento limitado na poesia sinalizada, também podem perguntar diretamente ao público se eles entendem e explicar se não entenderem. Fernanda vê isso como uma parte essencial da conexão entre o poeta e o público:

... nem todos eles entendem tudo, como as regras, as estratégias e a estética. Eu quero que uma pessoa venha a mim e eu possa perguntar: “O que você entendeu disso?” Algumas pessoas virão e poderemos conversar sobre isso; outras não virão, apenas aplaudirão. Quero que eles entendam. Então, se eu achar que eles não entenderam eu vou fazer-lhes perguntas. No final, perguntarei a eles. Quando eles responderem, eles poderão apenas ter entendido um pouco. Alguns deles conseguirão e outros não. Então eu gosto de verificar no final se eles entenderam. Se eu achar que eles não entenderam eu pergunto a eles sobre isso, porque não é só para mim, e quando eles respondem para mostrar que entenderam, eu sinto que estamos conectados e agora pensamos da mesma maneira.

Cacau, por outro lado, muitas vezes deixa a cargo das pessoas da plateia pedir uma explicação se quiserem uma. Ele disse: “Se eles vierem a mim e perguntarem, eu vou explicar-lhes, mas se eles não perguntarem, eu não vou dizer nada e deixar a critério deles.

*Poemas para plateias ouvintes.* A poesia sinalizada ocorre, quase por definição, dentro do “espaço surdo”. Como Schallenberger (2010, 20) observou (em relação às piadas sinalizadas), “o fato de ser sinalizados, portanto são produzidos em um espaço visual que pertence aos surdos.” (tradução nossa).<sup>56</sup> Assim, a questão é se, ou como, acomodar platéias ouvintes dentro de um espaço surdo. Os poetas com quem conversamos mostraram que realizar a performance da sua poesia para públicos surdos ou ouvintes terá impactos diferentes por causa de suas diferentes habilidades.

Permitir que as pessoas ouvintes tenham acesso à poesia sinalizada aumenta a legitimidade das reivindicações surdas de serem membros de uma cultura digna de respeito. Paul comentou, referindo-se ao seu complexo poema “Macbeth of the Lost Ark” (Scott, 2010a): “uma audiência estará pensando ‘Puxa! Os surdos entendem Macbeth? Uau!’” Em parte por causa disso, Paul reconheceu a necessidade dos intérpretes: “Eu sei que se tivermos intérpretes e eu sinalizar e eles fornecerem uma narração, as pessoas vão me perguntar mais. Eu sei que a publicidade ouvinte é grande.

Embora deixando claro que o público surdo é sua prioridade, todos os poetas aceitaram que os ouvintes poderiam assistir a alguns de seus trabalhos. Eles fizeram uma clara distinção entre ouvintes e não-sinalizantes. Para questões mais relacionadas à língua, no que diz respeito à compreensão dos poemas, os ouvintes sinalizantes foram classificados com pessoas surdas por serem todos sinalizantes. No entanto, em relação à mensagem política dos poemas sinalizados, eles eram frequentemente classificados com os não-sinalizantes por serem todos ouvintes.

Cacau fez uma clara distinção: “Se o público é ouvinte e conhece a Língua de Sinais, eu posso sinalizar um poema e eles vão entendê-lo melhor em comparação com ouvintes que não conhecem nenhuma Língua de Sinais.” No entanto, quando fornecido o acesso à poesia, os não-sinalizantes podem ser desafiados pelo que ouvem. Paul disse, em sua poesia:

---

<sup>5</sup> “o fato de ser sinalizados, portanto são produzidos em um espaço visual que pertence aos surdos.”

<sup>6</sup> N.T. no texto original, a autora apresenta a sua tradução para a citação em questão, apresentando a citação original na nota de rodapé.

Talvez eu esteja criticando intérpretes ou criticando ouvintes ou um número de coisas diferentes, então uma pessoa ouvinte pode pensar, “ooh, esse é um erro meu. Eu cometi esse erro”. Estou dizendo: “Não, você não cometeu esse erro, mas outras pessoas cometeram esse erro e nós sofremos por causa disso. Estou dizendo que você precisa se lembrar de como era no passado. Ao longo da história tivemos que sofrer isso e isso”. E isso faz com que eles se sintam desconfortáveis.

Há aqui um paradoxo de que as pessoas ouvintes podem apenas estar cientes dessa perspectiva em um poema sinalizado porque o poema tem interpretação para lhes dar acesso a ele. A situação que Paul descreve, de limites turvos entre plateia e destinatário poético é característica da poesia performática onde, como (Novak 2012, 374) explica: “a função de segunda pessoa P2 (o ouvinte) é dividida em duas na poesia ao vivo, o que pode criar uma relação interessante entre o público fisicamente presente (P2a) e o destinatário fictício de um poema (P2b).” Isso pode fazer com que as pessoas ouvintes na plateia se sintam desconfortáveis, mas isso faz parte da superação das dificuldades modais da performance poética.

Assim como na poesia slam, com frequência, espera-se que os poetas sinalizantes reflitam as experiências e perspectivas do grupo que representam. Mais uma vez, a natureza performática da poesia sinalizada pode embaçar as fronteiras entre o poeta, o intérprete e o “orador fictício” (ou “poético ‘I’”). Como observou Novak (2012, 367), “não há distinção convencional entre poeta e orador (fictício) [...] em poesia ao vivo. O público pode achar difícil distinguir entre as opiniões do poeta e do orador fictício. Paul também mostrou como ele tinha como objetivo produzir visões coletivas da comunidade surda em vez de simplesmente sua própria visão, insistindo que apesar de as pessoas talvez dizerem “Essa é a sua visão” ... não é a minha visão, é uma visão surda.”

### **3.4. Interpretação**

Vimos acima que os poetas esperam que seu público surdo trabalhe no engajamento com poesia sinalizada. Tendo feito seus próprios esforços para se envolver com poesia escrita em uma língua que não é a sua, os poetas podem esperar que ouvintes que desejam se envolver com a comunidade surda assumam um compromisso maior com o processo do que aqueles que são meramente “o público”. Paul mostrou como a poesia sinalizada pode ser um fator motivador para persuadir as pessoas a aprender a sinalizar:

Eu entro em uma livraria e pego um livro, não há nenhum intérprete hábil por perto para me ajudar, então eu tenho que me forçar a lê-lo mesmo que eu não entenda. Então, se eu estou sinalizando para uma audiência eles têm que aprender. Então, ter um intérprete para eles... É como, eu aprendi inglês escrito por causa deles então por que eles não aprendem a sinalizar por mim? Qual é! Aprenda! Aí você não vai precisar de um intérprete. Aprenda... Há tantos livros em inglês por todo o lado, tudo em inglês para ouvintes. Estou sinalizando. Talvez eu possa colocá-lo em vídeo ou DVD, então isso significa que você tem que assistir e aprender.

Todos os poetas aceitaram que há momentos em que um intérprete é necessário, e eles também tinham opiniões claras sobre o que a interpretação poderia suprir. Eles concordaram que interpretar todo o poema durante a apresentação distrairia a atenção do público da performance visual e quebraria o importante vínculo entre poeta e público. Fernanda disse que se “eles quiserem dublar – falar a coisa toda – eles são livres para fazê-lo, mas eu só vou avisá-los que eles vão perder muito se o fizerem”. Assim, uma explicação de antemão seria muito preferível. A explicação poderia ser sobre o significado dos sinais no poema, ou da significância dos sinais no poema, tornando o poema menos taticamente obscuro, pelo menos. Explicações culturais seriam menos prioritárias. Cacau disse: “Eles têm a explicação antes... uma tradução do poema não seria a mesma coisa - é impossível. Eles podem ter uma tradução da explicação e eles vão entendê-la, e é isso”.

Ele apontou que questões de tradução semelhantes surgem com a interpretação da língua falada para a Língua de Sinais: “É como quando você lê um poema português, se uma pessoa ouvinte traduz isso em Língua de Sinais, não é a mesma coisa”. Embora ele tenha reconhecido ter tido experiências positivas de interpretação da Língua de Sinais de uma performance de poesia falada, ele podia ver as limitações especialmente por ele ter se visto focando inteiramente no intérprete, não no poeta.

Fernanda observou que todas as formas especializadas de interpretação exigem que os intérpretes tenham habilidades especializadas, e a poesia não é diferente. Para Fernanda, o intérprete ideal pode ser também um poeta, mas que também, de preferência, os intérpretes devem ser intérpretes qualificados com boas habilidades de sinalização, que estudaram literatura, histórias e poesia para lhes dar a fluência que vem do profundo conhecimento de metáforas e estética. Dessa forma, o intérprete é capaz de refletir o controle do poeta da quantidade de dificuldade vivenciada por diferentes públicos.

Paul sugeriu que os poetas trabalhassem com intérpretes para treiná-los em poesia sinalizada. Cacau se referiu ao fato de que ele já faz isso e Fernanda comentou que ela tem um pequeno grupo de intérpretes com quem trabalha regularmente para que eles estejam familiarizados com seu trabalho e com o que ela quer de suas interpretações. Espera-se que este artigo explorando e destacando muitas das questões em torno da poesia sinalizada e das perspectivas dos poetas, possa dar uma nova dimensão à formação de intérpretes.

#### **4. Conclusões**

Embora os poetas com quem conversamos aqui tenham diferentes origens familiares, culturas nacionais, estilos poéticos e sejam simplesmente pessoas e poetas diferentes, existem vários pontos que emergem claramente do que nos disseram sobre seus objetivos e intenções.

A poesia da Língua de Sinais é um evento cultural surdo onde o poeta, o poema e o público interagem, criando uma série de dificuldades potenciais que os poetas e o público precisam trabalhar juntos para resolver. Ela ocorre em um espaço surdo de sinalização, onde espera-se que o público principal seja surdo, efetivando — e construindo sobre -- uma conexão cultural e linguística específica entre os surdos. Entender como os poetas vêm essa conexão e como trabalham com ela pode nos dar uma visão extensiva do que significa

ser letrado na poesia da Língua de Sinais. Poetas surdos acolhem o público ouvinte neste espaço, onde podem aprender e desfrutar da estética e das mensagens culturais, e aprender a Língua de Sinais. Os poetas esperam que seu público, surdo e ouvinte, seja entretido, mas também trabalhe com eles para superar dificuldades contingentes, táticas, e modais para entender os aspectos mais profundos da poesia. Intérpretes da Língua de Sinais, têm uma tarefa específica, conforme entendido pelos poetas, de permitir ao público em geral o acesso às performances de poesia, através da explicação da linguagem e da estrutura poética, ou mesmo através da tradução completa dos textos.

Descobrimos que muito do que esses poetas surdos nos disseram reflete o que foi descrito por Boudreau em relação à comunidade de grupos minoritários da poesia Slam. Os laços próximos da comunidade e o aspecto incorporado ao vivo das performances sinalizadas mostram como as expectativas de poeta-público são gerenciadas de maneiras semelhantes. Outros estudos, talvez de comparação direta, poderiam ser realizados para explorar isso mais a fundo.

Em última análise, podemos ver que o poeta sinalizante é, de fato, “o livro” da poesia sinalizada, que contém uma riqueza de trabalhos culturais e linguísticos, com os quais pessoas surdas e ouvintes, sinalizantes e não-sinalizantes, podem aprender e se deleitar. Os poetas que entrevistamos nos forneceram algo como um texto com notas, ajudando-nos a entender camadas extras de seu trabalho. Ainda estamos muito longe da visão poética de Paul de prateleiras cheias de livros sinalizados, mas os poetas podem dar um vislumbre de como seria tal mundo para todos nós.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa Professor Visitante do Exterior (BEX 17881/12-9) na Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

## 5. Conflitos de Interesse

Nenhum conflito de interesses foi relatado.

## 6. Agradecimentos

Somos gratos aos editores e revisores anônimos por seus comentários muito úteis sobre rascunhos anteriores de nosso trabalho. Somos especialmente gratos aos três poetas nomeados neste artigo que nos deram seu tempo e percepções.

## 7. Referências

Arenson, R., & Kretschmer, R. (2010). **Teaching poetry: A descriptive case study of a poetry unit in a classroom of urban deaf adolescents.** *American Annals of the Deaf*, 155,2, 110–117.

Bahan, B. (2006). **Face-to-face tradition in the American Deaf Community.** In H-D Bauman, J. L. Nelson, & H. M. Rose (Eds.), *Signing the Body Poetic* (pp. 21–50). Berkeley: University of California Press.

Bauman, H-D. (1998). **American sign language as a medium for poetry: Poetics of speech, and writing in twentieth-century American poetics (Unpublished doctoral dissertation)**. State University of New York.

Bauman, H-D., Nelson, J., & Rose, H. (2006). (Eds.) **Signing the body poetic**. Berkeley: University of California Press.

Blondel, M., & Miller, C. (2000). **Rhythmic structures in French sign language (LSF) nursery rhymes**. *Sign Language and Linguistics*, 3, 59–77. doi:10.1075/sll.3.1.04blo

Boudreau, K. (2009). **Slam poetry and cultural experience for children**. Forum on Public Policy. Retrieved from <http://www.questia.com/library/journal/1G1-216682605>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2013). **Successful qualitative research for beginners**. London, UK: Sage.

Christie, K., & Wilkins, D. M. (2007). **Themes and symbols in ASL poetry: Resistance, affirmation, and liberation**. *Deaf Worlds*, 22, 1–49.

Clark, J. L. (2006). **Melodies unheard: Deaf poets and their subversion of the “sound” theory of poetry**. *Sign Language Studies*, 7, 4–10. doi:10.1353/sls.2006.0029

Clark, J. L. (2009). **Deaf American poetry: An anthology**. Washington DC: Gallaudet University Press.

Clay, J. (2010). **Sensation, contemporary poetry and deleuze: Transformative intensities**. London, UK: Continuum Press.

Coleman, M., & Briggs, A. R. J. (2002). **Research methods in educational leadership and management**. London, UK: Sage.

Crasborn, O. (2006). **A linguistic analysis of the use of the two hands in sign language poetry**. In J. van de Weijer & L.

Bettelou (Eds.), **Linguistics in the Netherlands 2006** (pp. 65–77). Amsterdam, The Netherlands: Benjamins.

Eddy, S. L. (2002). **Signing identity: Rethinking United States poetry, acts of translating American sign language, African American, and Chicano poetry and the language of silence (Unpublished doctoral dissertation)**. University of Southern California.

Hall, S. (1989). **“The Deaf club is like a second home”: An ethnography of folklore communication in American Sign Language (Unpublished PhD dissertation)**. University of Pennsylvania.

Janzen, T. (2005). **Introduction**. In T. Janzen (Ed.) **Topics in signed language interpreting: Theory and practice** (pp. 3–26). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Kaneko, M., & Mesch, J. (2013). **Eyegaze in creative sign language**. *Sign Language Studies*, 13, 372–400. doi:10.1353/sls.2013.0008
- Kelstone, A. (2012). **Understanding deaf readers: An interpretative phenomenological analysis (Unpublished education doctoral dissertation)**. Northeastern University.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krentz, C. (2006). **The camera as printing press: How film has influenced ASL literature**. In H-D. Bauman, J. Nelson, & H. Rose (Eds.), *Signing the body poetic* (pp. 51–70). Berkeley: University of California Press
- Ladd, P. (2003). **Understanding deaf culture: In search of deafhood**. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lang, H. G. (2007). **Teaching from the heart and soul: The Robert F. Panara story**. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Machado, F. A. (2013). **Simetria na Poética Visual na Língua Brasileira de Sinais**. [Symmetry in Visual Poetry in Brazilian Sign Language] (Unpublished masters dissertation). Santa Catarina, Brazil: Federal University of Santa Catarina.
- Meckler, D. C. (2007). **On difficulty in the arts**. Retrieved from <http://www.smccd.net/accounts/mecklerd/mus202/4difficulties.htm>
- Miles, D. (1998). **Bright memory**. Feltham, Middlesex: British Deaf History Society.
- Mourão, C. H. N. (2011). **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. [Deaf Literature: Deaf cultural productions in Sign Language] (Unpublished masters dissertation). Rio Grande do Sul, Brazil: Federal University of Rio Grande do Sul.
- Nathan-Lerner, M., & Feigel, D. (2009). **The heart of the hydrogen jukebox (DVD)**. New York, NY: Rochester Institute of Technology.
- Nilsson, A-L. (2010). **Real space blends in Swedish sign language as an indicator of discourse complexity in relation to interpreting (Unpublished PhD dissertation English language summary)**. Sweden: Stockholm University.
- Novak, J. (2012). **Performing the poet, reading (to) the audience: Some thoughts on live poetry as literary communication**. *Journal of Literary Theory*, 6, 358–382. doi:10.1515
- Panara, R. (1979). **On teaching poetry to the deaf (Or: Let the Student be the Poem!)** *American Annals of the Deaf*, 124, 825–828.
- Peters, C. (2000). **Deaf American literature: From carnival to the canon**. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). **Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers**. London, UK: Sage.

- Rose, H (1992) **A critical methodology for analyzing American Sign Language literature (Unpublished doctoral dissertation)**. Arizona State University.
- Rose, H. (2006). **The poet in the poem in the performance**. In H-D. Bauman, J. Nelson, & H. Rose (Eds.), **Signing the body poetic: Essays in American Sign Language literature** (pp. 130– 146). Berkeley: University of California Press.
- Russo, T., Giuranna, R., & Pizzuto, E. (2001). **Italian sign language (LIS) poetry: Iconic properties and structural regularities**. *Sign Language Studies*, 2, 84–112. doi:10.1353/sls.2001.0026
- Rutherford, S. (1993). **A study of American deaf folklore**. Burtonsville, MD: Linstok Press.
- Schallenberger, A. (2010). **Ciberhumor nas comunidades surdas [Cyberhumour in deaf communities] (Unpublished masters dissertation)**. Rio Grande do Sul, Brazil: UFRGS – Federal University of Rio Grande do Sul.
- Scott, P. (2010a). **Macbeth of the Lost Ark’. British Sign Language poem**. Retrieved from [www.bristol.ac.uk/bslpoetryanthology](http://www.bristol.ac.uk/bslpoetryanthology)
- Scott, P. (2010b). **Two Books’. British Sign Language poem**. Retrieved from [www.bristol.ac.uk/bslpoetryanthology](http://www.bristol.ac.uk/bslpoetryanthology)
- Shetley, V. L. (1993). **After the death of poetry: Poet and audience in contemporary America**. Durham, NC: Duke University Press.
- Souza, S. X. (2009). **‘Traduzibilidade poética na interface Libras-Português: Uns aspectos linguísticos e tradutórios com base em Bandeira Brasileira de Pimenta (1999)’**. [Poetic translatability at the interface of Brazilian Sign Language and Portuguese: Some linguistic and translatory aspects based on ‘The Brazilian Flag’ by Pimenta (1999)]. In R. M. Quadros (Ed.), *Estudos Surdos IV* (pp. 310–363). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Sutton-Spence, R. (2012). Poetry. In R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (Eds.), **Sign language. An international handbook (HSK – Handbooks of Linguistics and Communication Science 37)** (pp. 998–1022). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Sutton-Spence, R. & Quadros, R. M. (2005). **Sign Language poetry and Deaf identity**. *Sign Language and Linguistics*, 8, 175–210. doi:10.1075/sll.8.1-2
- Sutton-Spence, R., & Quadros, R. M. (2014). **Performance Poética em Sinais: o que a audiência precisa para entender a poesia em sinais**. [Poetic performance in sign languages: what the audience needs to understand signed poetry]. In M. Stumpf, R. M. Quadros, & T. A. Leite (Eds.), *Estudos da Língua Brasileira de Sinais II* (pp. 207–228). Florianópolis, SC: Insular.
- Taub, S. (2001). **Complex superposition of metaphors in an ASL poem**. In V. Dively, M. Metzger, S. Taub, & A-M. Bauer (Eds.), **Signed languages: Discoveries from international research** (pp. 197–230). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Valli, C. (1993). **Poetics of American sign language poetry (Unpublished PhD dissertation)**. Union Institute Graduate School.

West, D., & Sutton-Spence, R. (2012). **Shared thinking processes with four deaf poets: A window on “the creative” in “Creative Sign Language”**. *Sign Language Studies*, 12, 188–210. doi:10.1353/sls.2011.0023

Wilcox, P. (2000). **Metaphor in American sign language**. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Ye, Y. (1996). **Chinese poetic closure**. New York, NY: Peter Lang.

## ANTOLOGIAS LITERÁRIAS EM LIBRAS

Tradução em Libras por Nielson Firmino de Oliveira do artigo Antologias Literárias em Libras das autoras Rachel Sutton-Spence, Fernanda de Araújo Machado, Anna Luiza Maciel, Ronice Müller de Quadros, publicado em Dossiê Forum lingüístic, Florianópolis, v.17, n.4, p.5 505 - 5525 , out./dez. 2020.



### 1. Acesso através do link de cada capítulo:

**Cap 1** (Introdução) - <https://youtu.be/lmjaseKKuTs>

**Cap 2** (Literatura em Libras) [https://youtu.be/i\\_rQ7xtYpsg](https://youtu.be/i_rQ7xtYpsg)

**Cap 3** (Os elementos da Antologia) <https://youtu.be/mqTOxwopSPg>

**Cap 4** (Antologia da literatura em língua de sinais no mundo) <https://youtu.be/Nau1NmjAzvc>

**Cap 5** (Antologia de literatura surda brasileira) <https://youtu.be/e-3XXELjIAA>

**Cap 6** (Metodologia) <https://youtu.be/AUiDjppCBpw>

**Cap 7** (Conclusão) <https://youtu.be/b3RCUu5cVrY>

## ANÁLISE DE PRODUÇÕES DE LITERATURA E FOLCLORE EM LÍNGUA DE SINAIS

LOPES, Betty. **Análise de produções de literatura e folclore em línguas de sinais.** In: **Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras.** Edição nº 002/2016. [artigo em Libras publicado em vídeo, 40m06s]. Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <[revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br](http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br)>. Traduzido para a Língua Portuguesa pela própria autora, Betty Lopes.

**RESUMO:** O presente artigo é a produção do trabalho final da disciplina: “Literatura e Folclore em línguas de sinais”, do currículo da Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A literatura surda desempenha um papel muito importante nas comunidades surdas, pois através dela é possível explorar a imaginação, contar histórias, manifestar emoções e transmitir elementos culturais às gerações futuras, através da língua de sinais, uma língua gestual-visual, mantendo desta forma viva a cultura surda. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo principal apresentar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o resultado de uma análise sobre as produções literárias surdas em uma seleção de gênero de narrativas, piadas e poemas sinalizados como parte de uma descrição e explicação das características temáticas da literatura e folclore em línguas de sinais. Os conceitos como folclore, “*deaflore*” e “*signlore*” também serão discutidos neste trabalho.

**Palavras chaves:** Literatura Surda, Cultura Surda, Língua de Sinais, Folclore, Deaflore e signlore.

### 1. Introdução

A Literatura Surda desenvolveu-se em algum ponto no desenrolar da história da Comunidade Surda, cuja tradição cultural se manifesta nas histórias contadas em língua de sinais de uma geração surda a outra, porém, o registro dessas histórias contadas no passado permanecem na memória de algumas pessoas ou foram esquecidas. Não temos registros de antigas histórias que foram contadas de forma sinalizada, pois não havia a tecnologia que temos hoje para o registro dessas produções literárias. Atualmente, com o avanço da tecnologia, é possível registrá-las através de filmagens e vídeos, tornando desta forma a literatura sinalizada acessível a todos os surdos. E nos dias de hoje podemos contar com várias produções literárias registradas em filmagens, vídeos em esfera internacional e transmitindo desta forma a “cultura surda” (Gladis Perlin, 2003).

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir, a partir do levantamento bibliográfico, das análises de produções literárias em uma seleção de narrativas, piadas, poemas sinalizados, com descrição e explicação das características temáticas da literatura e folclore em línguas de sinais. Neste estudo, dentre as descrições, discutiremos também

sobre a cultura e identidade surda, assim como também os conceitos de folclore, “*deaflore*” e “*signlore*” (Simon Carmel, 1996) que fazem parte do cânone da literatura surda e folclore surdo. E haverá no desfecho final algumas considerações finais de acordo com a análise e aplicação da teoria nas produções literárias em línguas de sinais.

## 2. Literatura, cultura e identidade surda

O que de fato vem a ser literatura surda? Segundo Karnopp (2010):

literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (p.161).

A autora ainda explica que a cultura surda, a experiência visual e a língua de sinais é a base de sustentação do encontro e da vida da comunidade surda, sendo que uma das diferenças entre a comunidade surda de outras comunidades linguísticas é que os surdos não estão localizados geograficamente em uma mesma localidade, mas, espalhados em várias partes do mundo. O encontro surdo-surdo ocorre geralmente em associações de surdos, escolas de surdos, locais de encontro e mantendo, desta forma, viva a cultura surda.

A Língua de Sinais, uma língua gestual-visual, é o elo da comunidade surda, seu uso possibilita a produção de histórias, narrativas, poemas, piadas, contos, fábulas, lendas e outras manifestações culturais que vão passando por várias gerações surdas. Assim, a Literatura Surda está também relacionada com a cultura surda, pois nela é frequentemente relatada a vida dos próprios surdos, suas lutas e desafios diante de uma maioria ouvinte. Como também os valores, feitos dos líderes surdos, história de vida, conflitos, dificuldades e o orgulho de ser surdo, que passa de uma geração a outra através da legitimidade da língua de sinais, transmitindo suas lutas, reconhecimento de suas identidades e cultura. Segundo as pesquisas de Rosa e Klein (2009), “a literatura sinalizada é uma expressão artística dos surdos registrados através de vídeos e a divulgação desse material em língua de sinais mostra o enfoque de uma diferença cultural, que é própria dos surdos” (p. 2-3).

Considerando os aspectos relativos à Literatura surda, a legitimidade da língua de sinais, a transmissão dos valores, o orgulho surdo através da história, torna-se importante destacar alguns pontos sobre cultura e identidade surda, sendo fundamental que se tenha a compreensão destes dois termos. Muitas pessoas têm dificuldades em entender o significado real e profundo de cultura surda, mas vejamos: segundo Gladis e Perlin (2003), cultura Surda relaciona-se ao modo do surdo ser, perceber sentir e vivenciar o mundo de forma a transformá-lo à melhor maneira que ele possa habitar.

Em complementação a esse pensamento, Strobel (2008) afirma que “A cultura surda é profunda e ampla, ela permeia, mesmo que não a percebamos, como sopro da vida ao povo surdo com suas subjetividades e identidades” (p. 112). Assim, podemos ver que cultura surda é algo próprio do ser surdo, seu jeito de ser e de vivenciar o mundo transmitindo seus valores através de sua identidade natural.

A cultura surda e a identidade surda estão profundamente interligadas, fazendo parte do ser surdo. Segundo Quadros e Sutton-Spence (2006), a identidade e cultura surda é diversa devido a sua vivência em um mundo bilíngue e multicultural, tendo sua vivência performada pela experiência visual, que atravessa todas as comunidades surdas mundiais, e por sua vivência com sua comunidade nacional que tem uma língua própria.

Podemos, agora, entender que neste ambiente bilíngue, multicultural, a literatura surda transmite a cultura e a identidade surda através de gerações. Assim como Karnopp (2010) explica, que o material literário, em geral, reconta a experiência vivida pelas pessoas surdas, direta ou indiretamente, a relação entre surdos e ouvintes conflituosas ou benevolentes, de aceitação ou opressão ao surdo.

O registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da língua de sinais e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram registros visuais dos sinais. Hoje, estamos privilegiando a literatura surda contemporânea, que após o surgimento da tecnologia, foi possível a gravação de histórias através de DVD, publicações em youtubes, links na internet e outros. Há um grande cânone de literatura surda em nível internacional, e é dentro deste cânone que retirarei algumas produções literárias para análise.

Nos estudos sobre a literatura surda, sabemos que a maioria das produções são feitas pelos próprios surdos, são totalmente visuais, centram-se na linguagem estética, possuem elementos que não se encontram na literatura escrita ou falada, assim como: velocidade, espaço, configurações de mãos, antropomorfismo, incorporação e classificadores.

### 3. Folclore surdo

Pesquisando o conceito de folclore, a wikipédia define como: **folclore** (do inglês *folk* que é *gente* ou *povo* e *lore* que é *conhecimento*) é a tradição e usos populares, constituído pelos **costumes** e **tradições** transmitidos de geração em geração. Dundes (1965) define folclore como um termo coletivo que nomeia as tradições, costumes, rituais e formas de expressão de experiência de um grupo particular, transmitidos por meio de piadas, charadas e da linguagem.

O que vem a ser folclore surdo? Nos Estados Unidos, há mais de vinte anos, Simon Carmel (1996) afirmou que Folklore Deaf tinha suas próprias definições e gêneros, por isso criou os termos “*deaflore*” e “*signlore*” para refletir isso. O termo “*deaflore*” (Deaf, do inglês, significa surdo - lore é conhecimento, cultura), que na verdade significa *folclore surdo*, se referindo ao conhecimento coletivo da comunidade surda. No nível da linguagem, o folclore surdo inclui histórias, narrativas pessoais, piadas surdas e poesia em língua de sinais. O outro termo “*Signlore*” (sign, do inglês, significa sinais - lore é conhecimento, cultura), significa folclore em sinais, que ocorre quando os sinalizantes são especialmente criativos com sua língua de sinais, de modo que a contribuição espacial e visual tridimensional da língua contribua para o folclore surdo da comunidade surda.

O que vem a ser cânone? Segundo Renee Goodvin, cânone é o conjunto de produções que passou a ser amplamente reconhecido como “principal” ou “melhor” e que é referido como um “clássico literário” por consenso entre críticos, acadêmicos e professores. Os

autores que representam o cânone literário são aqueles que aparecem em produções impressas e que são sempre discutidos por críticos literários e historiadores de maneira ampla. Os trabalhos desses autores são quase sempre incluídos em antologias. E cânone sinalizado? É o conjunto das melhores produções sinalizadas, definidas em consenso entre acadêmicos, críticos e professores da comunidade surda. E dentro deste cânone podemos encontrar um grande corpus de produções literárias internacionais, como narrativas, histórias, piadas e poemas sinalizados.

As seguintes produções literárias surdas foram retiradas do corpus do cânone sinalizado para análise: “bebê IC” (implante coclear – Nigel Howard), “Chapeuzinho vermelho” (Heloise Gripp), “caixa de surpresa” (Jack in the Box - Richard Carter), “O violista e a pantera surda” (Bruno Ramos), “Os três deficientes no Corcovado no Rio de Janeiro” (Bruno Ramos), “Bandeira brasileira”(Nelson Pimenta) e “A história da bandeira de Bristol” (The story of the flag – Davi Ellington). Vejamos abaixo a análise destas produções sinalizadas com uma descrição e explicação das características temáticas da literatura como: categoria, imagem, tema, assunto/conteúdo e função, não necessariamente nesta ordem. Categoria é a classificação das produções literárias sinalizadas em narrativas, piadas ou poemas. Imagem se refere ao personagem central ou ao fator principal. Tema se refere ao que a produção quer mostrar ou ensinar. Assunto/conteúdo é o desenrolar da história, o que se quer transmitir. E função se refere ao objetivo da história, para que serve, por exemplo: entretenimento.

#### 4. Análise das produções sinalizadas:

##### 4.1. “bebê IC” (implante coclear)

(Veja o vídeo criado pelo Nigel Howard, surdo do Canadá e sinalizado pelo ator Bruno Ramos no artigo original deste texto publicado em Língua Brasileira de Sinais e disponível no link [\*\*Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras \(ufsc.br\)\*\*](http://Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras (ufsc.br)) )

**Transcrição da narrativa** (ela será mostrada sinalizada no vídeo)

*A mulher está grávida, nasce um bebê, ela a embala no colo, fala que o bebê é surdo, continua embalando no colo e a entrega para alguém. Esse alguém pega o bebê, sorri e de repente faz o implante coclear (implanta) agressivamente no bebê.*

Essa produção literária faz parte da literatura surda sinalizada internacional, cujo autor é Nigel Howard, do Canadá, passada de geração em geração, aqui sinalizada pelo ator surdo Bruno Ramos. Possui o **deaflore**, que faz parte do conhecimento da cultura surda, e o **signlore**, que é uma produção criativa da língua de sinais. Em **categoria** é classificada como narrativa (curta); possui como **imagem**: bebê surdo; tem como **tema**: opressão e o **assunto/conteúdo** se trata da surdez e a opressão na sociedade ouvinte, o que de fato, no fundo mostra a revolta dos surdos com a imposição do IC pela sociedade ouvinte. Por exemplo: na parte em que é colocada o IC, a expressão facial agressiva nos leva a sentir dor e raiva. **Função**: O que a primeira vista parece simplesmente uma forma de entretenimento, pode esconder sentidos mais profundos, inclusive uma revolta contra a comunidade ouvinte e contra a opressão.

#### 4.2. “Chapeuzinho vermelho”

(Veja o DVD de histórias infantis do INES, interpretada e sinalizada por Heloise Gripp)

Essa produção literária faz parte do folclore surdo, sinalizado, porém adaptado da literatura escrita da sociedade ouvinte. Não possui deaflore, mas sim signlore, folclore em língua de sinais com criatividade incluindo inclusive a dramatização. Em **categoria** é classificada como narrativa com dramatização; possui como **imagem**: criança; tem como **tema**: obediência; cujo **assunto/conteúdo** ensina valores culturais, como por exemplo, a obediência a mãe. **Função**: entretenimento/diversão e transmissão de cultura para as novas gerações.

#### 4.3. Caixa Surpresa / Jack in the box (Richard Carter)

(Veja o vídeo no link abaixo)

<http://www.bristol.ac.uk/education/research/sites/micsl/poem-repository/poems/>

##### Transcrição da narrativa

*O menino surdo acorda no meio da noite, levanta, vai escondido na sala para ver os presentes e abre uma caixa de presente. Desta caixa, surge um boneco, que sinaliza para o menino que ele é mau, que está errado em abrir o presente escondido dos pais. O menino assustado fecha a caixa rapidinho e volta para a cama. No dia seguinte os pais o acordam para abrir o presente, ele vai abrir a caixa, mas com medo, porém ao abrir, o boneco surge calado e quando os pais se afastam, o boneco pisca o olho para ele.*

Essa produção literária faz parte da literatura surda sinalizada internacional, cujo autor é Richard Carter, da Inglaterra e foi produzido em BSL (Britanic Sign Language). Possui o deaflore, que faz parte do conhecimento da cultura surda, e o signlore, que é uma produção criativa da língua de sinais. Em **categoria**: o autor afirma ser um poema, mas na minha análise encaixa-se mais em narrativa; possui como **imagem**: personagens surdos com incorporação; tem como **tema**: obediência e confiança; cujo **assunto/conteúdo** é a experiência dos surdos, com personagens surdos - “nós”- sinalizantes, surdo que cuida de surdo e ensina valores culturais. **Função**: Transmissão da cultura para novas gerações.

#### 4.4. O violinista e a Pantera Surda

(Veja o vídeo feito pelo ator Bruno Ramos no artigo original deste texto publicado em Língua Brasileira de Sinais e disponível no link **Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras (ufsc.br)**)

##### Transcrição da piada (ela será mostrada sinalizada no vídeo)

*Um homem foi andando, pensando calmamente, em casa no silêncio, se sentou, pegou o violino e começou a tocar em paz e relaxando. De repente enquanto estava tocando, começou a ouvir alguns ruídos. Parou de tocar, foi até a janela, abrindo-a, viu transportes acelerando e fazendo barulho. Fechou a janela, voltou para dentro de casa, pegou o violino, guardou-o dentro da caixa, pendurou, saiu e foi para o seu carro. Saiu*

*dirigindo o carro, no trajeto viu uma praça com chafariz, se imaginou ali tocando ao som da água. Estacionou o seu carro, pegou o seu violino, foi até a praça, se sentou, abriu a caixa do violino e começou a tocar. Enquanto tocava seu violino, ele começou a ouvir barulhos de crianças gritando e brincando na praça. Ele desistiu, pegou o violino, guardou dentro da caixa, foi para o carro e saiu dirigindo. Enquanto dirigia, teve a idéia de pegar a estrada, foi pela estrada, passou entre árvores, estradas de terra, até que chegou a um lugar tranquilo com muito verde com passarinhos cantando. Saiu do carro com seu violino, viu um tronco de árvore caído no chão, sentou-se neste tronco, abriu a caixa do violino, pegou-o e começou a tocar. Estava feliz tocando seu violino, enquanto tocava, ouviu um leão correndo por entre as árvores vindo em sua direção, porém ao chegar perto, o leão ficou com sono, ele continuava tocando e observou que o leão dormiu. Depois o homem continuou tocando, um segundo leão, grande, forte, saiu correndo por entre as árvores em sua direção, ele viu o leão vindo, ficou com medo e continuou tocando sem parar e o leão continuava correndo em sua direção. Ele não parava de tocar, quando o leão chegou perto, diminuiu os movimentos, caiu no sono e dormiu. O homem continuou tocando, tocando... ouviu outro barulho, viu as árvores se mexerem, uma pantera preta de olhos verdes vinha em sua direção, ele amedrotado continuou tocando, a pantera estava cada vez mais perto, esbarrando nas árvores, fazendo barulho, quebrando árvores, galhos no meio do caminho...o homem apavorado, se contorcia de medo, tocava o violino desesperadamente para acalmar a fera.... e a pantera continuava correndo, chegando mais perto...mais perto, pulou em cima dele, o atacou, comendo-o e depois ficou se lambuzando. Porque será que a música do violino não acalmou a pantera preta de olhos verdes??? A pantera preta de olhos verdes era surda, não ouviu a música!!!*

Vejam aqui que enquanto o homem toca seu violino, os leões que vieram foram acalmados pela música vinda do violino, porém, quando veio a pantera preta, a música não pode acalmá-la, pois a pantera era surda, dessa forma a pantera atacou o homem e o come.

Essa produção literária faz parte do folclore surdo, onde não se sabe quem é o autor, passado de geração em geração, adaptada de outra produção chamada “O violinista e o leão surdo”; possui o deaflore, que faz parte do conhecimento da cultura surda, e o signlore, que é uma produção criativa da língua de sinais. Em **categoria** é classificada como piada; possui como **imagem**: um surdo que mata um ouvinte; o animal que representa o surdo, tem como **tema**: vitória sobre o ouvinte; Surdos reagindo e provocando os ouvintes; cujo **assunto/conteúdo** é conseguir uma vitória sobre alguém, mostrando a capacidade do surdo de superar o ouvinte. Por exemplo: na hora em que a pantera preta ataca o “ouvinte”, produz um sentimento de superação/vitória sobre o ouvinte. **Função**: O que a primeira vista parece simplesmente uma forma de entretenimento e humor, pode esconder sentidos mais profundos, inclusive uma oportunidade de fugir da opressão. Por opressão entendemos que os surdos vem sofrendo há anos com a discriminação imposta pelos ouvintes, com sua “superioridade” sobre os surdos, então essa piada seria uma forma de libertação, de mostrar ao ouvinte que o surdo também é capaz e pode tudo.

#### 4.5. Os três deficientes no Corcovado do Rio de Janeiro

(Veja o vídeo sinalizado pelo ator Bruno Ramos no artigo original deste texto publicado em Língua Brasileira de Sinais e disponível no link [Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras \(ufsc.br\)](#))

**Transcrição da piada** (ela será mostrada sinalizada no vídeo)

*Um cadeirante chegou até o Rio de Janeiro e teve a ideia de ir até o Corcovado passear e andar. Quando chegou até o Cristo resolveu piscar pra ele e acenar. O cadeirante ficou apavorado. Assustado resolveu pedir para ele o ajudar. Pediu que o fizesse andar. Cristo disse que teria de jogar sua cadeira de rodas no mar para poder andar. Ele jogou e saiu andando. Outro dia estava um cego lá passeando. Cristo piscou o olho e abanou, mas ele não viu porque era cego então ele deu toque nele e falou dizendo que era o Cristo. O cego logo pediu ajuda. Queria poder enxergar. Cristo disse que deveria jogar sua bengala no mar. Ele a jogou no mar e saiu vendo tudo e feliz da vida. Um outro dia estava um Surdo passeando perto do Cocorvado. Cristo abanou para o Surdo. O Surdo sorridente, assustado pediu para ele para poder ouvir; que era um sonho. Cristo disse para ele que deveria jogar algo no mar, o aparelho de surdez ou implante coclear. O Surdo disse que não possuía nenhum dos dois. Cristo disse que ele deveria jogar algo que fazia parte da surdez no mar. O Surdo pensando pensando pensando....pegou o intérprete dele e jogou no mar. E saiu ouvindo feliz da vida.*

Essa produção literária faz parte do folclore surdo, onde não se conhece o autor, passado de geração em geração, possui o deaflore, que faz parte do conhecimento da cultura surda, e o signlore, que é uma produção criativa da língua de sinais. Em **categoria** é classificada como piada; possui como **imagem**: Surdos reagindo e provocando os ouvintes, mesmo até que o surdo mata o ouvinte; tem como **tema**: a liberação; cujo **assunto/conteúdo** se refere a experiência dos surdos, conseguir uma vitória sobre alguém. Por exemplo: na hora em que o intérprete é jogado mostra a liberação do surdo da dependência do ouvinte. **Função**: entretenimento e diversão.

#### 4.6. Bandeira brasileira (Nelson Pimenta)

(Veja o DVD: literatura em LSB, de Nelson Pimenta)

Essa produção literária faz parte da literatura surda, em que sabemos quem é o autor, Nelson Pimenta, do Brasil e foi produzido em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Possui o deaflore, que faz parte do conhecimento da cultura surda, e o signlore, que é uma produção criativa da língua de sinais. Em **categoria** é classificada como poema; possui como **imagem**: a bandeira; tem como **tema**: amor a bandeira brasileira, patriotismo; cujo **assunto/conteúdo** é um poema sobre a bandeira e os estados do Brasil. **Função**: Entrenimento e diversão.

#### 4.7. A história da Bandeira de Bristol / The story of the flag (David Ellington)

(Veja o vídeo no link abaixo e procure em Festival 2011)

<http://www.bristol.ac.uk/education/research/sites/micsl/poem-repository/poems2/>

Essa produção literária faz parte de uma literatura surda sinalizada internacional, cujo autor é David Ellington, da Inglaterra e foi produzido em BSL (British Sign Language). Possui o *deaflore*, que faz parte do conhecimento da cultura surda, e o *signlore*, que é uma produção criativa da língua de sinais. Em **categoria** é classificada como poema; possui como **imagem**: bandeira; tem como **tema**: Bandeira da universidade de Bristol; cujo **assunto/conteúdo** é o poema, que é feito em homenagem a Universidade de Bristol, na Inglaterra pela sua acessibilidade e apoio a comunidade surda. **Função**: Homenagem.

A maioria dessas produções foram classificadas como Folclore surdo, apenas quatro produções foram classificadas como literatura surda, como em: “Bebê IC”, “Caixa Surpresa / Jack in the box”, “Bandeira Brasileira” e “A história da Bandeira de Bristol / The story of the flag”. Quase todas as produções possuem “*deaflore*”, que faz parte do conhecimento da cultura surda, apenas “Chapeuzinho vermelho” não possui “*deaflore*”, por ser uma adaptação da literatura escrita da comunidade ouvinte. Uma característica comum a todas essas produções foi o “*signlore*”, produzido em língua de sinais, criativamente com a contribuição espacial e visual tridimensional. Vimos que a maioria destas produções sinalizadas, analisadas, foram registradas, produzidas em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e apenas duas foram produzidas em BSL (British Sign Language). As categorias variaram entre narrativas, piadas e poemas; os temas foram bem diversificados como opressão, liberação, obediência, vitória sobre o ouvinte e patriotismo. As imagens também foram diversificadas entre bebê surdo, criança, personagens surdos e bandeiras, porém, o interessante aqui é que em sua maioria temos personagens surdos incorporados ou não, sendo isso um traço típico da cultura surda e sua identificação surda. Os assuntos/conteúdos em sua maioria falam sobre a surdez, a vitória do surdo sobre o ouvinte, a opressão na sociedade ouvinte, destacando assim a realidade da vida da comunidade surda e seu desejo de libertação. As funções em sua maioria foram de entretenimento/diversão, também transmissão da cultura surda e fuga da opressão na sociedade ouvinte. Em muitas dessas produções sinalizadas também encontramos outras características como velocidade, espaço, configurações de mãos, Antropomorfismo, Incorporação e classificadores, porém não entrarei em detalhes sobre isso, contudo, faz parte da literatura e folclore surdo.

#### 5. Considerações finais

Aqui foi mostrado o que é literatura surda, a legitimidade da língua de sinais, sua importância na transmissão da cultura surda para as novas gerações e sua ligação direta com a cultura e a identidade surda. Logo após foi discutido o que é folclore, folclore surdo, os termos “*deaflore*” e “*signlore*” criados pelo americano Simon Carmel. Em seguida foi mostrada a importância do surgimento da tecnologia, dos registros sinalizados das produções

literárias surdas, no corpus do cânone sinalizado para serem transmitidas para as futuras gerações. Por fim, foi mostrada a análise das produções literárias sinalizadas como “bebê IC” (implante coclear), “Chapeuzinho vermelho” (INES), “caixa de surpresa” (Jack in the Box - Richard Carter), “O violista e a pantera surda”, “Os três deficientes no Corcovado do Rio de Janeiro”, “Bandeira brasileira”(Nelson pimenta) e “A história da bandeira de Bristol” (The story of the flag – Davi Ellington), com descrição e explicação das características temáticas da literatura surda como: categoria, imagem, tema, assunto/conteúdo e função.

Há uma característica que foi comum em todas essas produções como o signlore, produzidos criativamente pela língua de sinais, sendo a maioria foi produzida em Libras e apenas duas foram produzidas em BSL. Outra característica que foi comum a maioria das produções sinalizadas foi o deflore ( folclore surdo), porém, apenas a produção sinalizada “chapeuzinho vermelho” não possuía o deaflore, pois era uma adaptação da literatura escrita da comunidade ouvinte. É uma coisa muito interessante que percebi nesta narrativa do “chapeuzinho vermelho”, que não havia nenhum personagem surdo, nos levando a pensar que as produções sinalizadas da literatura surda tem a tendência de haver sempre personagens surdos.

Dessa forma, podemos entender a importância e a necessidade de registros de produções literárias sinalizadas, com o objetivo de oferecer à comunidade surda um rico material visual, tridimensional, de entretenimento, diversão com transmissão de valores culturais e causando um impacto cultural na subjetividade das pessoas surdas.

## 6. Referências Bibliográficas

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: Análise da Literatura Surda. **Cadernos de Educação**, v.36, pp.155 - 174, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. Curso de Letras-Libras. Florianópolis: UFSC, 2010.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas In: A surdez um olhar sobre as diferenças**, Skliar, C. (org.), Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maria Corcini. (Org.). In.: **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; SUTTON-SPENCE, Rachel. **Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda**. In.: R. M. Quadros (Orgs.), Estudos surdos I (pp. 110-165). Petrópolis: Arara Azul. 2006.

ROSA, Fabiano Souto; KLEIN, Madalena. Literatura Surda: Marcas Surdas Compartilhadas. Anais do XVIII Congresso de Iniciação Científica (CIC) e XI ENPOS, I Mostra Científica, 2009.

SMITH, J. ; SUTTON-SPENCE, Rachel. **“What is the Deaflore of the British Deaf Community?”** Deaf Worlds, 23, 44-69, 2007.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel; NAPOLI, DJ. **Anthropomorphism in sign languages: “A look at poetry and storytelling with a focus on British Sign Language”.** Sign Language Studies, Volume 10:4, 2010.

PIMENTA, Nelson. **Literatura em LSB.** Rio de Janeiro.(DVD)

**Educação de Surdos, Histórias infantis em Línguas de Sinais,** Vol. 3, INES, SEE, MEC. (CD)

**Sites:**

<http://www.bristol.ac.uk/education/research/sites/micsl/poem-repository/poems/>  
(acesso em 22/09/2013)

<http://www.bristol.ac.uk/education/research/sites/micsl/poem-repository/poems2/>  
(acesso em 22/09/2013)

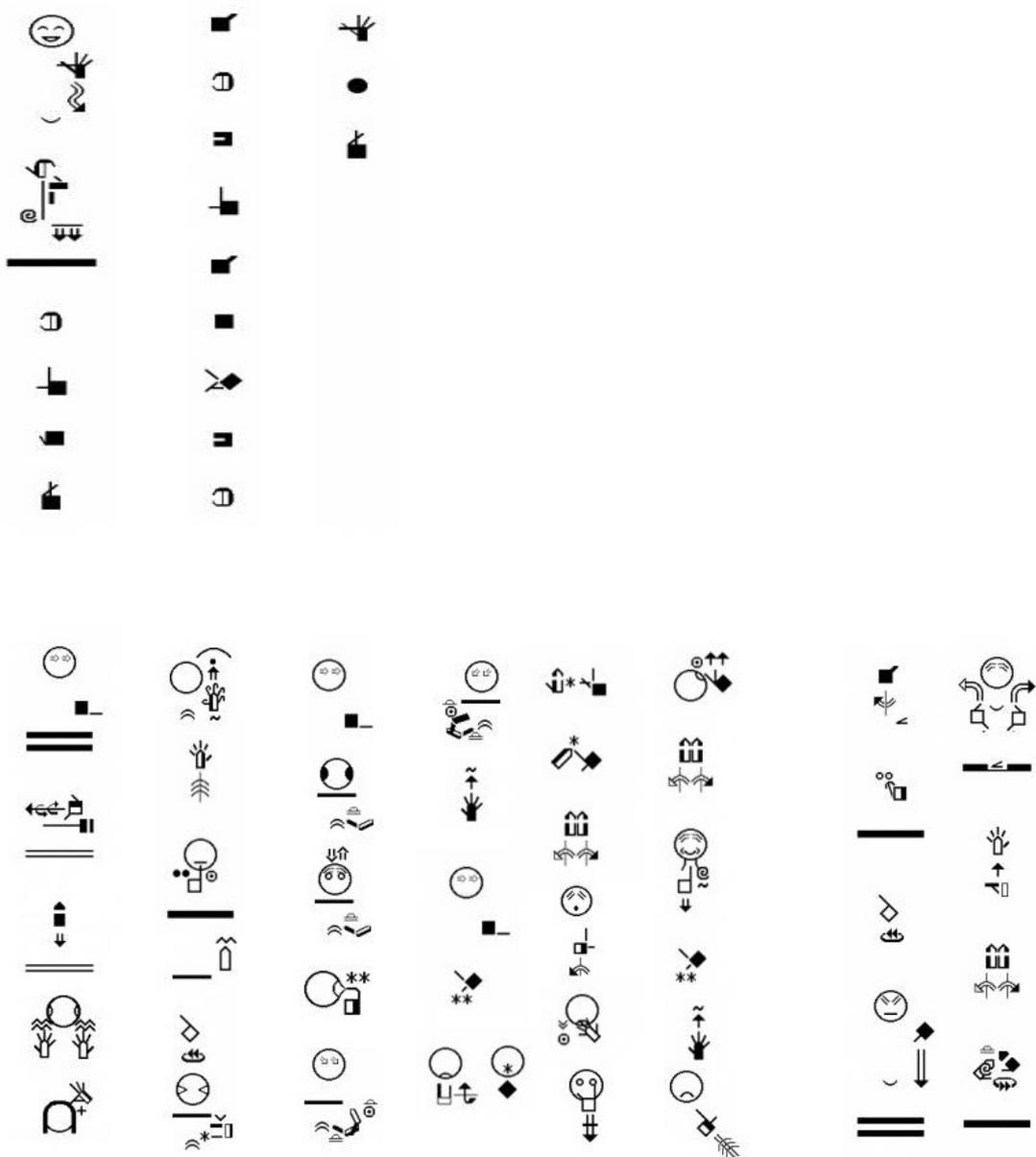
# FELICIDADE CLANDESTINA IN FELICIDADE CLANDESTINA.

Clarice Lispector

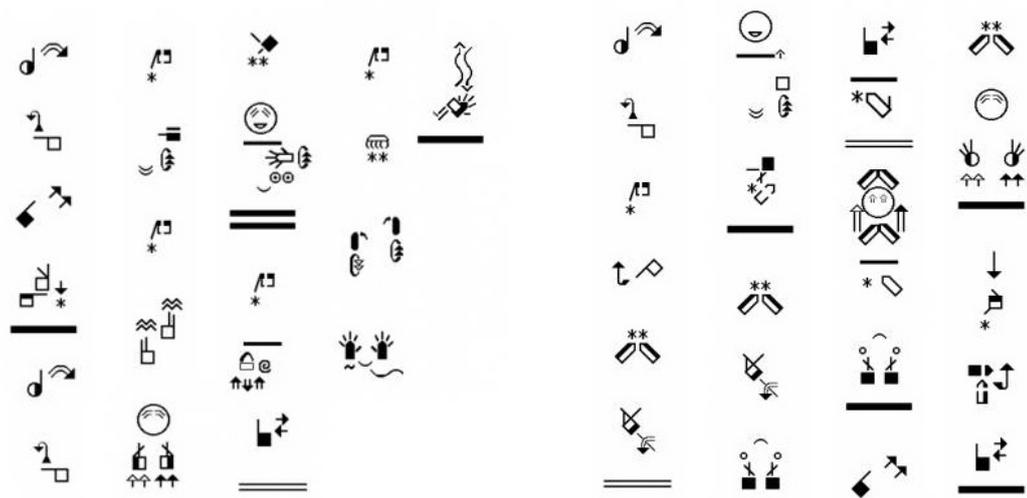
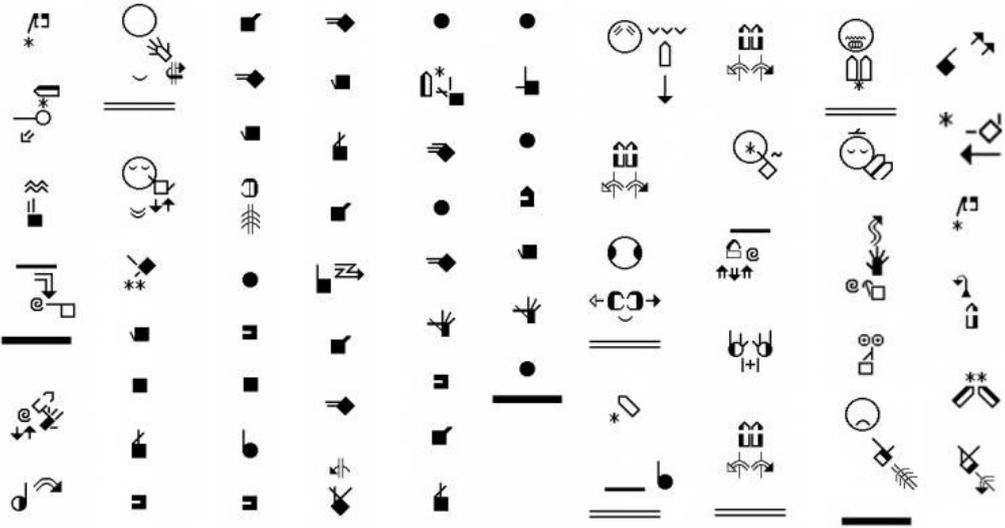
Fonte: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/T6cNAITP1F8ZRJN.pdf>

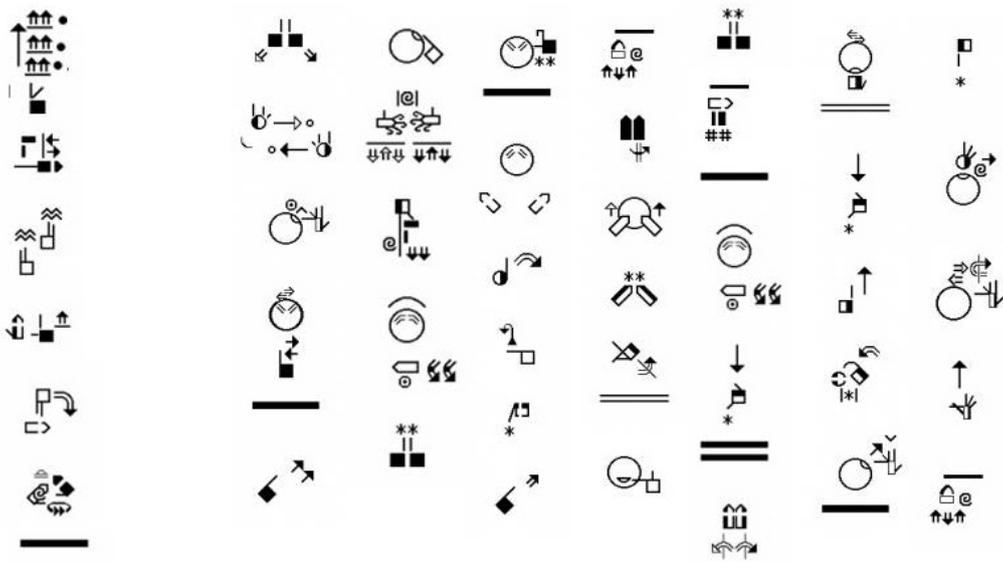
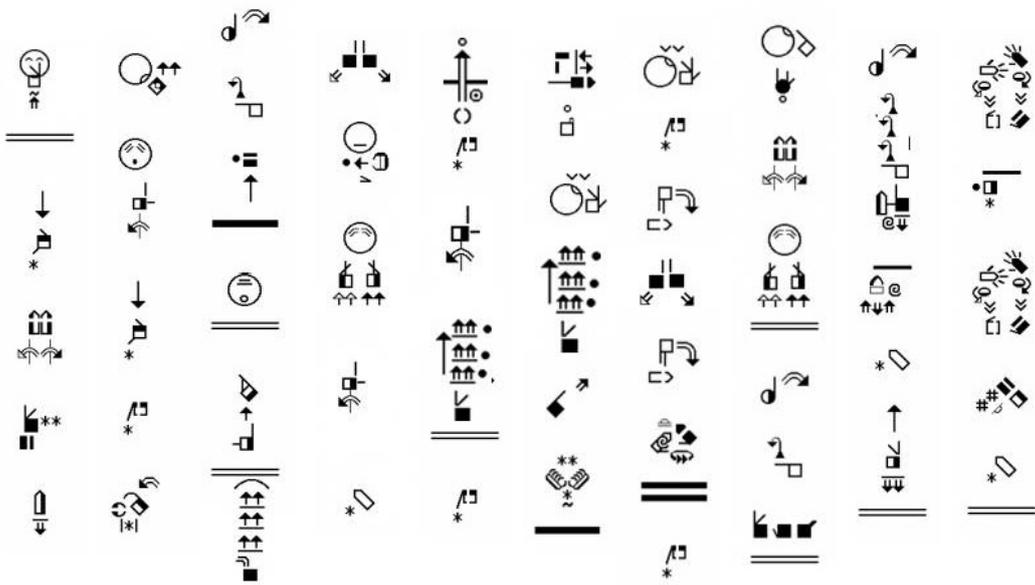
Tradução para escrita de sinais: Edneia de Oliveira Alves (PPGL/UFPB)

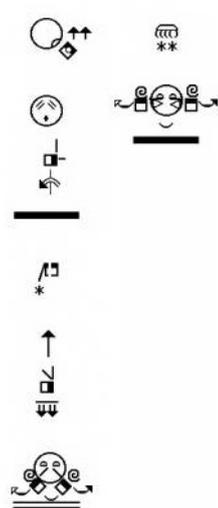
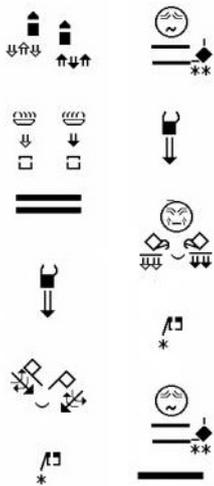
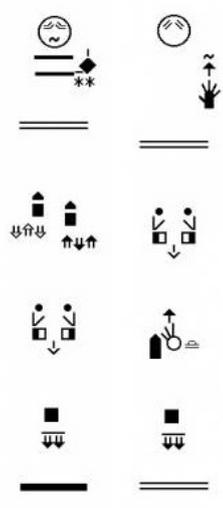
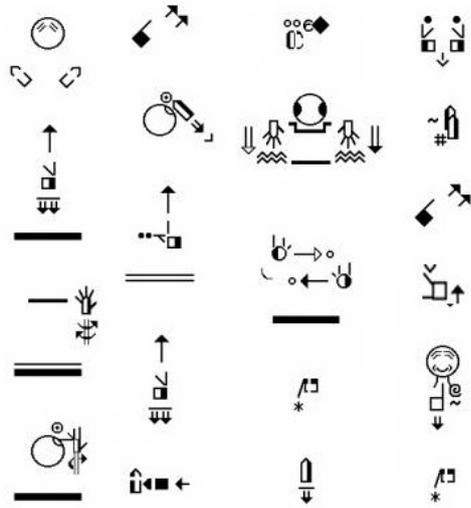
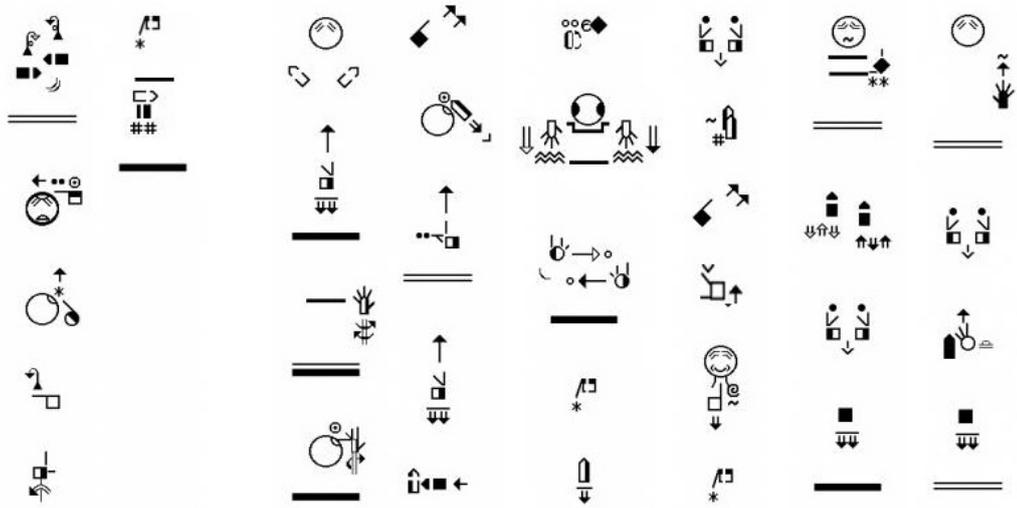
Janaína Aguiar Peixoto(PPGL/UFPB)

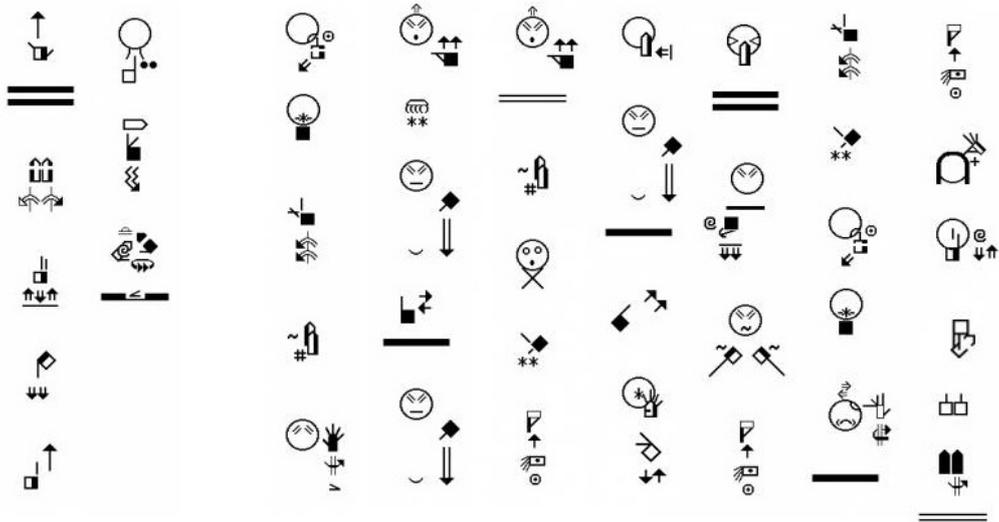
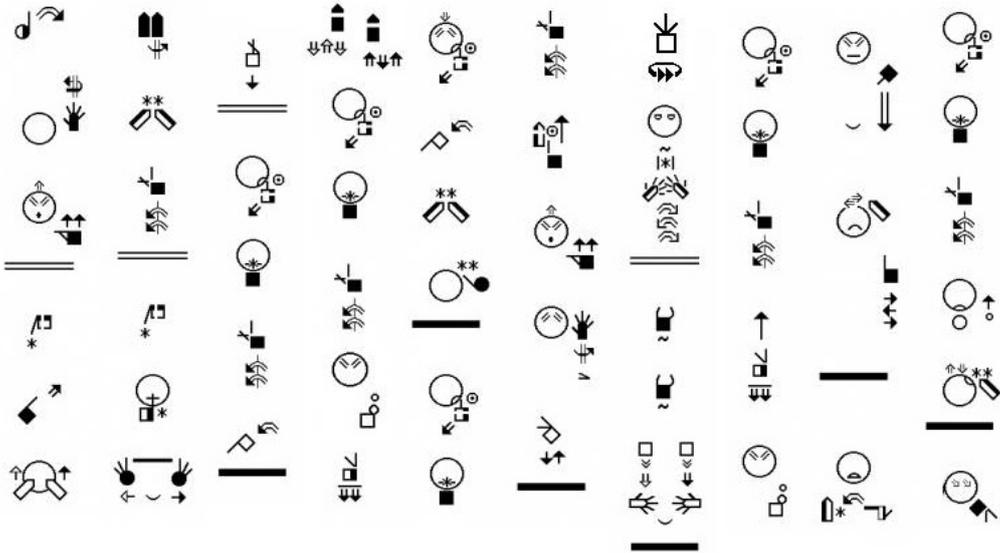


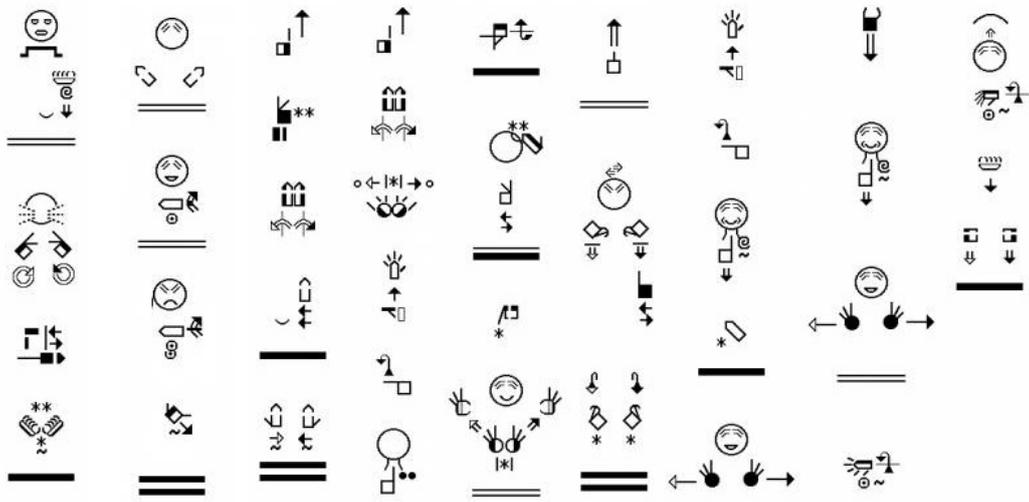


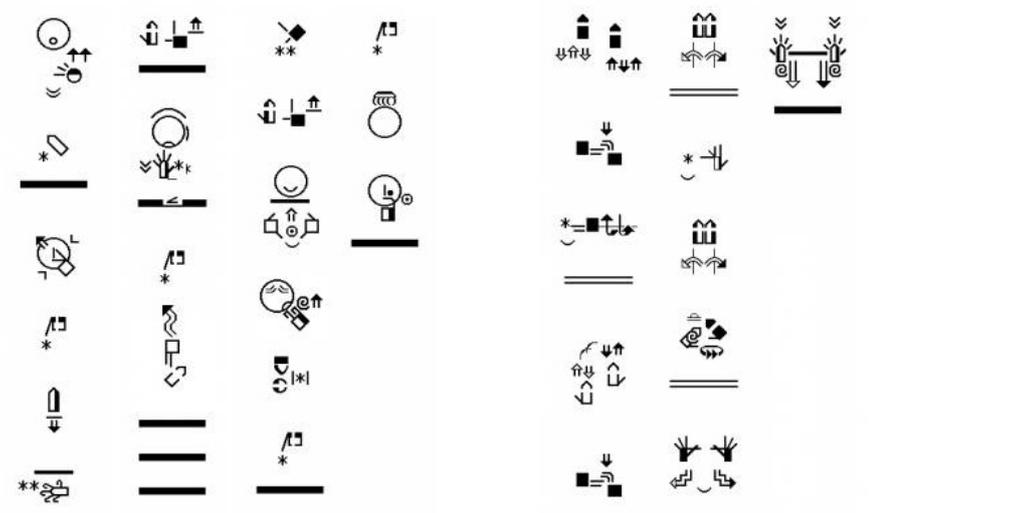
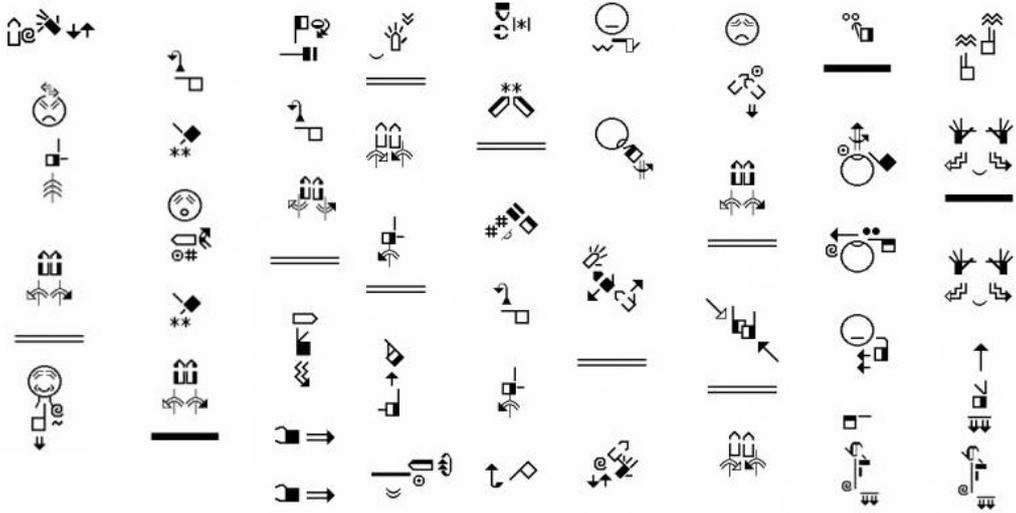


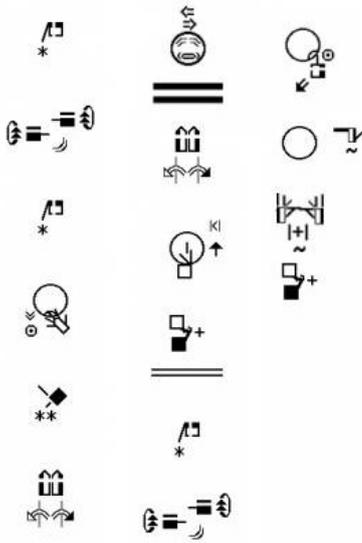












## ENTREVISTA



Neste número especial, uma das organizadoras: a professora Dr<sup>a</sup> Janaína Peixoto (PPGL/UFPB) realizou uma entrevista com a **Professora Dr<sup>a</sup> Rachel Louise Sutton Spence** (PGET/UFSC)

Esta entrevista foi realizada em Libras (disponível no canal da revista pelo link: <https://youtu.be/2Nztbgsz8kM>).

**Tradução no par linguístico Libras/Português:** Janaína Peixoto.

**ASEL:** Professora, é um prazer tê-la como nossa entrevistada. Queremos conhecer um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional, portanto, iniciamos com a seguinte pergunta: Quem é Rachel Sutton-Spence?

**RACHEL:** Estou muito grata pelo convite, na verdade o prazer é todo meu. Vou explicar um pouquinho quem sou eu. Sou inglesa, ouvinte, aprendi a Língua de Sinais Britânica (BSL): a língua de sinais da Inglaterra, por imersão na comunidade surda desse país, onde meus estudos sobre a Literatura Surda iniciaram.

Cresci na Inglaterra, e me mudei para o Brasil em 2013, quando iniciei o aprendizado da Libras da mesma maneira: imersão na comunidade surda, através do contato com alunos, colegas de trabalho (surdos e ouvintes), pois juntos compartilhávamos muitos conhecimentos e, assim, pude aprender muita coisa, o que contribuiu para o meu desenvolvimento nesta língua.

Em toda a minha vida, sempre amei tudo que diz respeito à linguagem, língua de sinais brasileira, BSL. Eu sempre me interessei muito por estudos nesta área. Tenho uma dupla formação em Psicologia e Linguística, porém, tenho mais afinidade com a área da linguística. No doutorado direcionei meu foco para a área da linguística, mais especificamente nos estudos voltados para a BSL.

Na Inglaterra, o meu trabalho também envolvia pesquisas na área de estudos surdos, pois, atuava como professora de 1989 à 2013 na universidade de Bristol. Lá há várias pesquisas voltadas para os estudos surdos e na área da língua de sinais.

Mas, de forma breve quero refletir sobre o meu ingresso na comunidade surda brasileira, ou seja, como uma inglesa ouvinte foi inserida nesta comunidade surda para estudar literatura em Libras? Então, isto me faz recordar uma conversa que tive lá no começo de tudo isso com a professora Shirley Vilhalva. Neste diálogo, ela dedicou a mim a seguinte metáfora: embora eu, Rachel, não seja surda, sou a portadora da bandeira que anuncia a chegada do Rei. Este representa os surdos que chegam cavalgando e ganham visibilidade porque eu como portadora da bandeira indico e aponto para a chegada do Rei

(os surdos). Eu achei esta metáfora muito importante, pois, explica como deve acontecer os trabalhos dos ouvintes nesta comunidade, sempre originados de uma parceria entre surdos e ouvintes. Refletindo assim, o respeito aos surdos e o entendimento da nosso importante papel de apontar para os Reis. Eu gostei muito e sou grata a Shirley Vilhalva por isso, então, quem eu sou? Sou uma portadora desta bandeira.

**ASEL: Como foi sua vinda para o Brasil e que influência este fato teve nas suas pesquisas?**

**RACHEL:** É algo bem interessante, pois quando eu tinha 10 anos, só me comunicava através da língua inglesa e não sabia nada de português. Mas, nesta época, meu pai conseguiu um trabalho em São Paulo, por isso trouxe a família para morar no Brasil. Ficamos apenas 3 anos, porém foi uma experiência muito marcante. Depois da conclusão do período de trabalho, voltamos para Inglaterra, porém, a minha família sempre recorda com muita saudade do Brasil. Então, foi assim que aprendi a língua portuguesa, durante o período que morei neste país. Mais tarde, aprendi a BSL e na sequência aprendi a Libras, todas da mesma forma: através do contato, da interação com colegas. Algumas pessoas se admiram quando me veem falando em português, mas a explicação é esta, na infância tive a oportunidade de aprender o português. Depois deste período residindo aqui, sentia muita saudade, pois o Brasil continuou guardado no meu coração.

Após um tempo do meu retorno à Inglaterra, no ano de 2004, conheci a professora Ronice Quadros e ela me convidou para vir ao Brasil. Imediatamente aceitei, pois logo veio na minha mente o amor que tenho pelo Brasil. Então, quando vim, ministrei um minicurso sobre literatura, mas naquela época meu conhecimento era na literatura da Inglaterra, porque eu já pesquisava nesta área desde 1998. Antes disso, o foco dos meus estudos era somente na área da linguística, mas, depois mudei esta perspectiva e entendi que as pesquisas linguísticas e literárias se complementam. Então, quando a professora Ronice me convidou para vir ao Brasil, já tinha mais de cinco anos de publicações de estudos na área da Literatura Surda. Foi um curso breve de mais ou menos 5 dias, mas foi uma experiência muito legal. Conheci alguns surdos e ouvintes, que pude interagir. Após esta experiência, publiquei uma pesquisa junto com a professora Ronice e retornei em 2006 ao Brasil para o TISLR 9 - Theoretical Issues in Sign Language Research 9 (9º Congresso Internacional de Aspectos Teóricos das Pesquisas nas Línguas de Sinais), que aconteceu na UFSC. Neste evento vi a Fernanda Machado apresentando a poesia Voo sobre o Rio, o que me deixou de queixo caído, pois foi a primeira vez que vi uma poesia em língua de sinais brasileira, e isto me animou muito e impulsionou para publicações e pesquisas posteriormente. Continuamos em contato, e, em 2013, eu vim para o Brasil como professora visitante estrangeira. Ficaria por 9 meses, mas prorrogamos para 2 anos e depois virei professora permanente. E isto foi ótimo, pois mudou completamente minha vida, porque lá na Inglaterra, o meu departamento era muito fechado quanto a tudo isso.

Quando vim e conheci Fernanda, os artistas, poetas, as narrativas em Libras, constatei que o Brasil está muito mais a frente e a Inglaterra ficou bem para trás. O Brasil avançou muito depois da Lei da Libras. Quando eu vim para atuar como professora visitante

e fiz algumas pesquisas, minicursos, trabalhando com colegas e alunos surdos, eu pude constatar aqui o empoderamento dos surdos brasileiros e a riqueza de possibilidades. Assim, me vi na posição de portadora da bandeira, como a Shirlhey disse, para dar visibilidade e dizer: - Olha, o que os surdos brasileiros estão fazendo! Sendo assim, a bandeira que aponta para estes feitos.

Por isso, comecei a pesquisar na área da literatura em Libras, mas continuei em contato com os ingleses, convidando poetisas surdas inglesas para vir ao Brasil, proporcionando, assim, a oportunidade de troca e compartilhamento de conhecimento e isso foi muito produtivo.

**ASEL: Muito interessante você dizer que nós aqui no Brasil avançamos e estamos à frente, às vezes nós aqui pensamos que falta tanto a se fazer, que esquecemos de olhar para as conquistas que já alcançamos.**

**RACHEL:** Sim, a Literatura Surda em Libras, teve um maior progresso com as pesquisas publicadas como dissertações e teses, como a sua tese por exemplo (Janaína), diferente da realidade da Inglaterra. Outra coisa, aqui no Brasil tem muitos surdos acadêmicos licenciados em Letras-Libras, mestres e doutores, enquanto que na Inglaterra há poucos ainda. Aqui temos esta força na comunidade surda.

**ASEL: Que bom. Ótima notícia para as pessoas que não sabem, ou para aquelas que não valorizam tanto o que já foi alcançado. É realmente uma informação que precisa ser divulgada. Sua experiência em participação e organização de Festivais de Folclore Sinalizado em outros países contribuiu para a implantação deste importante evento aqui no Brasil. Fale um pouco sobre o *deaflore* e a importância dos festivais para o Povo Surdo.**

**RACHEL:** Na realidade, como professora visitante estrangeira eu tive total liberdade para desenvolver o trabalho que eu quisesse e isso foi maravilhoso. Trabalhava junto com a Fernanda e organizamos o primeiro Festival aqui no Brasil no ano de 2014. Na Inglaterra, comecei a ter esta experiência em 2006, quando orientei uma doutoranda que fez uma pesquisa sobre Haiku, a poesia japonesa, porém na perspectiva da produção em língua de sinais. O nome desta minha aluna orientanda é Michiko Kaneko, inclusive ela ficou conhecida na comunidade surda como Haiku (se tornou o seu sinal identificador em língua de sinais), por seu trabalho se voltar tanto para esta temática. Então, durante este período, organizamos o festival de Haiku, foi muito bom, uma excelente ideia e foi muito interessante explicar sobre Haiku para os surdos com muitos exemplos, treinamento de performances e apresentações das suas próprias criações.

Esta foi uma experiência modelo muito positiva, que nos levou ao festival de poesias, sendo que nesta ocasião foi considerado todos os gêneros poéticos. Neste evento, chamamos os poetas ingleses já conhecidos para apresentarem e a comunidade surda para assistir. Formou-se uma grande plateia onde foi realizada uma oficina de final de semana para ensinar sobre a poesia em língua de sinais, sempre conduzindo ao ato de aprender, criar (fazer) e apresentar a performance no palco para a plateia surda que receberam com muitos aplausos sinalizados. Com base nisto, percebi que era possível, pois, as

pesquisas ainda eram muito incipientes, precisava de divulgação e de compartilhamento. Volto a dizer, que eu: Rachel não sou poeta, mas sou portadora da bandeira. Então consciente disso, ao juntar poetas, artistas, autores de narrativas, humoristas e atores do teatro e convocar a comunidade surda para assistir em uma plateia, significa despertar o interesse e a valorização da área da literatura.

Então, depois do festival de Haiku, tivemos mais dois festivais ingleses. Depois que a Michiko se formou, fez mais um festival na África do Sul, convidando poetas ingleses. Ao fim desta experiência, que foi muito boa, convidamos esses mesmos poetas ingleses e africanos do sul para vir ao Brasil. Neste festival, aconteceram excelentes momentos de compartilhamento de conhecimento e uma ótima comunicação entre surdos de diferentes partes do mundo.

Embora os festivais se destaquem pelo prazer e entretenimento que proporciona, ele não se resume a isto, porque afinal de contas, sou professora. Então, motivo e encorajo este compartilhamento de conhecimento e vejo que os festivais de folclore surdo aqui no Brasil trouxeram valorização à literatura, pois, acho que antes disso alguns surdos não se viam como autores da literatura, não se percebiam como poetas, não tinham consciência do nível elevado de valor que isto significava. Foi necessário que a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), onde sou docente, incentivasse, divulgasse e validasse esta manifestação como literatura. Além da iniciativa de convidar pessoas famosas nesta área para compartilhar um pouco do conhecimento, isto foi fundamental. Apresento a seguir algumas fotos, que exemplificam um pouco desta experiência. Como por exemplo: trouxemos Silas Queiros (primeira foto localizado no centro), o pioneiro como produtor de literatura surda no Brasil para divulgar mais sobre a temática. Nesse evento, tivemos oficinas e performances:





Este festival organizado junto com Fernanda Machado, que é professora, poeta, artista e atriz. Tivemos muito trabalho, mas, valeu a pena porque a disseminação e o incentivo para o crescimento desta área foram de grande importância. Atualmente, percebo que posso sair mais de cena, porque já fiz o meu papel de portadora da bandeira e os reis já estão atuando sem precisar tanto de mim. A energia contagiante desta comunidade surda já está sendo divulgada e transmitida, pois os surdos brasileiros se esforçaram, arregaçaram as mangas e estão fazendo acontecer.

**ASEL: Realmente professora Rachel, sua vinda para o Brasil foi um verdadeiro presente para a comunidade surda brasileira e nós agradecemos pelo seu trabalho e agradecemos à comunidade surda por estar de portas abertas para ouvintes como nós desenvolvermos trabalhos em parceria, porque se houvesse um fechamento ou uma restrição para isto como aconteceriam o compartilhamento de conhecimento, as pesquisas?**

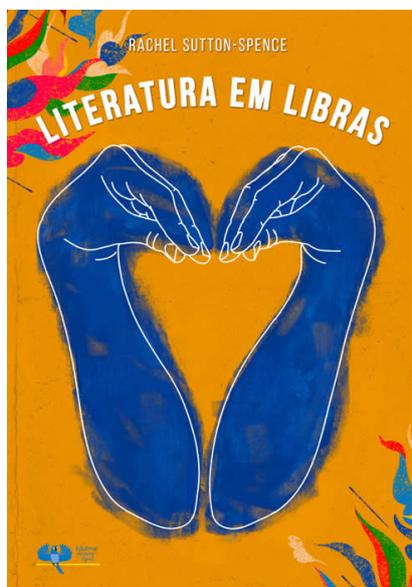
**RACHEL:** Por isso eu sou extremamente grata à comunidade surda por ter me recebido, depois eu falo mais um presente que eu recebi e retribui à vocês desta comunidade.

**ASEL: Tive a honra de participar do primeiro festival aqui no Brasil, em 2014. Uma experiência inesquecível e muito importante.**

**RACHEL:** Foi uma loucura organizar este primeiro evento, mas valeu a pena.

**ASEL: Agora passaremos para a próxima pergunta:**

**ASEL: Recentemente seu livro *Literatura em Libras* foi publicado como livro digital no formato bilíngue (Português e Libras). Fale um pouco sobre a realização deste importante trabalho.**



**RACHEL:** Este é o presente do qual eu falei anteriormente, meu presente à comunidade surda em forma de gratidão. Como fui tão bem recebida aqui no Brasil, ficava refletindo, como posso retribuir isso, então tive esta ideia de reunir tudo o que já havia aprendido através dos meus estudos e pesquisas desenvolvidos na Inglaterra e aqui no Brasil, na dissertação, tese, recolhendo assim, todo o conhecimento adquirido no percurso da minha trajetória acadêmica e transformando-o em livro gratuito para presentear de alguma forma esta comunidade, e quanto a isto preciso agradecer a Editora arara azul que publicou.

No período que estava como professora visitante estrangeira na UFSC, realizei um curso de 1 ano focado na Poesia, via Facebook com a professora Fernanda, um curso aberto para participantes de todas as partes do Brasil, que também está registrado e disponível gratuitamente, tem poesias lindíssimas. Esta experiência me deu a oportunidade de aprender sobre as poesias de autores surdos brasileiros. É trabalhoso, um curso extenso, mas se um surdo que ao olhar para si encontra características de um poeta, meu conselho é: faça este curso com a Fernanda. Também a professora Ronice Quadros elaborou o projeto da antologia literária, em parceria comigo, Fernanda e alunos bolsistas. Temos a antologia poética, na qual tem muitos registros em vídeo, com obras selecionadas. Antologia não é apenas uma coleção de obras, mas a seleção dos melhores exemplos. Nesta coletânea, não há um detalhamento, então, foi quando resolvi fazer este livro para ter a oportunidade de me alongar mais nas discussões, incluindo assim as diversas produções surdas, como narrativas, poesias, piadas, um pouco de peças teatrais. Assim, uni os dados obtidos com a

teoria, com explicações claras e análises, pois não basta apresentar estas obras simplesmente para gerar prazer e satisfação para o público, é necessário aprofundar neste conhecimento, porque eu percebo que os cursos de Letras-Libras têm muitos materiais voltados para a linguística da língua de sinais, mas o número de recursos didáticos voltados para a literatura surda é menor. Temos o exemplo da professora Lodenir Karnopp que possui importantes publicações na área da literatura. Mas quando falamos de livros didáticos na disciplina de literatura surda desses cursos, não encontramos. Então, pensando nisto, organizamos este livro em 24 capítulos, para ser trabalhado em 2 semestres, um capítulo por semana na disciplina. Tentei ao máximo, apresentar uma linguagem acessível para estes alunos da graduação, partindo da realidade que algumas teses e dissertações são excelentes, mas utiliza um nível linguístico muito alto do português, de difícil compreensão, até para mim que possuo a Língua portuguesa como L2, imagine para os alunos da graduação que estão no começo da vida acadêmica, então a intenção foi escrever de forma clara.

Mas, estes 24 capítulos não estão disponíveis no português apenas, como eu disse, deve ser uma parceria constante entre surdos e ouvintes. Como isto aconteceria, se eu como porta bandeira, entregasse este material apenas em português para os surdos lerem? Então, precisei resolver como aconteceria a tradução. Pensei em fazer resumos em Libras de cada capítulo e conversei com a Fernanda, que é ótima e discordando disse: - “Não, precisamos traduzir o livro todo!” Para a tradução, convidamos o Gustavo, que é poeta, tradutor surdo, bem conhecido nas suas produções na área do Vernáculo Visual. Então, eu fiz uma tradução inicial do português para a Libras, do “tipo Rachel”, registrei em vídeo, depois passei para o Gustavo. Assim, ele assistia aquela tradução para Libras do “tipo Rachel” e traduzia para a Libras em sua estrutura gramatical pura. Ele teve muito trabalho, mas foi um resultado excelente. Eu recebi vários feedbacks positivos de surdos que viram a tradução do livro feita por Gustavo, porque a tradução apresentou as explicações do texto de forma clara e atrativa. Foi bom porque, agora, o Gustavo é poeta, autor de narrativas, tradutor e professor. Hoje, o Gustavo também compartilha este conhecimento recebido como professor.

A importância deste livro, não é só explicar sobre a temática, mas é também apresentar os autores dessas produções, que contribuíram com o livro, vejam na imagem:



Eu tive a oportunidade de conhecer esses poetas, mas no Brasil não tem apenas estes, há muitos mais artistas surdos. Ao ver o livro você poderá conhecer estes e procurar outros artistas surdos e aprofundar ainda mais o conhecimento. Este foi o meu objetivo. Então, este é o meu presente para a comunidade surda brasileira por ter me recebido tão bem.

**ASEL: Um presente realmente maravilhoso, pois o texto é acompanhado do QR code com a tradução para a Libras de cada capítulo, e o QR code correspondente de cada obra literária registrada em vídeo. Um trabalho incrível e admirável, parabéns!**

**RACHEL:** Só para complementar, preciso destacar o importante trabalho desenvolvido pelo meu marido durante todo este percurso, pois, foi ele que organizou o registro em vídeo dos festivais e do curso no *facebook*. Além disso, ele também me falou sobre a importância do design gráfico do livro. Por isso organizamos a capa, de forma que apresenta o sinal da obra *Voo sobre o Rio* da Fernanda Machado e a parte interna tem a divisão dos capítulos em quatro cores, sendo 3 cores da bandeira brasileira (azul, amarelo e verde) e a cor do movimento surdo (azul claro), pois não queríamos apenas colocar o texto de qualquer jeito, mas apresentar o design diferenciado e leve que mostrasse a criatividade dos brasileiros.

**ASEL: Poderia nos dizer quais projetos estão sendo desenvolvidos pela senhora atualmente?**

**RACHEL:** Na verdade, a minha vida acadêmica foi sempre focada na área da literatura, meu lado de linguista continua, mas em relação às pesquisas e projetos meu foco está na literatura.

**1-** Projeto de extensão **Literatura didática em Libras**, que surgiu da ideia de criar obras focadas nas crianças surdas iniciantes em libras, pois há várias obras literárias traduzidas e adaptadas, mas a literatura surda original (obras autorais dos surdos) específicas para o público infantil de surdos não há, então chamamos alguns alunos e professores maravilhosos, para criar narrativas infantis. É possível conhecer um pouco sobre este projeto acessando ao seguinte QR code



A literatura originalmente surda, é base para se pesquisar e compreender esta tradição literária, e o fato dessas narrativas serem apresentadas para as crianças surdas estimula neste processo inicial de aprendizado da língua. É um orgulho estar neste projeto com alunos e professores maravilhosos.

**2-** O outro projeto é **Antologias Literárias**, junto com as professoras Ronice e Fernanda e os alunos bolsistas. Mas agora, também estou, juntamente a Fernanda, com o foco na antologia poética, onde realizamos análises mais profundas, porque cada gênero poético precisa ser detalhado. Atualmente, estamos apenas na superfície, é necessário ir mais a fundo para alcançarmos esta preciosidade.

**3- Dialogando**, é o projeto no qual entrevistamos os artistas surdos, para entendermos sua trajetória. Porque, não adianta apenas analisar as produções, é preciso conhecer o artista surdo por trás das obras.

**4-** Também tem o projeto **Glossário**, pois tem uma terminologia própria da área da literatura em Libras, sinais específicos para artistas, autores, pesquisadores, entre vários outros. Este é um trabalho desenvolvido em parceria com colegas de trabalho, alunos doutorandos, mestrandos e graduandos.

Enfim, para concluir, também tenho o meu trabalho vinculado ao PGET (Pós Graduação em Estudos da Tradução). Tenho grande interesse na tradução literária, pois como estudiosa da área da literatura e portadora da bandeira preciso apontar para os feitos da Rainha (a comunidade surda), mas não basta obter visibilidade sem compreensão, porque os ouvintes podem ver estas produções mas não entenderem nada. Então, é importante pensar na tradução e interpretação literária, tanto na direção Libras-Português, como na direção Português-Libras, esta é minha área de interesse de pesquisa. Não é moleza, ainda temos muito trabalho.

Amo viver no Brasil, para mim a comunidade surda, esta comunidade surda que inclui surdos e ouvintes aliados também participantes desta comunidade maravilhosa. Eu me sinto sortuda em participar desta comunidade, vocês brasileiros precisam ter orgulho do que fazem, do esforço, da energia, das excelentes produções literárias. Só tenho a agradecer à comunidade surda do Brasil.

**ASEL: Sua entrevista foi bastante emocionante para mim, um enorme prazer, na minha mente parecia que estava passando um filme ao longo das suas respostas e explicações. Então muito obrigada, pela sua contribuição e incentivo para o crescimento dos estudos literários na comunidade surda brasileira.**

**RACHEL:** Eu que agradeço, de verdade, o prazer foi todo meu.