

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

#  
53

REVISTA

ESPAÇO

jan-jun 2020

ISSN - Imp. 0103-766  
Elet. 2525-6203

Dossiê #53

# NOVOS SABERES, FORMAS PLURAIS:

POR UMA EPISTEMOLOGIA  
DAS ESTÉTICAS SURDAS

A imagem dos surdos Literatura, Slam de poesias em Libras, a coisificação do TILS, a condição feminina surda, o feminismo na educação de surdos, Surdos na Universidade, Lideranças Surdas, Línguas de Sinais Indígenas, Arte e Cultura Surda

# REVISTA ESPAÇO | ISSN 0103-7668

**GOVERNO DO BRASIL  
PRESIDENTE DA REPÚBLICA**  
Michel Temer

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
Rossieli Soares da Silva

**INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS**  
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

**DEPARTAMENTO DE  
DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**  
Gilsilene Gonçalves de Moraes

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS  
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS**  
Ramon Santos de Almeida Linhares

**DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS**  
Ana Regina Campello

**PUBLICAÇÕES INES  
COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES**  
Gabriela Rizo  
Gilsilene Gonçalves de Moraes  
Luiz Alexandre da Silva Rosado  
Ramon Santos de Almeida Linhares

**SECRETÁRIO**  
Jean Fuglino Paiva

**COMISSÃO DE TRADUÇÃO**  
Fabiola de Vasconcelos Saudan (Coord.)  
Alessandra Scarpin Moreira Delmar  
Lenildo de Souza Lima

---

**INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS**  
Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003  
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224  
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

**EDITORES ESPAÇO**  
Dra. Cristiane Correia Taveira (INES)  
Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

**CONSELHO EDITORIAL ESPAÇO**  
Dra. Anelice Ribetto (UERJ)  
Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)  
Dra. Flaviane Reis (UFU)  
Dra. Gabriela Rizo (INES)  
Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)  
Dra. Giovanna Marafon (PUC-Rio)  
Dra. Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey (INES)  
Dra. Tanya Amara Felipe (INES)  
Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)

**COMITÊ CIENTÍFICO ESPAÇO**  
Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)  
Dra. Annie Gomes Redig (UERJ)  
Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)  
Dra. Christiana Leal (INES e CAP UERJ)  
Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)  
Dra. Débora Nunes (UFRN)  
Dra. Dulcéria Tartuci (UFG)  
Dra. Flávia Faissal de Souza (UERJ)  
Dra. Lavinia Magiolino (UNICAMP)  
Dra. Lázara Cristina da Silva (UFU)  
Dra. Lúvia Buscácio (INES)  
Dra. Márcia Lise Lunardi (UFMS)  
Dra. Maura Corcini (UNISINOS)  
Dra. Nesdaete Correia (UFMS)  
Dra. Ronice Muller de Quadros (UFSC)  
Dra. Rosana Glat (UERJ)  
Dra. Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)  
Dra. Soraia de Napoleão Freitas (UFMS)  
Dr. Alfredo J. Artilles (Universidade do Arizona/EUA)  
Dr. Eduardo Manzini (UNESP)  
Dr. Ignacio Calderón Almendros  
(Universidad de Málaga/Espanha)  
Dr. Manuel Antonio García Sedeño  
(Universidad de Cádiz/Espanha)  
Dr. Marcelo Andrade (PUC-Rio)  
Dr. Rodrigo Rosso Marques (UFSC)  
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**  
Ramon Linhares

**ARTES EM CAPA E MIOLO**

Espaço / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – N. 1  
(jul./dez. 1990) – . – Rio de Janeiro : INES, 1990 –  
n. : il. ; 28 cm.

Semestral  
ISSN 0103-7668

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação  
de Surdos (Brasil).

CDD – 371.912

# SUMÁRIO

07 ▶ EDITORIAL

13 ▶ DOSSIÊ

**“NOVOS SABERES, FORMAS PLURAIS: POR UMA  
EPISTEMOLOGIA DAS ESTÉTICAS SURDAS”**

Organizadores:

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos e Roberta Savedra Schiaffino

19 **AS PERSPECTIVAS DA SURDEZ NA LITERATURA  
DE JORGE SÉRGIO LOPES GUIMARÃES**

The perspectives of deafness in Jorge Sérgio Lopes Guimarães

Diogo Souza Madeira

37 **SLAM – POESIA CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUAS DE  
SINAIS E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE**

Slam - Contemporary poetry em sign languages and its influence in Society

Bruno Ferreira Abrahão

51 **LITERATURA SURDA: ANALISANDO AS MÃOS  
LITERÁRIAS DO I SARAU ARTE DE SINALIZAR**

Deaf Literature: analyzing the literary hands of the I Sarau Arte de Sinalizar

Érico Silva Muniz  
Jonata Souza de Lima

71 **ENTRE A ESPETACULARIZAÇÃO DO TRADUZIR  
E A COISIFICAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS/  
PORTUGUÊS: APONTAMENTOS DE UMA  
REALIDADE PARALELA**

Between the spectacularization of translating and the objectification of the Libras/Portuguese interpreter: notes of on a parallel reality

Ruan Sousa Diniz

93 **LABORIT E VILHALVA: DA NARRATIVA INTIMISTA À ANÁLISE  
COMPARATISTA DA CONDIÇÃO FEMININA SURDA**

Laborit and Vilhalva: from intimate narrative to the comparative analysis of deaf female condition

Danielle Reis Araújo  
Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

107 **O MARTELO DAS FEITICEIRAS (*MALLEUS MALEFICARUM*)  
E A MISOGÍNIA: INTRODUÇÃO ÀS LUTAS FEMINISTAS  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

The Witch Hammer (*Malleus Maleficarum*) and mMisogyny: introduction to  
fFeminist sStruggles in dDeaf eEducation.

Lygia Portilho Neves

127 **AS GUERRAS DO ENSINO DA LEITURA: UM OLHAR A  
PARTIR DA EPISTEMOLOGIA SURDA**

The reading wars: a view from deaf epistemology

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa  
Lia Abrantes Antunes Soares  
Daniela Cid de Garcia  
Kátia Nazareth Moura de Abreu

153 ▶ **ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA**

155 **OS SURDOS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO:  
CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

The deafs in the university space: achievements and  
challenges of inclusive education

Reginaldo Aparecido Silva  
Sílvia Ester Orrú

175 **LIDERANÇAS INTELLECTUAIS NOS CAMINHOS DA  
AUTORIA ACADÊMICA SURDA**

Intellectual leaders on the paths of Deaf Academic Authorship

Gabriel de Souza  
Inês Caroline Reichert

197 **DESAFIOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR**

Challenges of the deaf student in Higher Education

Marcos Vinícius Guimarães Viana  
Márcia Regina Gomes

215 **TEMÁTICA DO ENEM 2017 E SEU MARCO  
HISTÓRICO: ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DOS  
SIMPATIZANTES PELA CAUSA SURDA**

Enem 2017 theme and its historical landmark: Critical analysis of the supporters'  
discourses for the deaf cause

Juliana Barbosa Alves  
Cleide Emília Faye Pedrosa

- 237 ▶ **PRODUÇÕES ACADÊMICAS**
- 239 **A TRADUÇÃO DE FÁBULAS SEGUINDO ASPECTOS  
IMAGÉTICOS DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E  
DA LÍNGUA DE SINAIS**  
  
Nelson Pimenta de Castro
- 241 ▶ **MATERIAL TÉCNICO PEDAGÓGICO**
- 243 **COMUNIDADE SURDA INDÍGENA PAITER SURUÍ:  
MAPEAMENTO DE SINAIS NO AMBIENTE ESCOLAR**  
Païter Suruí indigenous deaf community: mapping signs in  
the school environment  
  
Rosiane Ribas de Souza Eler  
Juliana Isabel R. de Carvalho  
Joaton Suruí
- 257 **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GGEOGRAFIA  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**  
Reflections on Ggeography teaching in deaf education  
  
Clevisvaldo Pinheiro Lima  
Anesio Marreiros Queiroz
- 277 ▶ **VISITANDO O ACERVO DO INES**
- 279 **ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO  
DO SURDO-MUDO**  
  
Solange Rocha
- 281 ▶ **ARTE E CULTURA SURDA**
- 283 **ARTE SURDA E PANDEMIA COM OS  
ARTISTAS E INTELLECTUAIS RODRIGO GONZALEZ  
E DIOGO MADEIRA**
- 301 ▶ **NORMAS DE SUBMISSÃO**



# Editorial

Espaço #53





中国力  
STAY S  
CHI  
FUERZ



## EDITORIAL

Nesta edição, duas pesquisadoras, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos (UFRJ) e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roberta Savedra Schiaffino (TV INES), foram convidadas a refletir sobre questões contemporâneas da área da Educação de Surdos. Ambas tem se mostrado ativas e de fundamental importância para o processo de construção do Programa de Mestrado em Educação Bilíngue do INES (PPGEB-INES). A primeira como professora colaboradora na linha de pesquisa “Língua e linguagens”, participando desde o início da elaboração do nosso mestrado. A segunda mantendo estreita proximidade compondo bancas avaliadoras de seleção para a nossa primeira turma de mestrandos de 2020, tendo colaborado, também, na seleção dos projetos para bolsas de pesquisa e extensão de nosso Departamento de Ensino Superior (DESU-INES).

Agradecemos as duas por permanecerem unidas mesmo em períodos conturbados da recente história política de instituições públicas e fundações, bem como da manutenção de iniciativas de qualidade como as realizadas pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp), produtora da TV INES, e os atuais transtornos ocasionados pela pandemia de coronavírus (Covid-19). O estreito vínculo, em mútua colaboração, nos garante um olhar promotor da inserção teórico-prática de jovens e promissores intelectuais, profissionais do campo da Educação Bilíngue de surdos, da tradução-interpretação em línguas de sinais e da comunicação e imagem, que despontaram neste número.

São sete artigos apresentados pelas organizadoras na seção *Dossiê*, intitulada “Novos saberes, formas plurais: por uma epistemologia das estéticas surdas”, abrangendo arte poética e literária, o ato performático, autobiográfico, o fenômeno do feminismo e a busca por autenticidade na comunidade surda.

Para compor a seção *Demanda contínua*, trouxemos artigos da chamada sobre produção de conhecimento e autenticidade na comunidade surda, reunindo os aspectos relacionados à pesquisa e produção de conhecimento sobre o surdo e sua inserção acadêmica no Ensino Superior como forma de validação e reconhecimento. São eles: 1. *Os surdos no espaço universitário: conquistas e desafios da educação inclusiva*, de Reginaldo Aparecido Silva (IFSULDEMINAS) e Sílvia Ester Orrú (UnB); 2. *Lideranças intelectuais nos caminhos da Autoria Acadêmica Surda*, de Gabriel de Souza e Inês Caroline Reichert Universidade (FEEVALE); 3. *Desafios do aluno surdo no Ensino Superior*, de Marcos Vinícius Guimarães Viana (UERJ) e Márcia Regina Gomes (DESU-INES); 4. *Temática do Enem 2017 e seu marco histórico: análise crítica dos discursos dos simpatizantes pela causa surda – Enem 2017*, por Juliana Barbosa Alves e Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS).

Na mesma sintonia da chamada sobre autenticidade, dentro do viés das práticas, a seção *Material Técnico-Pedagógico* nos coloca frente às abordagens teórico-metodológicas sobre processos de registro da vida cotidiana das/ nas comunidades surdas: 1. *Comunidade surda indígena Paiter Suruí: mapeamento de sinais no ambiente escolar*, de Rosiane Ribas de Souza Eler, Juliana Isabel R. de Carvalho e Joaton Suruí, Universidade Federal de Rondônia (UNIR); 2. *Reflexões sobre o ensino de geografia na educação de surdos*, por Clevisvaldo Pinheiro Lima e Anesio Marreiros Queiroz (UFPI).

Na seção *Produções Acadêmicas* trazemos dois materiais do pesquisador Nelson Pimenta de Castro, um bem recente (tese defendida em 2019) intitulado *Prosódia em ASL e Libras: análise comparativa de aspectos visuais* e outro anterior (dissertação defendida em 2012), que vale revisitarmos, intitulado *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. Ambos os estudos estão em conexão com a propositura deste número.

Na seção *Arte e Cultura Surda*, trouxemos uma dupla de artistas politizados, intelectualizados e amantes de língua de sinais e de literatura universal: Rodrigo González (Uruguaí) e Diogo Souza Madeira (Brasil). Amigos entre si, num mundo sem fronteiras à arte e à cultura, colocam suas funções de liderança

a serviço da análise crítica, ácida, sem abandonar a visão humanitária em tempos de pandemia do coronavírus.

Na seção *Visitando o Acervo do INES*, organizada pela Prof Dr<sup>a</sup> Solange Rocha, temos mais um documento que, de forma breve, nos instiga a apreciação.

Concluo com uma especial menção ao prof. Dr. Alexandre Rosado, integrante do PPGEB (DESU-INES), e à direção do DDHCT, por meio do Ms. Ramon Linhares, que vêm coordenando os trabalhos das revistas científicas em tempos de isolamento social. Em trio mantivemos a Revista Espaço em atividade, nas modalidades impressa e digital.

*Cristiane Correia Taveira*

Doutora em Educação pela PUC-Rio

Professora Adjunta no Departamento de Ensino Superior do INES

Integrante do Programa de Pós-graduação

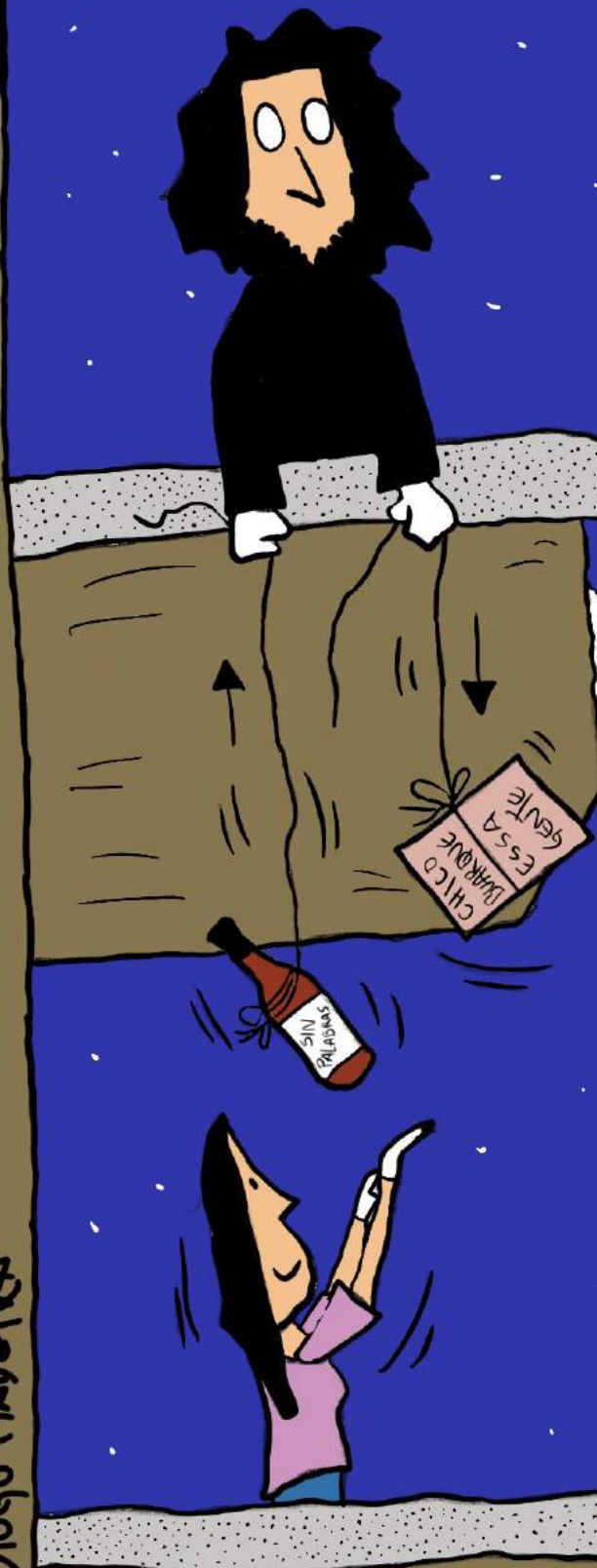
em Educação Bilíngue PPGEB/INES



# Dossiê

“Novos saberes, formas plurais:  
por uma epistemologia das estéticas surdas”

EM TEMPOS DE  
QUARENTENA:



2020 Diogo Mardiceira

DOSSIÊ

**NOVOS SABERES, FORMAS PLURAIS:  
POR UMA EPISTEMOLOGIA  
DAS ESTÉTICAS SURDAS**

New knowledge, plural ways: towards a deaf esthetics' epistemology

ORGANIZADORES

DANIELLE CRISTINA MENDES PEREIRA RAMOS<sup>1</sup>  
ROBERTA SAVEDRA SCHIAFFINO<sup>2</sup>

O presente dossiê constrói-se como um caminho para pensar o que concebemos aqui como epistemologias surdas. Entendemos o conceito em uma perspectiva relativa aos conhecimentos alinhavados a formas de compreensão do mundo produzidas por sujeitos surdos, reconhecidos em suas complexidades e pluralidades, para além de uma percepção una e engessada do conceito de identidade.

Em consonância ao desejo de valorizar e de respeitar as experiências e vivências surdas, em uma ótica interdisciplinar, reivindicamos a reflexão acerca das estéticas surdas em várias dimensões, que as abarcam arte, tradução, leitura –

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. CNPq; danielle@letras.ufrj.br.

<sup>2</sup> Fundação Roquette Pinto / TV INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, Brasil; robertasavedra@tvines.org.br.



do mundo, em seus múltiplos registros verbais, como o escrito e, sobretudo, o visuoespacial, derivado das línguas de sinais.

São sete os artigos aqui presentes; quatro produzidos por pesquisadores surdos, convidados através de vídeos em Libras, e três escritos por pesquisadores ouvintes. Os textos convidam ao pensamento sobre o viés epistemológico, que atravessa as estéticas surdas e conforma saberes ao buscar seu lugar nos universos acadêmicos que tendem, por vezes, à valorização grafocêntrica e canônica, mas que, aos poucos, abrem-se para produções referentes às línguas de sinais e às identidades dos sujeitos surdos.

Desse modo, acenamos neste dossiê para uma epistemologia das estéticas surdas que coloque pesquisadores, artistas e alunos surdos em um *locus* de centralidade. A partir dessa senda reúnem-se aqui artigos escritos por professores e pesquisadores, surdos e também ouvintes, que se propuseram a pensá-la.

Para discutir os conceitos de memória, literatura e identidade surda, o artigo de Diogo Madeira *As perspectivas da surdez na literatura de Jorge Sérgio Lopes Guimarães*, traz as perspectivas da surdez na literatura de Jorge Sérgio Guimarães Lopes, escritor surdo marginalizado por não fazer parte da história oficial da surdez, assim como da educação de surdos. As crônicas sobre o dia-a-dia do surdo na década de 60 encontram-se com questões ainda bem atuais, que polarizam a representatividade surda, entre Condição Social e Patologia a ser reabilitada. O pesquisador esclarece que não devemos julgar as diferentes identidades, assim como diferentes posições quanto ao uso da língua de sinais. Através do estudo da memória da surdez nos anos 50 e 60, identifica como os posicionamentos a ela atrelados vêm se dissolvendo nas últimas décadas, por meio dos Estudos Surdos, que trouxeram o viés linguístico, com o reconhecimento da Libras como língua de estrutura e gramáticas próprias.

O segundo artigo, *SLAM – poesia contemporânea em língua de sinais e sua influência na sociedade*, de Bruno Abrahão, alude a uma categoria da literatura surda, o Slam Surdo, que ganha força na atualidade e se revela um espaço para a compreensão das identidades surdas e de suas reivindicações políticas e culturais. O pesquisador conecta em seu trabalho a análise estética da modalidade poética em tela aos impactos que a poesia em Libras, em seu potencial de provocação reflexiva, pode causar não apenas nas comunidades surdas, mas também nos sujeitos ouvintes, mesmo nos que não compreendem essa língua.

A poesia em Libras também é a tônica do terceiro artigo, *Literatura Surda: analisando as mãos literárias do I Sarau Arte de Sinalizar*, escrito por Claudio Mourão e Bruna Branco. Nele, é empreendido um estudo de caso a partir de um evento cultural produzido pelos pesquisadores e voltado para as comunidades surdas brasileiras, o sarau supracitado no título. Por meio dos registros das atividades literárias do evento, mapeiam uma série de gêneros literários advindos de construções literárias em línguas de sinais criadas por artistas surdos brasileiros. Por tal via, o artigo procede à análise de três poemas enunciados no sarau, pela chave do conceito de ato performático, trazendo à baila seus elementos estéticos e os modos como instituem novos elementos poéticos e preservam, pela contação de histórias, aspectos tradicionais das culturas surdas, em um movimento dialético entre tradição e experimentação artística.

Ruan Diniz, no artigo *Entre a espetacularização do traduzir e a coisificação do intérprete de Libras/português: apontamentos de uma realidade paralela*, nos apresenta a visibilidade do surdo e sua particularidade linguística como ponto de partida para estudos interdisciplinares no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e aos estudos de tradução-interpretação em línguas de sinais. O pesquisador faz alusão a frases como “Nunca tinha visto um surdo na minha vida” e “Não sabia que existiam tantos surdos” que lançam luz sobre diagnósticos de surdez, muitas vezes confundidos com patologias diversas, colocando os sujeitos surdos ainda mais à margem da sociedade. Esse resgate dos surdos, da surdez e das especificidades linguísticas enraizou as diferentes formações e os profissionais que formam e consolidam as ramificações dos Estudos Surdos e da interpretação em Língua de Sinais.

Essa visão antropológica dos surdos também está presente no artigo *As autobiografias de Laborit e Vilhalva: da narrativa intimista à análise comparatista da condição feminina surda*. Ao analisar as obras “O rito da gaivota” e “O despertar do silêncio”, as autoras abordam o conceito de memória social atrelada a uma língua. Sem língua não há pensamento e não há memória. Na aquisição linguística, uma criança passa a tecer significantes e significados, assim como seu lugar no mundo. A construção da identidade e da individualidade permite sua apresentação aos outros, que passam a conhecê-lo e respeitá-lo. O artigo ratifica a importância da auto-descoberta como sujeito cultural, possuidor de uma identidade distinta, ao apresentar a biografia de surdas com semelhanças e

diferenças, cada uma com sua autorepresentação. O desenvolvimento identitário e o empoderamento sociocultural são determinantes para ajudar a sociedade a lidar com a diferença.

Já Lygia Neves desenvolve em *O martelo das feiticeiras (Malleus Maleficarum) e a misoginia: introdução às lutas feministas na educação de surdos* um inovador trabalho, focado na perspectiva dos estudos feministas, em torno das mulheres surdas. A partir de uma obra histórica clássica produzida pelo Ocidente cristão medieval, “O martelo das feiticeiras”, o artigo conduz ao debate sobre práticas de opressão, misoginia e preconceito contra as mulheres e o emoldura sob os cenários e vivências da luta feminina contemporânea, salientando a importância de levar tais questionamentos para um debate feminista no contexto das experiências surdas e bilíngues.

Por fim, em *As guerras do ensino da leitura: um olhar a partir da epistemologia surda*, as pesquisadoras Daniela Garcia, Katia Abreu, Lia Soares e Marília Costa abordam um tema desafiador, a saber, a aquisição de leitura e os métodos de alfabetização voltados para os sujeitos surdos. No artigo, estudos com posicionamentos distintos acerca do referido tema são confrontados. As pesquisadoras ressaltam a premência da exposição da criança surda a uma língua de sinais e defendem a capacidade de segmentar a língua como fator imprescindível para o processo de aquisição de escrita. Destacam-se a importância e a atualidade do artigo, em momentos de mudanças sensíveis nas diretrizes de políticas educacionais consoantes à educação de surdos como os vividos nos últimos meses. Sem dúvida, a abordagem atenta e fundamentada das autoras lança luzes necessárias à discussão.

Esperamos com este dossiê mapear olhares contemporâneos sobre temas e questões pertinentes às epistemologias surdas, pela chave de estudos situados no reconhecimento de suas especificidades e na valorização das línguas de sinais e das diferenças culturais. Convidamos à leitura do dossiê, com a esperança de suscitar novos diálogos teórico-críticos em torno dos prismas reflexivos aqui apresentados.

## AS PERSPECTIVAS DA SURDEZ NA LITERATURA DE JORGE SÉRGIO LOPES GUIMARÃES

The perspectives of deafness in Jorge Sérgio Lopes Guimarães' literature

**Diogo Souza Madeira<sup>1</sup>**

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer reflexões sobre as perspectivas da surdez na literatura de Jorge Sérgio Lopes Guimarães, desconhecida para a atual comunidade surda pela falta de divulgação a respeito da obra do escritor surdo dos anos 60. O mesmo se sustenta em consolidar as discussões direcionadas à imagem de Guimarães com os autores que discutem os conceitos de memória, literatura, identidade e surdez. Uma dessas discussões é se a obra de Guimarães é apta à Literatura Surda por questões de identidade surda, com base nos pensamentos de Stuart Hall (2002), para buscar compreender a complexidade da identidade cultural e social a partir de suas crônicas, que abordam o cotidiano do surdo.

### PALAVRAS-CHAVE

Memória; Surdez; Identidade; Literatura.

### ABSTRACT

This article aims to reflect on the perspectives of deafness in the literature of Jorge Sérgio Lopes Guimarães, which is unknown to the current deaf community due to the lack of disclosure about the work of the deaf writer of the 60s. The discussions are directed to the image of Guimarães with the authors who discuss the concepts of memory, literature, identity and deafness. One of them the discussions is if the work of Guimarães is suitable for Deaf Literature, due to deaf identity issues, based on the thoughts of Stuart Hall (2002), to seek the understanding of the complexity of cultural and social identity from its chronicles, that address the daily life of the deaf.

### KEYWORDS

Memory; Deafness; Identity; Literature.

<sup>1</sup> Professor no Instituto Federal Sul Rio Grandense – IFSUL/Campus Pelotas; doutorando em Letras – História da Literatura – na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS, Brasil. madeira.azrael@gmail.com.

## Introdução

Jorge Sérgio Lopes Guimarães nasceu em 1933 no Rio de Janeiro, em uma família de descendentes de portugueses. O autor ficou surdo aos dois anos de idade, em decorrência do crupe, uma infecção viral contagiosa dos canais respiratórios que provoca dificuldades ao respirar, sobretudo ao inspirar.

Sua surdez foi diagnosticada graças ao fato de Jorge Sérgio, enquanto criança, ainda não ter começado a falar, o que fez com que a sua família o levasse ao médico.

Aos 30 anos, ele tornou-se escritor e costumava publicar suas crônicas, sobre o cotidiano do surdo, em três jornais que circulavam no Rio de Janeiro: *O Globo*, *Jornal das Moças* e *Shoppings News*.

Ele faleceu em 6 de outubro de 1973, vítima de enfarte. De acordo com as informações das pessoas próximas de Guimarães, a época dele foi muito complicada em termos sociais, por ele ser surdo.



**Figura 1** – Jorge Sérgio Lopes Guimarães durante o lançamento do seu primeiro livro

Fonte: Fotografias cedidas pelo jornal *O Globo*.

A literatura de Jorge Sérgio Lopes Guimarães, escritor surdo na década de 60, é desconhecida para a atual comunidade surda. O ponto de vista da surdez de Guimarães será apresentado aqui através de suas crônicas, propondo reflexões sobre os conceitos de literatura, identidade, memória e surdez com relação à escrita autobiográfica e à representação como pontos de partida para se compreender como se comporta o pluralismo da surdez, cada vez mais nítido em pleno século XXI. A escrita autobiográfica é dependente, pode-se dizer,

dos conceitos de identidade e memória, uma vez que, em nenhum momento, se pode construir uma literatura subjetiva sem a presença dessas, ao menos que seja considerada significativamente como narrativa de testemunha. Elas reproduzem cada ponto, cada vírgula, cada interrogação, cada exclamação e cada narrativa. Identidade e memória, inclusive, podem ser consideradas como a representação do narrativismo. Para Joel Candau (2009), a memória é uma força de lembranças, exigindo que o passado seja visto e, a identidade, uma representação significativa.



**Figura 2** – Capa do livro *Até onde vai o surdo*, de autoria de Jorge Sérgio Lopes Guimarães  
 Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Portanto, a ideia desta discussão é buscar compreender, conforme a questão acima, os pontos identitários e memoriais, especificamente, na literatura de Jorge Sérgio Lopes Guimarães. Jacques Le Goff (2008) ressalta que a História e a Literatura, na maioria das vezes, se mesclam para tornar a ideia clara quando o leitor deseja decifrar a origem da história, ou melhor, a origem do que foi contado. A literatura de Guimarães é uma memória social, que trata da surdez e da comunidade surda dos anos 60.

A esfera da memória contribui para a busca da origem do objeto (TEDESCO, 2004) por questões de sistema de símbolos e valores:

A esfera da memória e dos depoimentos orais, genealógicos e biográficos, está contribuindo, em muito, para o campo de análise histórica, ligando temporalidades, fazendo-as se entrecruzar, bem como resgatando atores sociais silenciados, dimensões do real muito pouco visíveis. É nesse sentido que a proliferação de estudos em torno do campo de análise da memória revela um olhar das ciências humanas, sociais, históricas e pedagógicas sobre si mesmas; um olhar crítico, inovador, problematizador e projetivo do passado e do futuro. (TEDESCO, 2004, p. 30)..

A surdez é um conceito amplo, com base em visões distintas, como a linguística e a médica. A compreensão da surdez de Guimarães conta com aportes documentais, como escritos e fotografias.

Nas suas crônicas, o escritor se apresentava como um surdo oralizado, pois, na sua época a maioria dos surdos era oralizada. As memórias de Guimarães, suas crônicas escritas, retratam também as memórias de muitos outros surdos, seus contemporâneos. Le Goff (2008, p.80) salienta a importância desses escritos para a compreensão das experiências vividas individualmente ou em grupo:

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que esteve engajada ou que dela suportou as consequências, que lhe assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais porque lhes são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. (LE GOFF, 2008, p. 80).

Os escritos de Guimarães permanecem, no entanto, esquecidos. O escritor surdo ficou marginalizado por não fazer parte da história oficial, tanto da surdez quanto da educação de surdos, conquanto ele seja citado em um artigo sobre a linha do tempo relacionada à Educação de Surdos, porém não com destaque.

Objetiva-se que o escritor surdo desconhecido seja conceitualmente ressignificado, reconstruído no sentido midiático, sua memória deve ser submetida ao processo de catalogação de documentos editoriais.

Uma vez que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto coletiva quanto individual, segundo Michael Pollak (1992, p. 5), é indiscutível que existam vários tipos de memória.



A prosa de Guimarães é um suporte de memória para a atual comunidade surda, a ponto de compreender a fotografia linguística<sup>2</sup> dos anos 60, nitidamente diferente da presente. Portanto, para os leitores, no processo de memorização, Roger Chartier (2014, p. 220) destaca que a relação entre memória e escrita é determinante para fixar pensamentos, ou seja, registrar passagens e acontecimentos.

No caso do escritor surdo, o cerne de sua literatura está em fazer com que os leitores compreendam o dia a dia da surdez, inclusive suas particularidades. É a memória de um surdo e da surdez em uma determinada época. A memória do surdo envolve seus sentimentos, tanto revoltados quanto felizes, acerca da sua surdez a partir de suas vivências sociais.

### **1 A identidade de Guimarães em questão**

As crônicas analisadas permitiram compreender o entorno linguístico de Guimarães. Esse entorno linguístico, entre outros fatores, foi decisivo para a constituição de sua identidade. Ele se descrevia como surdo falante, ou seja, oralizado, e falava com certa comiseração dos “surdos-mudos”, ou seja, surdos que não eram oralizados e que utilizavam a língua de sinais, ou, em suas palavras: o Alfabeto Manual de L'Épée.

O mais interessante é que na época do escritor surdo essa denominação era universal em razão do método oralista, utilizado por quase todos os países. A identidade é uma ação que adota as características do sujeito ou do elemento, de acordo com a imposição do tempo (HALL, 2002, p.10). A construção de uma identidade depende dos pontos econômicos, políticos e sociais, entre outros aspectos, considerados de impacto global. Segundo Hall (2002, p.8), tanto a identidade individual quanto a identidade coletiva estabelecem-se a partir de mudanças culturais e da influência geopolítica, ainda que sofram com as perceptíveis circunstâncias surgidas das diferentes épocas, além da verificação das memórias identitárias. Hall aponta que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (2002, p. 9).

<sup>2</sup> Em referência à realidade social e linguística da época de Guimarães.

Em relação à essência do papel social, o próprio autor sugere essa teoria, a partir de consequências que afetam instantes passados como uma ação inevitável por conta do ritmo rápido de mudanças políticas e sociais. O passado era um ponto de interrogação político<sup>3</sup>, ou seja, fazia parte da aculturação<sup>4</sup>. Mesclando a ação do tempo com a da construção da identidade, fica evidente que o amadurecimento da identidade social ou coletiva, no contexto histórico, depende das influências econômicas e políticas com a presença das memórias populares.

Inclusive, as identidades nacionais são modificadas pela globalização, porém, não por completo, graças ao fortalecimento das raízes culturais – no sentido histórico – dos sujeitos. A lógica da construção da identidade está nos meios sociais do sujeito, ainda mais na pós-modernidade, precisamente no final do século XX. Hall (2002) destaca a fala de Giddens (1990, p.63): “A globalização não é um fenômeno recente. A modernidade é inerentemente globalizante”.

Assim, pode-se classificar esse fato como momentâneo, o que comprova os fenômenos sociais passando instantaneamente, se envolvendo com o que venha das gerações internas e externas em relação à modernidade. Seguem-se as três concepções de identidade do sujeito para aprofundar o conceito de identidade, de acordo com Hall (2002).

## **2 Três concepções de identidade de Stuart Hall**

As três concepções de identidade atribuídas por Hall são: sujeito de Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito de Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e da consciência. Já o sujeito pós-moderno é identificado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Segundo Hall (2002), a primeira concepção é uma questão solucionada e menos discutida depois da entrada no século XX. É uma condição individua-

<sup>3</sup> Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

<sup>4</sup> Trata-se de “aculturação” quando duas culturas distintas ou parecidas são absorvidas uma pela outra, formando uma nova cultura diferente.

lista, envolvida historicamente nos aspectos econômicos, políticos e sociais, vindos das influências patriotas e dos valores de descendentes, assumidos a ponto de emergirem desde seu nascimento, após serem facultados por esses mesmos valores. Pode-se inferir que era uma concepção “individualista” do sujeito e de sua identidade. (HALL, 2002, p. 11).

Na visão do autor, a formação do sujeito sociológico acontece quando percebemos que esse sujeito interage com a sociedade – em alusão tanto à relação pessoal quanto à relação pública. A isso, classifica-se de agulha sociológica, usualmente, para tecidos pessoais (formar uma identidade, uma metáfora social). A agulha sociológica de Hall consiste na maneira de fazer o mapeamento das regiões culturais e políticas em relação ao espaço-tempo:

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. (HALL, 2002, p. 16).

Sua função tem a noção de, estavelmente, unificar as várias identidades que “asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, e estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais” (HALL, 2002, p. 12). Veja-se como uma reflexão geopolítica, depois que foi formulada essa segunda concepção, já que se expressa com destaque nas características do próprio sujeito sociológico – o parecer ótico é ser não autônomo.

Na última concepção, percebe-se o sujeito pós-moderno bem distante das outras concepções apresentadas. Sua identidade é uma celebração móvel, suas características são temporárias, modificáveis pela globalização cultural. Pelo efeito da pós-modernidade, a identidade do sujeito é sujeita a mudanças.

Ela se modifica na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. Não possui uma identidade fixa, pois sempre assume identidades diferentes em momentos diferentes. Em Silva (2010, p. 444), a identidade é uma manifestação de relato ou um discurso autodiferenciado.

No caso da identidade surda, cujo tema instiga constantemente as pessoas desde o reconhecimento legal da Libras – Língua Brasileira de Sinais –, o surdo não é “apenas surdo”, ou seja, o surdo possui particularidades culturais, linguísticas e sociais, no entanto, distantes das dos outros, corresponde a uma identidade pós-moderna.

### **3 A identidade surda a partir das representações surdas comunitárias: de que maneira Jorge Sérgio Lopes Guimarães representa a surdez?**

A Comunidade Surda é composta por pessoas que conhecem a Cultura Surda e a Libras. Entende-se comunidade como um grupo com privacidade que valoriza seus aspectos históricos, culturais e sociais, constituindo uma representação comunitária. Em *Comunidades imaginadas*, Benedict Anderson (2009, p. 267) ressalta que a comunidade depende exclusivamente das raízes histórico-culturais.

É compreensível que a constituição da identidade individual se desenvolva por meio da coexistência sociocultural desde o nascimento, ou que, precisamente, a identidade seja construída pela realidade na qual o sujeito vive. Hall (2002, p. 13) ressalva que, hoje em dia, na pós-modernidade, a identidade não é ligada ao senso comum ou não é fixada em razão da liberdade social que o sujeito toma, diferentemente do que ocorria no início do século XX. No caso dos surdos, são diferentes e inúmeras as possibilidades de constituição de identidades.

Gladis Perlin (1998, p. 53) discutiu as identidades surdas, categorizando-as em cinco categorias. Entretanto, os autores que discutem identidade, como Hall e Silva, entre outros, destacam que não existem identidades únicas, engessadas, pelo contrário, as identidades são fluídas. Este trabalho toma por pressuposto que a categorização de Perlin pode ser vista não pelo viés das identidades, mas pelos diferentes entornos linguísticos, pelas diferentes experiências linguísticas nas quais os surdos estão imersos. Essas experiências, esses entornos, também não são fixos, porque as pessoas mudam de ambientes, de relações sociais, de escolas, entre outros contextos. As identidades surdas de Perlin, aqui tomadas como entornos linguísticos, são retratos instantâneos de diferentes momentos das jornadas surdas.

Nesse sentido, a própria Perlin (1998), ao discutir a identidade surda, baseada na resistência da cultura surda, alerta para a impossibilidade de fixar identidades:

Minha intenção, aqui, é usar esta última concepção de identidade para situar o sujeito surdo. Entendo o conceito de identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto. (PERLIN, 1998, p. 52).

Sobre a identidade e a diferença, Silva (2000, p.76) trata da essência do ser e afirma que “elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”.

Foram selecionadas três categorias de identidade de Perlin – aqui compreendidas como entornos linguísticos – mais relevantes à compreensão social do dia-a-dia de Guimarães. São elas:

#### *a) Identidade Surda*

A *Identidade Surda* é fortemente marcada pela política surda. É mais presente em surdos que pertencem à comunidade surda e apresentam características culturais como: possuir experiência visual que determina formas de comportamento, cultura e língua e carregar consigo a língua de sinais, usando-a sempre que necessitam se comunicar, pois é sua forma de expressão.

Eles têm um costume bastante presente que os diferencia dos ouvintes e que caracteriza a diferença surda: a captação da mensagem é visual e não auditiva, e o envio de mensagens não usa o aparelho fonador, e sim as mãos; esses indivíduos se aceitam como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com identidade surda, na qual impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada e de língua de sinais.

#### *b) Identidade Surda Híbrida*

Na categoria *Identidade Surda Híbrida* encontram-se os surdos que nasceram ouvintes, mas ficaram surdos tardiamente devido a algum acidente que deixou sequelas crônicas; dependendo da idade do início da surdez, esses surdos

conhecem a estrutura do português falado e, dessa maneira, o envio ou a captação da mensagem, vez ou outra, é pela língua oral.

### c) *Identidade Surda Flutuante*

A *Identidade Surda Flutuante* é a dos surdos que não têm contato com a comunidade surda. Para Karol Paden (1988, p. 26-29), é outra categoria de surdos pelo fato de não contarem com os benefícios da cultura surda. Eles também têm algumas características particulares e seguem a representação da identidade ouvinte.

Tanto na teoria quanto na prática, essas três identidades são distintas em razão do convívio cotidiano e da aquisição de linguagem.

O caso do surdo escritor dos anos 60, pelo seu entorno linguístico e pelo que suas crônicas sugerem, seria o de identidade surda flutuante. De acordo com a amiga do escritor entrevistada, também surda, os anos 60 foram sufocantes em termos linguísticos para ela e para a comunidade surda em geral. Em suas crônicas, o escritor surdo se utiliza de seu domínio de leitura e escrita como um exemplo de superação da surdez, estabelecendo diferenças entre surdos oralizados – para ele os bem-sucedidos –, e entre os surdos-mudos, que seriam o resultado do fracasso da educação. Ela comenta que Guimarães convive tranquilamente no mundo oral, mas, ao mesmo tempo questiona várias vezes o preconceito que sofre por ser surdo.

Em relação às representações surdas, já que representação e identidade são conceitos bem próximos, é perceptível que as representações surdas que Guimarães relata em suas crônicas são bastante diferentes das atuais, especialmente em termos de comportamento e pensamento. Adriana Thoma (2002) afirma que representação surda é uma forma de reivindicação pelos direitos humanos e linguísticos, conforme sua análise de filmes surdos e filmes não surdos de sua tese de doutorado. Ela usa o comentário de um surdo sobre a atriz surda Marlee Matlin, que não fez questão de salientar sua identidade surda:

Henrique lembrou que na época em que o filme *Filhos do silêncio* foi feito, o sucesso alcançado e a conseqüente indicação e consagração da atriz surda Marlee Matlin como melhor atriz foi resultado, entre outros fatores, da escolha do ator principal que contracenou com Matlin, o ator William Hurt. Em 1987, Hurt já era um ator conhecido e famoso, enquanto Marlee fazia seu primeiro filme longa-metragem. Na entrega do prêmio de

melhor atriz coadjuvante, Marlee dispensou a presença da intérprete e fez questão de se pronunciar e agradecer de forma oral. Essa decisão lhe rendeu críticas por parte da comunidade surda: a crítica, creditada à “contradição” entre a decisão de Marlee ao receber o prêmio e o enredo do filme, que representava as diferenças culturais dos surdos e a possibilidade de a sociedade pensar a surdez a partir de outro ponto de vista. – “Matlin perdeu a oportunidade de mostrar a identidade surda...” disse Henrique. (THOMA, 2002, p. 209).

Afirma-se que a representação surda pode ser individual ou coletiva, conforme cada elemento se manifesta por meio de sua própria natureza, tanto cultural quanto linguística. Em relação ao relato de Henrique coletado pela pesquisadora, tem-se a impressão de que o surdo entrevistado se mostrou descontente a respeito da decisão da atriz surda de se pronunciar oralmente ao invés de sinalizar<sup>5</sup>.

Essa ocasião possui várias hipóteses, duas possivelmente inegáveis e comumente reais: a primeira seria a de que a atriz surda teria cedido à pressão ouvintista e a segunda seria de que ela teria optado por valorizar sua natureza para mostrar sua verdadeira identidade, ou seja, para representar o que ela é. Em seu artigo<sup>6</sup>, Cabecinhas (2009, p. 3), que investiga representações sociais em termos de sociedade, destaca que a perspectiva das representações sociais coloca as pessoas ativas no processo de transformação. Assim, a decisão da atriz surda vem da sua representação social.

Houve um fato, em 2015, a respeito da atriz surda Marlee Matlin no Facebook, em que uma surda portuguesa postou uma foto da falecida atriz surda norte-americana Phyllis Frelich, afirmando que ela era melhor do que Matlin. Uma pessoa perguntou por que ela era melhor. A surda portuguesa explicou: “Porque essa atriz era mais artística e não tinha vergonha de utilizar a ASL<sup>7</sup> em público”. Contudo, com essa explicação, ela estava se referindo à questão linguística e cultural, e não ao desempenho artístico.

Fica evidente que a comunidade surda sinalizante questiona Matlin porque, talvez, sendo eleita pelo Oscar como melhor atriz coadjuvante, ela transite

<sup>5</sup> Considerado um termo cultural oriundo da comunidade surda sinalizante, em alusão à expressão “falar em língua de sinais”.

<sup>6</sup> Pode ser apreciado o artigo da autora portuguesa publicado no periódico acadêmico local intitulado Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade por meio do link: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9644/1/rosacabecinhas-cultura2009.pdf>>.

<sup>7</sup> A sigla da ASL corresponde à Língua de Sinais Americana, American Sign Language.



nas duas línguas – o inglês e a ASL, o que causaria incômodo a essa comunidade. Nota-se, portanto, um entorno linguístico e uma representação de língua de sinais completamente diferentes dos encontrados nas décadas de 50 e 60 nos textos de Guimarães. Karin Strobel (2009), em sua tese defendida em 2009, trata de valorizar os registros surdos descobertos pelos pesquisadores de Educação de Surdos:

Não podemos esquecer que, historicamente, os surdos sempre foram vistos como inferiores aos ouvintes, como deficientes que precisavam se adequar e caminhar para a normalidade e para isto precisavam se oralizar. Isto marcou por muitos anos a comunidade surda, que é uma minoria linguística e que tem sim uma língua própria não oral! O surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão da surdez que a sociedade atribuiu. (STROBEL, 2009, p. 37).

As representações da Cultura Surda foram prejudicadas no passado, quando o oralismo era predominante. O ponto de vista da surdez de Strobel é parecido com o relato de Henrique, segundo Thoma (2002), por ter partido da comunidade surda sinalizante, ou por ao menos fazer questão de defender a identidade surda, representando a cultura surda e a língua de sinais. Guimarães, pelo que seus escritos indicam, representa exclusivamente a surdez em direção ao oralismo. Na sua época, a língua de sinais ainda não era reconhecida como língua, pois para ele o status de surdo oralizado possuía benefícios a partir de sua representação ligada ao oralismo.

Documentos legais, textos de jornais e revistas, assim como artigos acadêmicos e fotografias são capazes de traduzir representações culturais e sociais de comunidades surdas em diferentes épocas. A seguir, duas fotografias evidenciam duas representações atuais de surdez:

As fotografias apresentadas acima serão descritas de acordo com a aparição dos elementos. Na Figura 3, os surdos oralizados e implantados fazem a pose para registrar o encontro realizado. Os surdos oralizados e implantados, ao menos para eles, possuem o português como primeira língua, e a Cultura Surda não lhes faz parte do seu mundo, por opção. A Figura 4 é, sem dúvida, bastante explícita pelas roupas azuis em alusão ao Dia do Surdo, e as pessoas fotografadas em um ambiente nitidamente educacional posam como forma de valorizar a Cultura Surda e a Libras, cuja representação vem da comunidade surda sinalizante. Não cabendo aqui fazer julgamentos sobre as representações surdas acima,



**Figura 3** – Reunião de surdos oralizados e implantados.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/fernandamoraisfotografia/12118868364>.



**Figura 4** – Surdos sinalizantes e simpatizantes da causa surda comemorando o Dia do Surdo.

Fonte: <http://www.tjmg.jus.br/ejef/noticias/unidade-raja-comemora-o-dia-nacional-dos-surdos.htm#.VUK9z0uyBCM>.

afirma-se que cada comunidade, a partir de seu contexto cultural, histórico e social, constrói diferentes representações.

Retomando a discussão sobre o entorno linguístico de Guimarães, assim como as representações sobre a surdez presentes em seus textos, pode-se perceber um contexto de valorização da oralização e de desprezo pelos surdos sinalizantes:

Hoje em dia não é mais recomendável o uso da linguagem manual, mas, infelizmente, no Brasil, a maioria dos surdos que alcançaram a idade adulta, continua a empregar o antiquado sistema de comunicação. Uma realidade bastante lamentável, que precisa ser corrigida. Convém salientar que o aprendizado da palavra falada é importantíssimo, e deve ser sempre estimulado. (GUIMARÃES, 1961, p. 12).<sup>8</sup>

Tratando da surdez condizente, esse pensamento de Guimarães a respeito do alfabeto manual como um antiquado sistema de comunicação, no que se refere à linguagem manual, não pode ser condenado, uma vez que a educação que ele recebeu por meios clínicos e familiares foi bastante diferente da de hoje, em razão das pesquisas relacionadas à língua de sinais.

Marilena Chauí (1995, p.125) discute que rememorar o que foi feito no passado pode ajudar as pessoas a compreenderem os enigmas e as intenções passados que se encontram incompatíveis com as práticas atuais. Conforme Norberto Bobbio (1997), na rememoração se pode buscar compreender a significação da identidade, ou melhor, da representação.

As representações surdas de Guimarães apresentadas em seus escritos são relacionadas à surdez clínica. Hoje em dia, a surdez não é compreendida apenas por um viés clínico. Existem diferentes campos ideológicos, assim como evidenciam as fotografias apresentadas acima.

Para Hall (2002), a representação é um conjunto de significados e valores que emergem através da linguagem. O livro de Guimarães, compreendido como um suporte de memória (GONDAR, 2008, p. 2), ajuda a percepção das representações sobre a surdez em sua época.

Como afirma Margarida Neves:

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e

<sup>8</sup> Publicado originalmente no jornal O Globo, em 21/10/1959.

simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação. (NEVES, 1998, p. 218).

As memórias de Guimarães e as representações que emergem do livro servem para a reflexão sobre a atual comunidade surda em geral, e para saber como foram as vivências surdas na metade do século XX. Ao cruzar com uma linha teórica relacionada à surdez do passado, para identificar porque as épocas são bastante distintas, Strobel (2009), que investiga ativamente a história dos surdos, acredita que antigamente a cultura surda era bem invisível, razão que levou muitos surdos à incompreensão social.

Em sua dissertação de mestrado, Anie Goulart Gomes (2011, p. 123) afirma que a cultura surda é possivelmente interpretada como um processo de libertação e manutenção, fazendo uma analogia à queima de sutiãs no movimento feminista ou ao fim da escravidão para os negros. Essa autora fez apenas uma comparação militante, para que as pessoas compreendessem de forma direta a cultura surda. Mesmo assim, a cultura dos surdos se encontra em aberto para ser discutida conceitualmente, o que é frequente onde estão as comunidades surdas (sinalizantes<sup>9</sup>) que defendem a Libras. Entretanto, o termo cultura surda passou a ser compreensivelmente patente a partir de 1980, na medida em que a Libras estava sendo constituída (GOMES, 2011, p.132).

A identidade narrativa de Guimarães é equivalente a uma “ipseidade”, ou seja, possui caráter único. Paul Ricoeur (1997) salienta que:

A identidade narrativa se equivale a uma verdadeira ipseidade em virtude desse momento derrisório, que faz da responsabilidade ética o fator supremo da ipseidade [...]. A narrativa já pertence ao campo ético em virtude da pretensão, inseparável da narração, à correção ética. (1997, p. 429)

Neste sentido, sugere-se que as crônicas de Guimarães sejam testemunhas de um entorno linguístico flutuante, induzido pelo oralismo da sua época, em que a língua de sinais ainda não era compreendida como algo positivo ou aceito na educação dos surdos, pelo menos no Brasil. O campo linguístico em que os surdos estavam inseridos distingue-se do contemporâneo no contexto

<sup>9</sup> As comunidades surdas sinalizantes são as que se comunicam em língua de sinais e que vivem a cultura surda.

histórico-social. O trecho da crônica intitulada “A surdez não é obstáculo!”, publicada em seu livro *Até onde o surdo vai*, apresenta o processo de aquisição linguística do escritor surdo:

Quando pequeno tive dificuldade no aprendizado da palavra, a ponto de rebelar-me muitas vezes. No princípio, tudo me pareceu penoso e terrível, mas, à medida que crescia, fui compreendendo que, para alcançar uma pronúncia razoável, era preciso grande força de vontade e treino intenso. (GUIMARÃES, 1961, p. 84)

Perceptivelmente, esse trecho é bastante subjetivo em termos de surdez, ou seja, é baseado em como o escritor surdo possivelmente via o oralismo como um benefício, apesar do sofrimento, o que nos dias de hoje a comunidade surda chamaria de método cruel. São memórias de experiências muito distintas.

### **Considerações finais**

Durante muito tempo, o escritor surdo Jorge Sérgio Lopes Guimarães permaneceu desconhecido para a maioria dos participantes da comunidade surda brasileira contemporânea. É importante compreendê-lo como um autor que, ao registrar sua história, por meio da literatura, pode recuperar a memória da surdez nas décadas de 50 e 60 do século XX, no Brasil. O processo desta pesquisa buscou trazer à tona sua obra e divulgá-la para que os que atuam na área de surdez o conheçam e compreendam um pouco mais a história da surdez no Brasil.

Seus escritos são uma fotografia de um período no qual os surdos eram vistos como doentes que deveriam ser “normalizados”. Sua importância para a comunidade surda atual refere-se ao seu papel de cronista surdo da história dos surdos no Brasil. Ou seja, Jorge Sérgio Guimarães não escreve no lugar do outro. Ao falar de si, da sua surdez e das representações de surdez vigentes na época, tem-se o registro de uma memória que deve ser compreendida e problematizada.

O livro de Jorge Sérgio Guimarães é uma preciosidade da história e da memória dos surdos brasileiros e, muito ainda tem a contribuir para a compreensão da surdez em meados do século XX no Brasil.

Guimarães, agora rerepresentado por esta pesquisa, merece estar registrado na literatura surda, e também na literatura brasileira, por ser considerado um exímio escritor de crônicas e textos jornalísticos.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editora da UNESP, 1997.
- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- CHARTIER, R. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- GONDAR, J. Memória individual, memória coletiva, memória social. *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, 2008. Disponível em: [<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4815>] Acesso em: 18 nov. 2019.
- GUIMARÃES, J. S. L. *Até onde vai o surdo*. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Tupy Ltda, 1961.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. Editora, 2002.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 5.ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2008.
- NEVES, M. S. História e memória: os jogos da memória. In: MATTOS, I. R. (Org.). *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. x – x.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- POLLAK, M. *Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Editora Al Margen, 2006.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Editora Papirus Editora, 1994.
- SÁNCHEZ, C. M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.
- STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- TEDESCO, J. C. *Nas cercanias da memória*. Caxias do Sul: Editora UPF, 2004.
- THOMA, A. S. *O cinema e a flutuação das representações surdas: "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva ..."*. 2002. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.





## SLAM – POESIA CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUAS DE SINAIS E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE

Slam - Contemporary poetry em sign languages and its influence in so-ciety

**Bruno Ferreira Abrahão<sup>1</sup>**

### RESUMO

Este artigo estuda o Slam surdo como manifestação da poesia em língua de sinais contemporânea e pesquisa suas origens dentro e fora do Brasil. Tenta também pensar sobre sua construção como arte poética, explorando seus principais elementos. Além disso, apresenta o resultado de uma pesquisa com dez ouvintes sobre o Slam Surdo, com o objetivo de verificar possíveis impactos provocados pela difusão do Slam Surdo entre sujeitos não falantes de línguas de sinais. Assim, pretende verificar a possibilidade do Slam surdo ser usado como meio de promoção da cultura surda e das línguas de sinais.

### PALAVRAS-CHAVE

Slam surdo; Literatura surda; Cultura surda.

### ABSTRACT

This article studies deaf Slam as a manifestation of contemporary sign language poetry and examines its origins, inside and outside Brazil. It also tries to think about its construction as poetic art, exploring its main elements. In addition, it presents the result of a survey with ten listeners on Slam Deaf, with the aim of verifying possible impacts caused by the spread of Slam Deaf among non-sign language speakers. Thus, it aims to verify the possibility of using deaf Slam as a means of promoting the deaf culture and sign languages.

### KEYWORDS

Deaf Slam; Deaf literature; Deaf culture.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [bruno@letras.ufjf.br](mailto:bruno@letras.ufjf.br).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a estrutura da poesia contemporânea nas línguas de sinais, destacando o SLAM e apresentando suas características, temas mais apresentados e, sobretudo, o impacto e a importância dessa manifestação artística dentro da comunidade surda e ouvinte.

Para a realização do trabalho, foram desenvolvidas pesquisas de cunho qualitativo, bibliográfica e de campo. A coleta de dados na pesquisa de campo foi feita por meio de observação e entrevistas, realizadas pessoalmente e também através de questionário aplicado pelo Google Forms, com perguntas fechadas. Essas perguntas tiveram relação com as possíveis formas de recepção por surdos e ouvintes do Slam Surdo e seus impactos no questionamento sobre imagens relativas aos sujeitos surdos. Foram também estudados vídeos e performances do Slam surdo, a fim de compreender melhor sua estrutura como manifestação artística, seus contextos e impactos na sociedade contemporânea.

O Slam surdo mostra a riqueza e a diversidade proporcionadas pela língua através das diferentes perspectivas de surdos e ouvintes. Refletiremos sobre a recepção do Slam surdo nas comunidades de ouvintes e surdos e pensaremos sobre como reagem a essas poesias, a fim de investigar se elas têm a capacidade de mudar pensamentos negativos sobre o indivíduo surdo.

É importante perceber que com o passar do tempo a poesia em língua de sinais foi se modificando, ganhando novos elementos e apresentando uma produção estética com características específicas. O Slam surdo é um movimento que traz para sua poesia todas essas características contemporâneas e reforça o orgulho surdo.

Antes de falarmos sobre esse movimento específico precisamos entender o surgimento do SLAM. Em 1994, em Chicago, surgiu o termo SLAM para definir as poesias de periferia produzidas oralmente. Além de ser uma batalha de poesia, o SLAM se tornou um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo. Apresenta questões da atualidade para serem debatidas durante uma competição e o poeta é performático, só conta com o recurso de sua língua e de seu corpo. O SLAM é um grito, atitude de “reexistência”, termo criado pela fusão das palavras existência e resistência, de acordo com a professora Ana L. S. Souza (*APUD* NEVES, 2017).

Bob Arnold, poeta e criador, fundou em 2003 a Noite de Contos e Poesias da ASLian (em Língua de Sinais Americana – American Sign Language,

ASL) em março de 2005. Algum tempo depois mudou o nome para ASL SLAM. Eles se reuniam no famoso Bowery Poetry Club em Manhattan proporcionando um espaço mensal para manifestações poéticas em ASL. Atualmente, fazem turnê mundial levando as apresentações para diversos países. No começo, a maioria dos participantes era de ouvintes que sabiam ASL ou estavam aprendendo a língua, hoje em dia a maioria dos artistas são surdos, marcando uma mudança significativa no grupo.

Douglas Ridloff, atual proprietário e diretor executivo da ASL SLAM, então poeta, artista e intérprete emergente, juntou-se à família ASL SLAM em 2009. Em 2010, tornou-se o único anfitrião e a ASL SLAM virou uma marca, atraindo atenção nacional e internacional e audiências e artistas de todo o mundo. Em 2013, o ASL SLAM iniciou sua primeira turnê visitando Michigan, Austin, França e muitos outros lugares. Hoje, o ASL SLAM continua a crescer oficialmente, lançando eventos mensais em Boston e Chicago. O grupo tem como missão apresentar e incentivar novos trabalhos experimentais, utilizando poesia, performance, improvisação, literatura, artes visuais, linguagem e música, além de fornecer um local para artistas emergentes e estabelecidos apresentarem seus trabalhos em um ambiente seguro e de apoio.

Para alcançar tais objetivos, o ASL SLAM produz vídeos como meio de preservar a língua de sinais e expor artistas a um público amplo. É seu objetivo preservar e enriquecer as experiências culturais em comunidades surdas e ouvintes, para fazer a diferença e impactar a mudança.

No Brasil, em 2014 o grupo Corposinalizante, integrado por surdos e ouvintes, criou o Slam do Corpo em parceria com o poeta Daniel Minchoni e o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. Diferente do grupo ASL SLAM, o Slam do Corpo faz suas performances em “batalhas”, utilizando a Libras e o Português oral, respeitando a estrutura linguística das duas línguas e as apresentações são feitas por duplas ou trios formados por surdos e ouvintes, juntos. As batalhas são um misto de ágora, jogo e celebração e se realizam em performances poéticas numa composição de línguas e corpos.

A atividade abre com um momento chamado “corpo aberto”, no qual qualquer pessoa pode apresentar um poema. Depois se iniciam as batalhas de poesias, na qual os poetas performatizam poemas nas duas línguas ao mesmo tempo. Os jurados são escolhidos na hora, eleitos do próprio público.

Os poemas devem ser autorais, não podem passar de três minutos de duração e nem ter apoio de qualquer objeto de cena. O evento conta com um intérprete de Libras para quem quiser recitar sua poesia.

Observando a estrutura superficial dessas poesias apresentada no SLAM surdo, podemos dividi-las em duas categorias, aquelas que utilizam a estrutura gramatical das línguas de sinais, isto é, poesias com narrativas compostas por sinais e itens gramaticais próprios da língua, como a poesia Empatia do grupo Slam do Corpo. E a segunda categoria, com poesias compostas apenas por classificadores, sem a utilização de nenhum sinal como, por exemplo, Symbiosis. Porém existem outras características presentes nas duas categorias e que dão o formato final da obra como a rima, expressões facial/ corporal, ritmo, métrica, som, movimento e velocidade.

A rima consiste em uma uniformidade de sinais causando harmonia e conforto visual, além de fazer uma brincadeira com os sinais. A rima pode ser executada de diferentes formas, como a simetria bilateral, ou seja, a mesma configuração de mão executada ao mesmo tempo com as duas mãos ou a utilização de sinais com configuração de mãos igual ou semelhante.

As expressões facial e corporal podem ser gramaticais ou não e podem aparecer discretamente na narrativa, quando a narrativa da poesia está dando ênfase à sinalização, como na performance *O Mudinho* do poeta Edinho Santos. A expressão facial/corporal pode tomar uma aparição extravagante, quando a narrativa é executada pelas próprias expressões, utilizando alguns classificadores/sinais.

Ritmo e métrica são características estéticas que trazem uma marcação de tempo para as produções poéticas. O ritmo é um movimento coordenado, uma repetição de intervalos regulares ou irregulares produzidos por alguma parte do corpo, podendo ser marcado por um pé batendo no chão, um movimento de cabeça ou intervalos regulares na sinalização. Já a métrica é uma marcação de tempos fortes e fracos representada pelos movimentos das mãos no sentido horizontal, vertical e diagonal. Tamiozzo e Guedes destacam que na música são encontrados os mesmos recursos de um poema.

A rima é uma característica própria de um texto poético, como a música, mas não é obrigatória, existem versos sem rima, porém sempre será escrita de forma a manter a melodia. O ritmo em uma música pode ser

explicado como sendo um agrupamento harmonioso e regular de sons fortes e fracos, de maior ou menor duração, o que confere, a cada trecho musical, características especiais.

O som é uma nova característica utilizada na poesia em língua de sinais e marca essa fase contemporânea. A utilização do som na poesia pode ocorrer de diferentes maneiras como através de alguma produção vocal, da utilização do próprio corpo para fazer algum barulho ou até mesmo da utilização de instrumentos musicais. Um vídeo que mostra um exemplo de poema em língua de sinais com a utilização de instrumentos foi feito pelo poeta Douglas Ridloff. Nele o poeta começa a criar poesias que tinham ritmo e métrica sem utilizar o som, isso permitiu que ele associasse o som à poesia visual. Trabalhando com a Merge Art Collective, uma das organizadoras, Mia Marlene, pediu que Douglas criasse um poema, e ao analisar o poema, Mia fez uma partitura e assim surgiu o poema registrado nesse vídeo.

E para finalizar as características estruturais, temos o movimento e a velocidade, que estão ligados. A velocidade pode marcar a passagem de tempo ou a velocidade de algum item presente no poema, mostrando lentidão ou rapidez. Elas podem variar de acordo com a demonstração dos planos, tendo diferentes intensidades de velocidade e movimento ocorrendo no mesmo plano.

Além de toda a sua carga semântica influenciada pela manifestação contra a opressão, pelas lutas, orgulho surdo e identidade, a poesia surda é formada por características estruturais que trazem forma e estética às suas narrativas. Sendo assim, “Literatura Surda pode assumir e conceber uma forma literária mais complexa e associada à identidade surda” (ABRAHÃO, 2017) .

Ao olharmos o começo da história dos surdos podemos perceber anos de segregação que afetaram o desenvolvimento dessa comunidade em diversas áreas, principalmente nas desinformações de outros grupos sociais em relação à comunidade surda. Suas línguas, culturas e identidades foram desvalorizadas e consideradas inferiores, acarretando a falta de profissionais na área da literatura que compreendessem a diferença e que não tivessem uma visão de deficiência.

Depois de alguns anos de luta, a comunidade surda foi ganhando visibilidade e reconhecimento, como no Brasil. Em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio de comunicação e

expressão. A lei 10.436 afirma que a Libras deve ser entendida como meio de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Como meio de expressão que transmite ideias e fatos da comunidade surda, as línguas de sinais através das manifestações poéticas podem contribuir para a luta pelo reconhecimento, pela visibilidade e pela valorização da comunidade surda. Quanto mais obras os poetas surdos produzirem e quanto maior a divulgação desses trabalhos, mais pessoas terão acesso, tomarão conhecimento das histórias de resistência de um povo que por muitos anos sofreu tentativas de ser apagado. Assim a poesia em línguas de sinais tem grande importância para toda a humanidade.

Especificando uma categoria da poesia, a contemporânea, podemos dizer que é uma expressão artística que começa a se destacar a partir da segunda metade do século passado, dando grande atenção à forma, característica que as poesias anteriores não consideravam. Devemos ressaltar que a poesia vai muito além do registro escrito, pois como forma de arte é anterior à escrita; sendo assim, a poesia não está presa as palavras registradas em papel e sim a manifestações artísticas em diversas modalidades e línguas. Mesmo esses conhecimentos estando difundidos na sociedade ainda sim há uma discussão sobre se a literatura surda, produzida em língua de sinais, é ou não Literatura, Karnopp ressalta:

Articulando-se as força de resistência surda que os vídeos apontam, é possível entender que a busca por outras formas de representação surda é também uma forma de exercício de poder. Inventam-se outras verdades sob a forma de outros saberes, produzindo-se, assim, outras representações (2011, p. 38).

A comunicação vai muito além do que a conversa verbal/gestual entre as pessoas, a comunicação pode se fazer por meio de imagens, gestos, sons etc. Qualquer meio artístico comunica alguma mensagem; podemos perceber, em um texto sobre o teatro, essa comunicação feita através da arte mencionada por Neto:

Desde a antiguidade, o teatro vem acompanhando as discussões humanas das questões mais íntimas às de âmbito macro.

Tais problematizações têm trazido luz para as nossas formas de ver o mundo, pensar e agir. Nesse sentido, o teatro é um elemento de difusão cultural importantíssimo, pois traz consigo as discussões de um povo em um determinado contexto histórico, social e político (2017, p. 42).

Essa afirmação também pode ser feita para a poesia, que utiliza um item cultural como instrumento, a língua. Como qualquer língua, as línguas de sinais estão carregadas de histórias, sentimentos, cultura, lutas e muito mais. Sendo assim “a literatura conta a história de um grupo, de um povo, sua realidade, sua cultura, e podemos ver que a expressão literária pode ser tanto escrita, como sinalizada” (ABRAHÃO, 2017, p.5084)

Entre 1960 e 1970 ocorreram mudanças sociais, inicialmente nos Estados Unidos, que depois se alastraram por todo o mundo e acarretaram registros poéticos em língua de sinais.

Por causa dessas mudanças, surgiu o movimento do “orgulho surdo” e o reconhecimento de que as línguas de sinais são línguas independentes, com gramática e estrutura própria, acarretando no crescimento das línguas de modalidade gesto-visual e no trabalho dos poetas pioneiros em língua de sinais, como os de Dorothy Miles, de Ella Lentz e de Clayton Valli. Os poetas surdos foram e continuam sendo influenciados pelo movimento de “orgulho surdo” trazendo um empoderamento para sua língua e para o sujeito surdo.

Essa liberdade de expressão artística permitiu a esses poetas pioneiros que se tornassem modelos para outros surdos, reforçando ainda mais a importância linguística desse grupo social. Segundo Quadros:

O prazer é um elemento muito importante da poesia em língua de sinais que precisa ser considerado. Entretanto, muito da poesia é também – em algum nível – empoderamento dos povos surdos. Mesmo o prazer e o entretenimento proporcionados pela poesia podem ser vistos como um tipo de fortalecimento para essa comunidade linguística. Esse empoderamento pode ocorrer simplesmente pelo uso da língua, ou pela expressão de determinadas ideias e significados que se fortalecem pela instrução, pela inspiração ou pela celebração (2017, p. 42).

O Slam Surdo é uma manifestação estética que promove a integração de culturas e de línguas diferentes. O SLAM em línguas de sinais constitui um gênero textual, sendo sua atribuição gesto-visual. As poesias produzidas pelo SLAM surdo transmitem conhecimento, características culturais, passam

uma mensagem, desconstruem alguns paradigmas preconceituosos e motivam outras pessoas a aceitarem suas identidades.

Karen Strobel ao analisar as identidades surdas constata que a cultura surda foi marcada por muitos estereótipos, seja por uma imposição cultural do povo dominante, seja por narrativas sociais que descrevem o povo surdo como deficiente. Dentro da comunidade Surda os poetas do SLAM são muito valorizados, pois representam a liberdade de aceitação e reconhecimento do sujeito surdo, isto é, o surdo não precisa ser igualado ao ouvinte, apagando sua diferença.

De acordo com as autoras Gladis Perlin e Karen Strobel, a modernidade acaba corroborando para fazer com que o surdo se molde de modo a fazer desaparecer sua diferença. O resultado desse processo é a presença do modelo ouvinte com sua importância e a do ser surdo como personificação do ser deficiente. Penso que o SLAM luta exatamente contra essa personificação da deficiência através das suas manifestações artísticas de resistência.

Douglas Ridloff contou no TEDxVienna a mudança que a poesia provocou em sua vida e relata sua importância. Dizendo entre outras coisas que escreveu uma história quando estava na oitava série. Sua professora lhe ofereceu duas opções: apresentá-la em língua de sinais ou ler em voz alta para a sala. Na época ele escolheu ler em voz alta, porque, durante sua educação disseram várias vezes que a língua falada era superior à língua de sinais.

Quando criança, Ridloff relata que nunca teve um surdo como exemplo de vida, mas aos 16 anos viu um poeta surdo pela primeira vez: Peter Cook. Suas expressões linguísticas o deixaram tão impressionado, que quando parou para raciocinar teve um momento de revelação sobre a língua de sinais e percebeu que era melhor a comunicação que modalidades orais e escritas, que ela tinha profundidade e fibra. Ridloff acreditava que o que aconteceu com ele não deve acontecer com outras crianças surdas, por isso trocou a sala de aula pelo mundo e fundou a Sociedade dos Poetas Surdos.

Ridloff disse que uma das três vertentes da Sociedade dos Poetas Surdos é o ASL SLAM, em que chamam diversas pessoas talentosas e artistas para se apresentarem no palco, compartilharem seu trabalho e inspirarem o público, pois desejam semear a nova geração de talentos. O intuito é regar essas sementes e deixá-las crescer para que tenham mais poetas, contadores de história e exemplos surdos.



No começo da narrativa de Ridloff podemos perceber um sujeito influenciado pela sociedade majoritária a ter sua diferença apagada, ensinado a dar mais valor a uma língua que não era a sua e desvalorizando sua língua de herança. Sendo assim, ele cresceu sob uma influência muito grande da comunidade ouvinte, um fator que torna a identidade e a cultura de uma comunidade heterogênea e confusa.

Após ter seu primeiro contato com a poesia através do poeta Peter Cook, ele percebeu que a língua de sinais era muito mais do que o haviam ensinado, não era uma língua superficial utilizada apenas para troca de informações. O atual poeta percebeu que havia uma profundidade e uma complexidade muito maiores do que as que ele conhecia, representando um marco para a sua vida, diferenciando as pessoas que era antes e depois de conhecer a poesia em língua de sinais. Percebemos o impacto dessa mudança quando ele diz que a história dele antes da poesia não deve se repetir com outras crianças surdas.

Depois de descobrir as línguas de sinais e sua importância para a identidade surda se expandir nas pessoas, Ridloff faz do mundo sua sala de aula, com o objetivo de influenciar mais surdos através da poesia. Fundando a Sociedade dos Poetas Surdos, ele permitiu que outros surdos tivessem contato com a poesia e através do ASL SLAM pode levar esse movimento para outros países, na tentativa de influenciar outros surdos a aceitarem sua identidade. Em sua apresentação no TEDxVienna ele disse que muitas pessoas surdas foram ensinadas a negar sua surdez e a tentar passar-se por pessoas ouvintes por muitos anos. Pelo seu discurso, podemos ver que ele acredita no poder de mudança que a poesia carrega.

Podemos perceber através dessa narrativa a importância do SLAM na comunidade surda, pois vai muito mais além do que simples relatos sobre uma sociedade, é um movimento que tem como objetivo maior libertar outros surdos que vivem negando sua surdez por causa da influência de um grupo social maior. Strobel concorda quando afirma que a literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõe as dificuldades ou as vitórias das opressões dos ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militares surdos e a valorização de sua identidade.

Assim como o SLAM pode mudar a consciência da comunidade Surda, também pode modificar o pensamento da comunidade ouvinte, por isso acreditamos que essas manifestações poéticas não devem ficar restritas ao grupo que sabe sinalizar e sim a toda a sociedade. É de extrema importância que todos tenham acesso e conheçam as histórias que vêm sendo passadas de geração em geração, através das línguas de sinais.

A maioria dessas histórias, segundo Strobel, partem de experiências das comunidades Surdas que transmitem seus valores e seu orgulho da cultura surda que reforçam os vínculos que os unem com as gerações surdas mais jovens. Outras comunidades precisam ter acesso e conhecer essas narrativas para abrirem suas mentes e quebrarem os tabus sobre a surdez, mostrando que ela é um ganho. Por isso, acredito que o SLAM é muito importantes para a comunidade Surda, e após me apresentar para ouvintes, utilizando vídeos do SLAM, consegui perceber a importância da divulgação dessas poesias para os ouvintes.

A cultura Surda mostra como nos constituímos na diferença e construimos nossas identidades na língua de sinais, como pesquisadores da língua de sinais, da história de surdos, da cultura de transmissão, da arte surda, da educação de surdos e de surdez. Minha opinião sobre a arte surda é que ela dá visibilidade para as pessoas no mundo a respeito da língua de sinais, além de afetar o público no sentido de perceber que é uma linguagem própria para que eles possam expressar seus corações, já que a língua de sinais é mãe da linguagem que dá a nossa identidade com alto valor.

Partindo do pressuposto de que tratamos da literatura produzida em língua de sinais como algo híbrido, experimental e inespecífico, perceber sua influência no público é realmente um ato de romper com o cânone, promovendo uma literatura periférica e de resistência que ultrapassa os muros da comunidade Surda.

Bernardo Carvalho nos sugere no que tange à literatura brasileira que se propõe de resistência, pensar uma literatura de dissenso. Por esse viés consideramos atraente tratar o SLAM e o Visual Vernacular como expressões estéticas que atrapalham os consensos, os paradigmas pré-estabelecidos que sustentam visões excludentes e preconceituosas. A manifestação artística Surda fragiliza o modelo médico-terapêutico de observar a surdez como falta e

rompe com os estereótipos de que surdos são deficientes e, portanto incapazes de produzir arte.

Uma questão importante, que cabe tratar para concluir, sobre a importância de a arte Surda ultrapassar a comunidade Surda são alguns dados a respeito da visibilidade e relevância do SLAM surdo e Visual Vernacular coletados por meio de um questionário online.

Na pesquisa, feita com dez ouvintes, obtive como resultado preliminar que independente do uso da língua de sinais os ouvintes compreendem a poesia surda. Foi coletado que, após assistir o vídeo Caterpillar de Ian Sanborn, 61,5% dos ouvintes compreenderam e 38,5% não, mostrando que a maioria, mesmo sem saber a língua de sinais, consegue compreender a poesia.

Após assistirem aos vídeos “Voz”, de Amanda Lioli e Catherine Moreira, e “O Mudinho”, de Edinho Santos, as pessoas entrevistadas relataram o que compreenderam. A maioria percebeu a opressão que os surdos sofrem diariamente. Uma pessoa escreveu que a dificuldade que às vezes um surdo passa para ser aceito e uma deficiência auditiva não o torna inferior ou incapaz de viver uma vida que conceituamos como “normal”. A comunidade surda tem uma voz e deve ser aceita sem indiferença.

Vemos com esses resultados a inclusão e o alcance que existem nessas novas configurações da literatura periférica, como o SLAM e o Visual Vernacular, que conseguem impactar pessoas que nem sequer tiveram contato com a língua de sinais.

Acreditamos que o facilitador desta compreensão se dá pelo caráter híbrido do fazer artístico. Ainda podemos destacar que muitos despertam interesse em aprender língua de sinais pelo encantamento com a expressão da modalidade gesto-visual.

Destacamos que no Visual Vernacular o uso de classificadores, da linguagem cinematográfica, de mímica e expressões faciais fornecem pistas importantes para pessoas que não sinalizam terem compreensão e serem afetados pela mensagem de forma singular. No que se refere ao SLAM nesse processo, podemos perceber que sua poesia é um elemento cultural bastante importante, pois a partir dos registros teóricos e das narrativas pessoais de poetas surdos podemos perceber o impacto desse grupo na sociedade e a luta para empoderar sua comunidade.

Em consonância a tudo que foi registrado nesta pesquisa, compreendemos a “literatura surda” como as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens, nas representações do SLAM. Assim como em outras línguas, a poesia em língua de sinais explora os recursos linguísticos para obter efeitos estéticos. A forma como os poemas são organizados, bem como os sentidos que se abrem a partir disso, fazem uma quebra na forma que a linguagem é utilizada no cotidiano. Os poemas podem estar mais próximos ou mais distantes do uso da língua de sinais no cotidiano, em geral, fazendo uma ruptura com a regularidade e tornando as formas linguísticas completamente criativas e novas.

Há um uso criativo de configurações de mão, movimentos, locações e expressões não-manuais. O poema se abre para múltiplas interpretações e construções de sentidos. A cultura da Comunidade Surda é definida basicamente pela linguagem dos sinais de cada país e pela sua história de opressão e de luta por direitos, fazendo com que os defensores do movimento o identifiquem como uma única comunidade dividida em colônias pelo espaço territorial.

A surdez, vista pela maioria das pessoas como uma deficiência limitante, para a Comunidade Surda é apenas algo que exige uma reestruturação da comunicação e não algo que precise ser “curado”. A linguagem de sinais é o que difere esta de outras culturas e é a única fronteira entre surdos e ouvintes, assim como qualquer outra língua pode ser uma fronteira entre outras culturas ouvintes.

Compreendemos o que as experiências do surdo são, através de sua perspectiva visual, explorando assim sua expressividade, sua corporalidade, diferentes das dos ouvintes, que se expressam oralmente e centrados na teoria grafocêntrica. Os surdos, por exemplo, podem explorar toda essa expressividade através de seu ritmo, repetição, simetria ou assimetria, metáforas, tudo isso respeitando a estrutura sintática da Libras, compondo as estrofes através das expressões faciais presentes na Libras. A literatura surda no país encontra-se nos seus primórdios, necessitando ainda de autores, novas obras e insumo visual apropriados.

Em síntese, as expressões estéticas do SLAM, ao romperem com o homogêneo, tradicional, específico e o acabado faz com que elas se inscrevam

em fronteiras culturais que produzam bens simbólicos de culturas distintas, que dialogam e se influenciam mutuamente. Por fim, gostaríamos de sublinhar que a resignificação construída nesse processo dentro na comunidade Surda abre espaço para uma arte plural e dinâmica, ligada ao imediato, ao corpo, à performance e à resistência, causando assim rupturas profundas nas normas e nos padrões estéticos (RAMOS e ABRAHÃO, 2018).

Compreendo que esta pesquisa poderá colaborar para uma maior compreensão da poesia do SLAM em língua de sinais como elemento cultural que abrange surdos e ouvintes em sua importância. O SLAM surdo colabora para a visibilidade do “eu” surdo, em concordância com o que Emmanuelle Laborit reforçou sobre a questão dessa visibilidade:

Para aqueles que nascem com o nome na cabeça, o nome que o pai e a mãe repetem, que têm por hábito virar a cabeça quando alguém chama por esse nome, deve ser difícil entenderem-me. A sua identidade é-lhes dada à nascença. Não precisam de pensar no assunto, não se interrogam acerca de si mesmos. São “eu”, são “eu, mim” naturalmente, sem esforço. Conhecem-se, identificam-se, apresentam-se às outras pessoas com um símbolo que os representa. Mas a Emmanuelle surda não sabia que era “eu” ou “mim”. Compreendeu-o com a língua gestual, e agora sabe. Emmanuelle agora pode dizer: “Chamo-me Emmanuelle” (2000, p. 37).

## REFERÊNCIAS

CRUM, M. *Meet The Man Bringing Slam Poetry To The Deaf Community*. ARTS & CULTURE, Huffpost. 23 mai. 17. Disponível em: <[https://www.huffpostbrasil.com/entry/meet-the-man-bringing-slam-poetry-to-the-deaf-community\\_n\\_591f43f6e4b03b485cb17c33](https://www.huffpostbrasil.com/entry/meet-the-man-bringing-slam-poetry-to-the-deaf-community_n_591f43f6e4b03b485cb17c33)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei de LIBRAS nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CINTRÃO, H. P. *Resenha: traduzir a canção*. TradTerm, São Paulo, v. 31, dez. 2018, p. 187-192.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARÍN, L. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Karnopp L. B.; Klein, M., Lunardi-Lazzarin, M. L. (Orgs.). Canoas: Ed. ULBRA, 2011. 336p.

LABORIT, E. *O grito da gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho, AS, 2000.

LADD, P. *Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos*. Lisboa: Europress, indústria gráfica, 2013.

LIOLI, A. e MOREIRA, C. Voz. 2017. (2m16s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dl-s8rzmJqQ>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NETO, V. S. S. A formação de tradutores de teatro para Libras: questões e propostas. 2017 Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Brasília.

NEVES, B. A. C. “Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. *Jornal da USP*. São Paulo, 2017.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Teorias da educação e estudos surdos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

QUADROS, R. M. *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RAMOS, D. C. M. P.; ABRAHÃO, B. F. Literatura surda e contemporaneidade: contribuições para o estudo da visual vernacular. *Pensares em Revista*, Dossiê Pensares Surdos, n. 12. São Gonçalo: FFP-UERJ, 2018.

RIDLOFF, D. Deaf Poets Society | Douglas Ridloff | TEDxVienna. 2019. (13m01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0LZGYwDO-QE>>. Acesso em: 10 jul 2019.

SANTOS, E. *O mudinho*. 2018. (2m10s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw&t=3s>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SLAM DO CORPO. São Paulo, SP, Brasil. 2017. Disponível em: <<https://vimeo.com/user65325571/about>>. Acesso em: 10 jul 2019.

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

## LITERATURA SURDA: ANALISANDO AS MÃOS LITERÁRIAS DO I SARAU ARTE DE SINALIZAR<sup>1</sup>

Deaf Literature: analyzing the literary hands of the I Sarau Arte de Sinalizar

**Cláudio Henrique Nunes Mourão<sup>2</sup>**

**Bruna da Silva Branco<sup>3</sup>**

### RESUMO

Neste artigo, são apresentados e registrados vários gêneros literários oriundos de artistas surdos brasileiros no evento cultural "Sarau Arte de Sinalizar: narrativa, humor e poesia", que ocorreu em Porto Alegre – RS, vinculado ao projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse evento, que aconteceu em 24 de abril de 2017, as apresentações dos respectivos artistas foram filmadas e gravadas, gerando assim a pos-

### ABSTRACT

This paper discusses deaf literary production in different genres based on material from the cultural event "Sarau Arte de Sinalizar: narrativa, humor e poesia", a poetry evening with presentations in the Brazilian Sign Language (Libras) by Brazilian deaf participants on the themes of narrative, humor and poetry. The event in question, which

<sup>1</sup> Este artigo é a segunda parte do artigo *Sarau Arte de Sinalizar: narrativa, humor e poesia*, publicado no volume 24, ano 15, número 1, 2018, da revista *ECOS*, no qual os autores tratam das experiências, significações, questões práticas que os ajudaram a conceber o evento ocorrido no bar noturno, Bar Pub Peppers, em 24 de abril de 2017, Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; claudiomourao@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Polo Presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

sibilidade de escolha de três vídeos para análise entre os temas prosa e poesia em língua de sinais, conectados à história da literatura surda brasileira. No ato performático são os conceitos dos elementos literários que se evidenciam em função do povo surdo, para manutenção da tradição em forma de contação das experiências dos sujeitos surdos, compartilhados com a literatura surda e os estudos surdos.

took place on April 24, 2017 in the city of Porto Alegre, RS, Brazil, is part of an extension project of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil. In every edition of the event, all the presentations are video recorded, thus compiling a database, which then allowed us to select three presentations within the genres prose and poetry, connecting to the history of Brazilian deaf literature. The results of the analysis show that, by every sign language presentation, concepts of deaf literature come into view and this way, through deaf subjects and their telling of experiences, the project pushes forward this tradition and facilitates the sharing and production of deaf literature and deaf studies.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Língua de Sinais; Literatura Surda; Poesia; Sarau.

#### **KEYWORDS**

Brazilian Sign Language; Deaf Literature; Poetry; Sarau Arte de Sinalizar.

### **Introdução**

Este artigo é a materialização dos vídeos que foram apresentados no “Sarau Arte de Sinalizar: narrativa, humor e poesia”, vinculado ao projeto de extensão “Arte de Sinalizar”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu objetivo consiste em dar continuidade à análise das produções das mãos literárias dos sujeitos surdos e vinculá-las aos estudos históricos da literatura surda. Para exemplificar, existem mãos literárias encontradas em textos literários, mas optamos em trabalhar e analisar os autores em seus atos performáticos de narrativa e poesia, que estão relacionados à história dos surdos do Brasil e do mundo.



Na história da literatura brasileira, em decorrência da oralidade e das escritas realizadas por vários autores brasileiros, renomados surdos brasileiros foram vítimas de desconhecimento e até de apagamento da história da Literatura Surda Brasileira. Esse fato leva a nação brasileira ao desconhecimento não somente da língua, mas também da comunidade surda, ou seja, da nação surda. Contudo, os sujeitos surdos permaneceram sinalizando por vários séculos, nos mais diversos contextos do povo da língua falada ou oral. Da mesma forma, continuaram cultivando em língua de sinais suas narrativas, contos, fábulas, anedotas, estórias, crônicas, poéticas, humor e ainda, produzindo outros elementos literários (configurações de mão, simetrias, ritmos, duetos, etc), em coadjuvação a célebres mestres e artistas surdos (MOURÃO, 2011 e 2016; QUADROS, SUTTON-SPENCE, 2006; KARNOPP e SILVEIRA, 2013).

Enquanto os sujeitos surdos recebiam a educação e aprendiam nas instituições de ensino, era comum e constante a demonstração da preocupação com sua nação surda: língua e cultura. Os sujeitos surdos não são como objetos ou seres sem perspectiva ou pontos de vista, mas sim produtores de cultura e literatura. Assim, os sujeitos surdos dotados de suas capacidades produzem narrativas sobre seus sofrimentos, lutas, dominação, preconceitos, supremacia ouvinte, enfim aspectos ora negativos, ora positivos. Ainda criam narrativas sobre seus heróis, acerca das línguas de sinais, políticas, são militantes de culturas e línguas, artes literárias e educação.

O Sarau possibilita a identificação em um lugar do espaço dessas produções, é um lugar deles, onde se faz presente a busca dos antepassados e contemporâneos. Local de resgate da história das mãos literárias, onde há produção e circulação dessas produções, como se estivessem sendo resgatadas do baú escondido no fundo do porão. Entretanto, diferentes dos ouvintes, somos seres com muitas semelhanças e permanecemos nos identificando pela nossa essência, a de ser surdo.

O Sarau abre a porta desse baú - as mãos e os olhos pulam da caixa -, leva a suscitar e encadear o pertencimento, o prestígio no espaço, no território das mãos literárias. Na receptividade dos olhos e das mãos, enquanto sujeitos ouvintes, dizemos sejam bem-vindos a nosso espaço, onde há surdos e literatura surda brasileira.

Em relação ao Sarau<sup>4</sup> que acontece na região sul de São Paulo, Winkel (2010) fala sobre o interesse de outras culturas e línguas [...] “Quando você não conhece a língua, não conhece a cultura, é muito mais fácil passar com um ‘trator’ por cima. Diferente do que a arte de sinalizar oferece para a comunidade surda no que se refere ao uso do espaço cultural, à apreciação da língua, ao compartilhamento com outras experiências, bem à transmissão de conhecimentos para quem não conheça a língua de sinais”.

Winkel (2010, p. 103) complementa ainda que o sarau possibilita aprender o que o outro faz, cita que “O Sarau é um laboratório. Aqui as pessoas trazem suas criações e aprendem o gosto por ler e escrever”. Por esse enfoque, as pessoas aprendem o gosto das mãos literárias e visualiterárias, a valorização da literatura surda brasileira. A Visualiterária traz inspiração para a expressão, quanto mais a pessoa tem esse perfil visualiterário, melhor consegue se expressar através das mãos literárias. Nesse sentido, a Visualiterária flui e fomenta o desejo das leituras dos livros e o de visualizar das mãos literárias, a ampliação dos conhecimentos e os interesses por outras culturas e línguas, transformando-se no território dos livros de literaturas e culturas.

### **Literatura surda brasileira**

A literatura surda está presente em vários gêneros literários, através dos quais adquirem a visualiterária, que transmite os significados literários, adquiridos pelos olhos do povo surdo, e produzidos e consumidos em língua de sinais, traduzidos por meio de artefatos próprios da cultura surda. (MOURÃO, BRANCO, 2018, p. 109).

Assim como Mourão e Branco colocaram na epígrafe no início, produzir o projeto Arte de Sinalizar vem a ser um modo de promover a difusão da língua de sinais pelo fortalecimento da literatura surda, que nasce e tem que começar a marca de históricos de cada narrador na comunidade surda.

Sobre os gêneros literários da literatura surda, podemos afirmar que estão conforme ‘a performance, é uma estrutura performática que se conecta

<sup>4</sup> Em São Paulo, o bairro Campo Limpo, que fica na região mais periférica da cidade, é o local onde tudo começou. Inicialmente, no ano de 1995, a organização e apresentação do evento era no Bar da Vela, sempre às segundas feiras, ao final da noite alguém realizava a leitura de uma poesia. Posteriormente foi organizado o Postesia, que ocorreu entre 1997 e 1999, paralelo ocorreu também, entre os anos de 1998 e 1999 o Postura (pintura nos postes). Por volta de 2000, os Saraus já eram periódicos e desde o ano de 2004 acontecem semanalmente, todas as segundas-feiras no Bar do Binho.

aos gêneros literários’ (GOLDEMBERG, 2010; PIMENTEL; FARES, 2014). Segundo Zumthor, ao comentar sobre poética oral, a performance se traduz assim (2005, p. 89): “A voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada”.

As mãos literárias se conectam aos textos nos mais variados gêneros e performances, são narrativas e poesias em forma de ato performático, sonoridade visual (KLAMT, 2018). A performance da língua de sinais é necessariamente ligada à presença corporal em tempo real, à receptividade estética e à produção de significações, ligadas à emoção estética

E a “emoção estética”, o que vem a ser? Como distinguir, em uma obra, o ingrediente estético gerador da emoção, do não estético, destituído de semelhante estímulo? Admitindo que tais indagações alcançassem alguma resposta esclarecedora, se unicamente interessa a “emoção estética”, concluiu-se que o aficionado da arte assume perante ela um comportamento passivo, de quem apenas recebe e permanece fora da realidade íntima do objeto que desencadeia a emoção. Mais ainda: a passividade ante a obra de arte permite sentir prazer, mas não conhecê-la, como deve ser o intuito último do espectador. (MOISÉS, 2012, p. 60).

Seja qual for o idioma, é preciso ter a língua para sentir a emoção. E é isso que o Sarau apresenta para a comunidade surda, para os que usam a arte de sinalizar, para que os espectadores jamais esqueçam “como a arte de sinalizar adentra aos olhos”, é um prazer. Segundo o pesquisador Mourão (2016, p. 34) é na literatura surda que podemos identificar a estética visual, que transita entre o prazer e o conforto linguístico.

Para as comunidades surdas, o empoderamento se percebe ao ensinar para a vida a cultura surda. Os surdos precisam conhecer os seus direitos, ter orgulho de serem surdos e de terem sua própria língua, como ressaltado por Sutton-Spence e Quadros (2006, p. 115). Esse empoderamento pode ocorrer simplesmente pelo uso da língua, ou pela expressão de determinadas ideias e significados que se fortalecem pela instrução, pela inspiração ou pela celebração.

As pesquisadoras da Literatura Surda Carolina Hessel e Lodenir Karnopp escreveram que a literatura surda faz parte da cultura surda, principalmente da língua de sinais da comunidade surda:

A cultura surda é como uma pele no corpo dos surdos, que usam suas línguas de sinais, utilizam predominantemente a experiência visual, têm seus costumes, hábitos, ideias, convivem entre si e comemoram suas datas como marcos importantes. (SILVEIRA, KARNOPP, 2013, p. 01).

Na comunidade surda há a preocupação de que os surdos possam perder o reconhecimento da valorização da língua de sinais, que é patrimônio cultural. E é objetivo da literatura surda influenciar e indicar o conforto linguístico proporcionado pela língua de sinais, como cita:

(...) nos informam, de certa forma, sobre as preocupações da comunidade surda e sua relação com o mundo não surdo, bem como ensinam sobre os valores culturais dos surdos. Por isso, é importante para o público reconhecer personagens surdos e não surdos e os valores associados a seus atributos. (SUTTON-SPENCE, 2011, p. 174).

Os autores Pimentel e Fares (2014), ao comentar sobre a voz, o corpo e a performance, relembram o pesquisador Paul Zumthor, quando fala que “O corpo é o condutor vivo e voraz onde se inscrevem todos os movimentos, cores, gestos, e sensações de toda narrativa.” Assim como na língua de sinais, o corpo está estritamente em todos os elementos dos recursos expressivos, em sensações de todas as narrativas e/ou em vários gêneros literários. No ato performático, adquirir a visualiterária, traduz algo da sensação à experiência, como um espaço de poder: língua e cultura.

A Poesia em Língua de Sinais traz significados semelhantes aos das poesias indígenas, negras e de qualquer outra língua: partilham suas próprias culturas, trazem a emoção, a felicidade, a tristeza e as experiência de vida. As línguas de sinais sempre vieram de geração em geração, como indicado por Finnegan:

(...) como todas as línguas de sinais tradicionalmente não apresentam um sistema escrito, o conhecimento cultural das comunidades surdas, que é passado por meio da língua de sinais, é transmitido visualmente. (FINNEGAN, 1977 apud SUTTON-SPENCE; QUADROS, 2006, p. 113).

O Brasil está começando a registrar seus poemas em língua de sinais, segundo Silveira e Karnopp:

Se pensarmos no caso do Brasil, lembramos que, nas décadas de 1980 e 1990, os surdos (alguns poucos) recorriam ao registro de poemas escritos. Lentamente a situação foi mudando: alguns surdos começaram a apresentar poemas em Libras, através de traduções de poemas escritos. Posteriormente começaram a produzir poesias em Libras, o que era inédito para nós, surdos brasileiros. Atualmente, na comunidade surda, os poemas em Libras fazem mais sucesso e têm mais receptividade, mas há alguns surdos que continuam usando poesia escrita (em Língua Portuguesa) e poesia traduzida (da Língua Portuguesa para a Libras). (SILVEIRA, KARNOPP, 2013, p. 3).

É importante que fique evidente o motivo da reivindicação sobre a necessidade dos registros, para que se conserve e se acesse a história dos surdos e da literatura surda. Hoje, os avanços da tecnologia têm facilitado muito isso, pode-se gravar vídeos, fazer uso da escrita de sinais, da tradução para a escrita da Língua Portuguesa, entre outras línguas, como estratégias úteis de registrar as questões estéticas visuais. Para a compilação de dados, fizemos um apanhado dos vídeos do Sarau que aconteceu em Porto Alegre, onde 23 artistas<sup>5</sup> se apresentaram no palco. Para a organização dos vídeos, foram separados em categorias, para nossa surpresa, mais de 33 títulos diferentes, incluindo vídeos com poesia, narrativa e humor, sendo que alguns apresentaram de 2 a 3 títulos.

Após a análise das categorias, contamos 16 narrativas, 14 poesias e duas performances, que faziam referência ao humor. Pode-se perceber que a narrativa e a poesia foram mais apresentadas em comparação ao humor. Para análise, escolhemos dois títulos especificamente da categoria poesia, “O touro” e “A flecha”, são histórias semelhantes e traduzem a poesia metafórica.

Antes de proceder à análise dos dados, apresento breves sínteses das histórias dos dois títulos:

Tema: “O touro”

Autores: Douglas Faggion e Arthur Fedrizzi



No ato performático, em dupla, transforma-se o corpo em mímica e incorporação do touro, o primeiro de frente, com altura do membro, expressão do rosto e do corpo de touro, respirando forte e repetidamente com as argolas balançando, como se estivesse se sentindo poderoso. Enquanto atrás dele, está a incorporação do corpo do touro, com cauda em movimento. De repente, a dupla, um à frente e outro atrás (podemos perceber que representa a cauda a balançar, com a forma de touro), as patas do touro iniciam a corrida.

<sup>5</sup> Para ver os vídeos, acesse o portal da Arte de Sinalizar – Repositório Artístico. Disponível em: <[www.ufrgs.br/artedesinalizar](http://www.ufrgs.br/artedesinalizar)>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Os duetos, virados para que ficassem na lateral e para que pudéssemos perceber a forma de touro completa durante a corrida, repetiam assim um correndo para a frente e outro para a lateral. Mas as patas representadas em forma de touro, repetidamente, alcançavam em alta velocidade. Num momento o touro expõe sua bravura, com o corpo firme e frontal, como se o principal fosse ir em frente, com olhar bem distante, como se estivesse na sua direção algo em forma de madeira, talvez um arbusto.

Repetidamente, o touro se expressa com intensidade e continua a correr; quanto mais alta a velocidade na direção da madeira, mais o corpo incorpora a forma de duas árvores, se aproximando, como se estivesse aumentando de altura. De repente, algo grande bate em duas madeiras, fazendo-as balançar e tremer. As madeiras transformam-se, as duas conchas tremidas estão uma virada para cima e a outra voltada para baixo, significando o Congresso Nacional do Brasil. Rapidamente, a dupla de touros transforma-se em seres humanos: um deles, senta à mesa para preparar algo para assinar, enquanto o outro fica observando e esperando algo grande. Mas as tremidas voltaram, a dupla se assusta, um assina o papel sem querer, enquanto o outro pega papel o assinado e diz sinalizando: “Este documento deve ser respeitado, é Lei do dia 24 de abril de 2002, nós lutamos, nós estremecemos o planalto federal, conquista para todos os surdos, parabéns!”

Tema “A flecha”  
 Autor: Rimar Segala



Ato performático. Rimar comentou que tinha feito curso de arco e flecha e que compartilharia com todos. As flechas estavam em um local e ele retirou uma delas. Preparou uma para atirar e as regras diziam que poderia atirar três. O alvo estava posicionado bem distante quando ele atirou, mas a flecha

passou muito longe e ele ficou envergonhado. Ele se lembrou dos ensinamentos do seu professor sobre o posicionamento do peito e dos ombros, sobre como deveria segurar o arco e preparar a flecha. Então, preparou-se novamente, lançou a flecha, mas errou.

Ele pensou que o correto era fazer a flecha acertar o centro do alvo e que precisaria mudar algo. Pegou outra flecha, posicionando-a firmemente puxou com muita força e soltou... enquanto a flecha planava, ele se lembrou do passado, como se estivesse em um túnel do tempo, visualizando conversas em língua de sinais. Uma votação... do silenciamento da língua de sinais... surdos de mãos amarradas, sendo obrigados a oralizar... ordens para oralização... a língua resistia... oralizávamos para quem queria nos ver assim, enquanto que escondidos, sinalizávamos.

Ele volta à posição da flecha, tendo pensando em tudo isso enquanto ela seguia o seu percurso, no sofrimento do passado, no que era poder sinalizar... na comunicação bimodal... precisávamos nos unir, nos movimentar a passos fortes, enfrentar e estremecer com algo batendo em portas e paredes. De repente, a cadeira do presidente se vira como se estivesse empurrando os rostos e ele pergunta: “O que vocês querem?” e o movimento responde: “Língua de sinais... língua de sinais”, enquanto tenta segurar a porta, pressionando-a até perceber que não era mais possível contê-la... o presidente aprovou a liberdade para as mãos, ouve-se gritos de alegria... de repente, a flecha atinge o centro do alvo.

No sarau, sobre os dois vídeos acima, são narradas história bem semelhantes, mas conhecemos também uma narrativa ficcional contada por Francisco Rocha, intitulada “Manifestação em Brasília – 2011”, aqui, citamos Mourão (2016), que fizera a tradução do vídeo<sup>6</sup> para escrita da Língua Portuguesa.

Em um momento, o sol nasce e ilumina entre as duas torres e duas cúpulas o Palácio do Congresso Nacional, em Brasília. Local onde todos os deputados federais e senadores federais se movimentam entre votações e propostas, enquanto a Presidenta Dilma Rousseff, sentada à mesa, assina os documentos e os entrega aos funcionários... De repente, a mesa tremeu, as duas torres, as cúpulas e os prédios dos ministérios balançam, todos os prédios para cima e para

---

<sup>6</sup> Narrada por Francisco Rocha, vídeo disponível em: <<https://youtu.be/6CMZyIPrnWM>>. Acesso em: 27 out. 2019.



Fonte: página de Cláudio Mourão no site Youtube.

baixo. Os passos ao tocarem no chão tremem... A presidenta Dilma pergunta o que houve. Um funcionário vai para fora olhar o que imagina ser um terremoto, mas não, é, sim, um gigantesco dinossauro... Continuam os passos a baterem mais forte no chão, tremendo..

De repente, de longe vê-se, um pequeno movimento se transformando em uma grande multidão que se espalha em volta dos ministérios. Aos poucos seus passos se aproximam do Palácio do Planalto. A presidenta Dilma e seus funcionários, nervosos, tremem as pernas e se preparam em posição, se apresentando para os soldados dos Dragões da Independência, que seguem rumo à rampa do Palácio do Planalto. Os passos fortes que batem no chão e até levantam poeira são dos surdos ao se aproximarem da rampa onde está a presidenta.

Um líder surdo se aproxima e sinaliza: quero ver a Dilma e sinalizar uma palavra “Oi”? A presidenta Dilma, levantou o braço e com a mão tremula, tenta sinalizar “d”. O líder surdo sinalizou com a mão virada com o polegar para baixo, REPROVADA!

Dilma, tremendo e preocupada, cochichou para o intérprete de língua de sinais. O intérprete a ensinou a sinalizar “Oi”. Dilma voltou a frente aos



surdos, levantou o braço com a mão tremula, sinalizou “Oi” de forma correta. O líder surdo levantou o braço com a mão virada com o polegar para cima indicando “APROVADA”. Com expressão brava, ele sinalizou: Dilma, assina o documento para surdos. A presidente Dilma pegou papel, caneta e...

Será que presidenta Dilma vai assinar?

O vídeo sobre a manifestação em Brasília fora registrado na tese de doutorado do pesquisador Cláudio Mourão (2011), no trabalho intitulado *Literatura Surda: experiência das mãos literárias*, onde apresenta as suas experiências, que já haviam circulado e sido consumidas na comunidade surda, na área da Literatura Surda. A análise das entrevistas dos autores/artistas surdos não fez parte desse vídeo, apenas a entrevista com Francisco Rocha, que aproveitamos para a discussão, quando analisada com outras duas narrativas apresentadas no Sarau Arte de Sinalizar.

### **Analisando os vídeos mãos literárias**

É importante salientar que os sinalizantes têm os elementos do uso da língua de sinais para formar recursos expressivos (MOURÃO, 2011), que são recorrentes e produzem efeitos estéticos e expressivos, articulados com formas artístico-literárias. Eles sinalizaram vários elementos dos recursos expressivos no ato performático ao narrar e poetizar que compreendem a história, os movimentos e as lutas e causas dos surdos, a Lei da Libras ou as manifestações dos surdos em favor da educação e da cultura surda.

Os artistas Arthur Fedrizzi e Douglas Faggion fizeram sua performance em forma de dueto. Dueto faz parte do elemento das mãos literárias (gêneros literários), mas o que significa Dueto? Oss dicionários dizem que, na música, é composição para duas vozes ou dois instrumentos; duo; dupla; mas para performance em língua de sinais traz o sinalizante na performática em dupla e na narrativa ao mesmo tempo, quando usam a incorporação com animais como “Touro”, a dupla performática se apresenta em prosa poética, traduz a metáfora. Essas mãos literárias são o tipo de performance conhecido como antropomorfismo, segue:

o antropomorfismo é típico em narrativas, humor, drama e poesia em sinais. Ele desperta fortes emoções ao evocar na audiência os sentimentos que os poetas, poetisas e contadores de histórias querem comunicar. O antropomorfismo ocorre

nos sinais por meio da “incorporação” da entidade em uma espécie de performance. (SUTTON-SPENCE, QUADROS, 2019, p. 129).

Segundo Sutton-Spence e Quadros (2006, p. 118), o uso poético da caracterização é também conhecido como “mudança de papel”, “personalização” ou “ação construída”. Um exemplo é o do artista Rimar Segala e sua atuação performática com os personagens. Ele fez o papel de pessoa que usa a flecha como se estivesse no túnel do tempo, em sofrimento, apresentando mudanças de personagens a cada a história. Atuação semelhante foi realizada pelo narrador Francisco Rocha, que caracterizou vários personagens e cenas (passeatas, soldado, Dilma, intérprete de Libras, dinossauro, etc.). Cito também Arthur Fedrizzi e Douglas Faggion, que fizeram papeis de touro e por fim, Douglas que fez o papel do presidente e Arthur personificou o surdo.

Eles têm a estética, como prosa e poesia, porém incluem a história e o acontecimento do movimento surdo. Em algumas performances, mostram-se os elementos dos gêneros literários da literatura surda: perspectiva múltipla, tamanho e grau, dueto, antropomorfismo, rima, simetria, uso de metáfora, entre outros elementos, que existem como objetos de estudo nos grupos de pesquisas em linguísticas, tradução e literatura, que estão relacionados aos Estudos Surdos e à Cultura Surda.

Vale ressaltar um acontecimento sobre a manifestação em Brasília no ano de 2011. Naquela época, durante a mobilização dos movimentos surdos sobre o fechamento do INES, o vídeo de Francisco Rocha foi gravado em Novo Hamburgo-RS e disseminado para divulgação nas redes sociais. Ele era diretor da Feneis-RS, líder na comunidade surda, mas o mais interessante foi o ele sinalizou no final do vídeo **“Será que presidenta Dilma vai assinar?”**.

Importa ainda falar sobre o sarau do dia 24 de abril de 2017, um dia muito especial para a comunidade surda, pois é a data em que se comemora a criação da Lei da Libras, reconhecida no dia 24 de abril de 2002. Em comemoração aos 15 anos de reconhecimento da nossa língua da comunidade surda, artistas como Arthur Fedrizzi, Douglas Faggion e Rimar Segala apresentaram prosa e poesia, que envolvem a celebração, como forma de homenagem à história da luta para essa conquista, como descrito pelas autoras Sutton-Spence e Quadros sobre produções literárias e poéticas:

As produções literárias são formas de celebração cultural, assim como de resistência às diferentes formas de opressão vivenciadas por surdos. Por meio da arte literária, os surdos manifestam seus sentimentos, assim como suas posições políticas. (SUTTON-SPENCE, QUADROS, 2019, p. 127-128).

Mourão (2011, p. 72) relata que há milhares de anos não existia escrita e as histórias circulavam somente pela oralidade, passando de geração em geração. E para que não se perdesse a história da resistência do movimento dos surdos, o povo surdo utiliza a sinalidade, tão importante na sua comunidade.

Francisco Rocha não poderia imaginar que, após a manifestação, os artistas Arthur Fedrizzi, Douglas Faggion e Rimar Segala apresentariam através de suas histórias um contexto passado de geração em geração, como uma colcha de retalhos. O motivo dessa história está nos vídeos analisados e se dá pela relação com os contextos dos movimentos e das resistências surdas. Algumas partes das cenas desse túnel de tempo são elementos de contextos históricos e escolhemos alguns relevantes que são marcas dos movimentos.

Existem inúmeras contações de histórias dos surdos. Traremos algumas cenas direto do túnel de tempo.

Existiam comunidades surdas em meio à sociedade que utilizavam línguas de sinais, alguns membros destas sabiam escrever, ler e falar, e continuavam defendendo o quanto acreditavam na riqueza da língua de sinais e da cultura surda.

Ainda no túnel do tempo, em 1880 havia escolas de surdos que utilizavam língua de sinais. Mas a história nos fala que ocorreu uma conferência internacional em Milão, na Itália, mais conhecida como Congresso de Milão de 1880, que tinha por objetivo discutir o futuro da educação para os surdos. O método do oralismo venceu e foi proibido utilizar a língua de sinais, ou seja, esperava-se que os surdos tivessem um comportamento semelhante ao do ouvinte na língua falada. Ainda, nas escolas dos surdos os professores surdos foram demitidos.

Por mais de 100 anos na educação de surdos o método oralista predominou. Enquanto os sujeitos surdos continuaram a se expressar em língua de sinais, se escondendo nos diferentes espaços dos internatos nas escolas de surdos, seja nos quartos, banheiros, corredores, pátios, bem como nos espaços externos ao internato, garantindo assim que as próximas gerações recebessem e fizessem uso da língua de sinais. Com o declínio do método de oralismo, surgiu outra forma de filosofia, conhecida como comunicação total, passeando entre a língua oral e de sinais.

Em 1999, aconteceu o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos na UFRGS, que marcou a história dos movimentos surdos, que contaram com aliados ouvintes, como professores e pesquisadores, entre outros. O evento foi organizado pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, da Faculdade de Educação da UFRGS, que teve por motivação as causas das lutas pelos direitos e políticas públicas, sobre educação de surdos, profissionais e legislação.

Em 2002, a Lei de Libras nº 10.436, por insistência, após 6 anos, conquistou o reconhecimento em nível nacional da Língua Brasileira de Sinais da comunidade surda (BRITO, 2013). Posterior a essa data, o Decreto 5.626 de 2005 conquista a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas universidades, período também de criação do curso Letras Libras e Pedagogia Bilíngue, formação específica da área de Libras, para permitir o trabalho na disciplina Libras. Em tempo, lembrando também do Prolibras, a urgência era ter certificação, reconhecendo a fluência na língua de sinais, para se poder trabalhar na disciplina de Libras, pois nos cursos de Letras Libras e de Pedagogia Bilíngue se levaria 4 anos para ter diploma.

Em 2010, ocorria a crise no evento da Conferência Nacional de Educação – CONAE, em Brasília, DF. Dentre os participantes do evento, oito delegados eram surdos; exaustivos embates foram travados para tentar aprovar as propostas de Educação dos Surdos, e quando colocadas em votação, a maioria não foi aprovada (MOURÃO, 2011).

A partir disso, foi disseminada a notícia da crise do CONAE 2010 para todas as associações de surdos e comunidades surdas no Brasil. Após a aprovação das propostas e relatórios do CONAE 2010, os documentos foram encaminhados para o Congresso Nacional. Vale destacar também, que líderes e militantes surdos estiveram presentes no Congresso Nacional para negociar e revisar os relatórios e outros documentos, a fim de tentar recuperar as propostas do CONAE – 2010.

O ano de 2011 é lembrado como um pesadelo para comunidade surda brasileira. Espalhavam-se rumores e boatos de que o Ministério da Educação (MEC) fecharia até o final daquele ano o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Logo, todos os alunos deveriam ir para escolas inclusivas (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

As ativistas surdas começaram a se manifestar em língua de sinais, contando o fato pelas mais diversas e possíveis redes sociais (Facebook e Youtube), e-mails, mensagens de celular, cartazes digitais, num período de 35 dias, e segundo Campello; Rezende (2014, p. 76) organizaram “uma passeata histórica”, que se realizou nos dias 19 e 20 de maio de 2011.

Muitas foram as reuniões com os senadores/estaduais no Congresso Nacional, também com o Ministro de Educação, onde havia aproximadamente 4 mil participantes, sendo a maioria surda. A manifestação dos movimentos surdos em Brasília-DF contou com passeata na rua principal que fica entre os prédios dos ministérios de Brasília, culminando no Congresso Nacional. Os líderes nacionais, tal como os políticos, os atores/atrizes, jogadores e de entretenimentos, incluindo líderes surdos de Israel, EUA e Europa, apoiaram a comunidade surda brasileira. As ativistas Campello e Rezende (2014) relatam esses fatos no artigo “Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro”:

(...) uma história que foi e ainda é uma explosão de mobilizações sem precedentes, em que surdos de praticamente todas as regiões do país foram mobilizados para defender a qualidade da educação para nossas crianças surdas. (2014, p. 72).

A partir daí, são inúmeras as narrativas e informações repassadas via redes sociais, notícias para as comunidades surdas de todos estados do Brasil, acerca dos eventos que ocorrem sobre educação e linguísticas, reuniões com políticos, cartas de repúdio contras grupos inclusivistas, profissionais de outras áreas que desconhecem as áreas de educação de surdos e outras tantas informações.

Podemos perceber nas performances apresentadas no Sarau, e aqui descritas e analisadas, a forma das prosas poéticas e metafóricas ligadas ao contexto histórico dos surdos. Para contextualizar, criamos três categorias:

**1. Censurar** – o modo dizer está relacionado com o controle de informações e/ou opiniões dos sujeitos surdos pelo povo surdo, visando à proteção dos interesses de um estado, saúde e educação.

**2. Manifestação** – o modo dizer está relacionado a uma ação de luta coletiva. A manifestação pode provocar sentimentos na comunidade surda em relação às perspectivas dos discursos políticos, que trazem o fortalecimento nas

manifestações inerentes ao espírito da cultura surda. É relevante ter um sinal para conectar a energia positivamente para luta e negociação.

**3. Consideração** – é o modo de dizer que está relacionado ao ato de examinar atentamente, avaliar, ponderar e refletir. É meta da comunidade surda para eliminar o audismo e/ou supremacia ouvintista. Por outro lado, um estado que respeita um povo e sua minoria linguística respeita os direitos humanos e caminha lado a lado, em apoio.

Assim, comparamos, a seguir:

Manifestação em Brasília – 2011 em forma de:

Cenas	Categoria
A mesa do presidente, duas torres, cúpulas e os ministérios tremem	Censurar
Os passos batem no chão tremendo...	Manifestação
Aproximam a rampa do Palácio do Planalto e presidente Dilma	Consideração

O Touro em forma de:

Cenas	Categoria
Touro em posse, respirando forte e repetidamente com as argolas balançando, sentindo-se poderoso	Censurar
Touro corre no campo e expõe sua bravura	Manifestação
Dilma Touro bate em duas madeiras em forma de duas conchas tremidas “Congresso Nacional do Brasil” e aprovação da legislação em Libras	Consideração

A Flecha em forma de:

Cenas	Categoria
Atirou a flecha, do início, a cena de proibição...	Censurar
A flecha continua no ritmo da velocidade, em cena luta...	Manifestação
A flecha acertou no alvo, a cena aprovação e liberdade	Consideração

Os três vídeos demonstram o ato de performance em prosa poética, significações e empoderamento. Neste sentido, transmitem os elementos esteticamente em língua de sinais, relacionando suas experiências. Segundo Ladd (apud QUADRO, SUTTON-SPENCE, 2006), utilizar a língua de sinais criativamente e como forma de arte significa um ato de empoderamento em si mesmo para um grupo linguístico minoritário oprimido.

Ao analisarmos os vídeos, vemos que demonstram de modo semelhante as censuras, transmitem prosa poética, a metáfora que está relacionada ao contexto histórico de um comportamento pelo etnocentrismo ouvintista, banido em língua de sinais há mais de um século. Na área educacional fomos ensinados a negar o ‘SER’ surdo. Como citamos anteriormente, são elementos de contextos históricos e discursivos das lutas e causas surdas.

Quanto à categoria manifestação, composta pelos três vídeos, trata-se dos que receberam educação em língua de sinais e fizeram parte da comunidade surda, acarretando assim aprendizagens históricas e políticas, que objetivam a luta pela comunidade surda brasileira. Assim, surgem também os efeitos políticos surdos organizados pelas comunidades surdas, que incluem as negociações, mãos em unidade, lado a lado, que começam a se enxergar como sujeitos oprimidos culturalmente e linguisticamente (STROBEL, 2012) .

Por fim, a categoria consideração, ao despertar os seus direitos, as políticas e as negociações, que incluem seus atos históricos e suas lutas pelo povo surdo, objetiva a valorização da língua de sinais e da cultura surda no espaço da educação dos surdos.

### **As mãos literárias não têm fim...**

Não podemos deixar o texto de Campello e Rezende (2014, p. 77) no baú, é necessário relembrar as palavras ainda hoje:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma escola centenária, a primeira escola de surdos no País, que abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o País, representando o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda. Alunos surdos, formados no INES, no retorno às suas cidades de origem, fundaram associações de surdos, o que propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda aflorada por todo o país. Por isso, consideramos o INES como o berço da nossa língua de sinais e da nossa cultura surda. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 77).

O berço das mãos literárias traz uma história das mãos, de empoderamento aos sujeitos surdos, é quando surgem os efeitos dos elementos literários, de transmitir e produzir as significações culturais surdas.

Quanto às novas categorias, percebemo-las em forma de censurar, manifestação e consideração. As prosas poéticas estão trazendo as referências dos sujeitos surdos, registrando e manifestando as histórias do povo surdo.

Os sujeitos das mãos literárias sobrevivem em um povo surdo, trazendo no espaço o “Sarau Arte de Sinalizar: narrativa, humor e poesia”, onde apreciam contar, recontar e recriar a produção das mãos literárias que transmitem as significações da Literatura Surda, para que sejam registradas na história. Está na hora de saber se abre um baú com riquezas das mãos literárias.

## REFERÊNCIAS

BRITO, F. B. de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais* / Fábio Bezerra de Brito. Orientação: Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s. n., 2013. p. 275: il., fotos.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, Edição Especial nº 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

GOLDEMBERG, D.; CUNHA, R. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 117-148, jan./jun. 2010.

HESEL, C. S.; KARNOPP, L. Literatura surda: análise introdutória de poemas em Libras. Nonada: *Letras em Revista*, v. 2, n. 21, outubro, 2013 Laureate International Universities, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=787&path%5B%5D=514>> . Acesso em: 17 nov. 2019.

KLAMT, M. M. *Sonoridade visual na sinalização artística em Língua Brasileira de Sinais*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 170 f.

MOISÉS, M. *A criação literária: poesia e prosa*. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

\_\_\_\_\_. *Literatura surda: experiência das mãos literárias*. 2016. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 285 f.

\_\_\_\_\_. ; BRANCO, B. da S. Sarau Arte de Sinalizar: Narrativa, Humor e Poesia. In. Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas. SILVA, A. R. da; KARIM, T. M. (Orgs.) / *Cáceres*: Unemat Editora, 2018. Semestral (Ref.: jan. 2018-jul. 2018) V. 24, Ano 15, n. 1 (2018). Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3041>>. Acesso em: 17 nov. 2019.



PIMENTEL, D. dos S.; FARES, J. A. A performance em Paul Zumthor. X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. Disponível em: <[https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x\\_sepesq/arquivos\\_trabalhos/2968/251/233.pdf](https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2968/251/233.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2019.

QUADROS, R. M. de. *Linguística para o ensino superior*. São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_; SUTTON-SPENCE, R. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. *Estudos Surdos I*. QUADROS, R. M. de (Org.). Petrópolis: Arara Azul, 2006, p.110-165.

STROBEL, K. L. Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In: PERLIN, G., STUMPF, M. (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 97-106.

SUTTON-SPENCE, R. Identificação de situação auditiva e gênero na poesia sinalizada. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 173-189.

WINKEL, J. Depoimento: Um sarau para o povo. *Comunicação & Educação*. ano XV, n. 1, jan/abr 2010, p. 103-110. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43973/47594>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*; trad. Jerusa Pires Ferreira, Sonia Quiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.



## ENTRE A ESPETACULARIZAÇÃO DO TRADUZIR E A COISIFICAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS/ PORTUGUÊS: APONTAMENTOS DE UMA REALIDADE PARALELA

Between the spectacularization of translating and the objectification of the Libras/  
Portuguese interpreter: notes on a parallel reality

**Ruan Sousa Diniz<sup>1</sup>**

### RESUMO

O presente artigo traz apontamentos que atravessam a realidade de tradutores e intérpretes de Libras/português frente às atuais demandas do mercado de trabalho. Num primeiro momento, localiza-se a “aparição” dos surdos e a emergência de mão-de-obra qualificada que atenda às necessidades desse grupo em processo de descolonização, conduzindo o leitor a uma análise crítica das fissuras e dos rompimentos que se escamoteiam durante a reformulação de paradigmas. Através das situações vividas, expõem-se as mazelas e opressões que passam despercebidas por serem

### ABSTRACT

This article brings notes that cross the reality of translators and interpreters of Libras/Portuguese, facing the current demands of the labor market. In the first place, the “appearance” of the deaf and the emergence of qualified labor that meets the needs of this group in the process of decolonization are located, leading the reader to a critical analysis of the cracks and ruptures that are hidden during the reformulation of paradigms. Through real-life situations,

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; ruan.diniz@letras.ufrj.br.

preenchidas pelo “brilho das mãos que balançam nos palcos”, ainda que na plateia sequer haja um surdo usuário de Libras. Espera-se evidenciar a condição humana e as subjetividades invisíveis por trás da capa da novidade. Por fim, apontam-se indagações sobre os (des)caminhos esperados que traduzam uma nova realidade à categoria em questão.

it exposes the illnesses and oppressions that go unnoticed because they are filled by the “brightness of the hands that swing on the stage”, even though in the audience there is not even a deaf Libras user. It is expected to highlight the human condition and invisible subjectivities behind the cover of novelty. Finally, questions are raised about the expected (mis) paths that translate a new reality to the category in question.

**PALAVRAS-CHAVE**

Intérprete de Libras; Condição humana; Coisificação do intérprete.

**KEYWORDS**

Libras interpreter Human condition; Objectification of the interpreter.

**Introdução**

Não é incomum nas classes de ouvintes aprendizes de Libras vermos/ouvirmos as expressões “Nunca tinha visto tanto surdo na minha vida” ou “Não sabia que existiam tantos surdos” logo após as primeiras aulas. Aparentemente ingênuas, mas carregadas das pesadas marcas da exclusão, produtos da negação da diferença de ser Surdo, da estigmatização e do desprestígio das línguas de sinais, bem como do discurso de que a “deficiência” precisa ser vista.

Afinal, por onde andavam os tais surdos?

Não querendo acentuar a visão consagrada de que a surdez implica uma vida vazia, triste e obscura, todavia faz-se necessário retomar o que a História nos conta acerca dessa condição. A saber, muito antes da luta pelo reconhecimento linguístico, travou-se, sobretudo, o embate pela sobrevivência, a fim de que no mínimo os surdos fossem considerados humanos. Nas palavras de Strobel (2008, p.42), verifica-se que:

A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados

em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos. A existência dos surdos da antiguidade deve ter sido muito difícil devido às injustiças sofridas (...) assim como pronuncia Perlin (2004, p.80) “As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos”.

Os estratagemas dispensados na luta pela sobrevivência e significação social resultaram na aparição dos sujeitos surdos, juntos aos aliados às suas causas, primárias e básicas para o cumprimento da cidadania. Essa aparição nos mais diversos espaços sociais dá origem à profissão de tradutores e intérpretes de Libras/português e exige qualificação profissional cada vez mais específica a fim de cumprir as reais demandas do público em questão.

Martins (2009) traz um aparato geral da formação e atuação desses profissionais em diversos países, mas destaca que no Brasil, desde 1973, há a atuação desse profissional junto à FENEIS<sup>2</sup>. De forma detalhada ao tipo de atuação, porém, os registros datam a partir de 1988, nos contextos televisivo, jurídico, educacional, de saúde, entre outros.

Nesse sentido, após uma breve discussão sobre alguns aspectos histórico-sociais da surdez e do povo surdo, o presente trabalho visa a trazer à tona questões que atravessam a realidade de tradutores e intérpretes de Libras/português frente às atuais demandas do mercado de trabalho e à liquidez das relações humanas. Logo, visa a deslocar a atenção para quem faz e não para o que é feito, evidenciando a condição humana e as subjetividades, invisíveis por trás da capa da novidade. Daí a relevância e a ardente motivação da pesquisa, uma discussão que atente à desmecanização da mão-de-obra (antes de tudo humana) e à elucidação dos/aos órgãos públicos, empresas privadas e sociedade de modo geral.

De modo geral, objetiva-se destacar a localização política dos intérpretes de Libras/português na atualidade e, em paralelo, evidenciar a participação e o protagonismo dos surdos nos processos de consolidação da categoria de intérpretes, bem como fazer um convite à reflexão entre o dito pela legislação e o praticado. Nesse sentido, pretende-se responder os seguintes questionamentos: O que se tem dito e feito por esses profissionais? O que eles têm dito de si mesmos e da coletividade? Que percepções têm diante da liquidez das relações humanas e institucionais? Quais são suas reações (ou não-reações)?

<sup>2</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Para isso, são feitas reflexões em confluência com o levantamento bibliográfico, do qual pode-se citar relevantes pesquisadores do campo dos Estudos da Tradução, em específico dos Estudos da Interpretação das Línguas de Sinais, como Martins (2009), que abarca os aspectos da trajetória de formação e as condições de trabalho de tradutores e intérpretes de Libras, e Quadros (2004), que apresenta o nascimento da profissão em discussão. A fim de situar a condição da pessoa surda (causa primária da existência dessa profissão), apresentam-se ponderações de estudiosos no campo dos Estudos Surdos, a saber Strobel (2008) e Perlin (2003) e, por fim, emaranhando-se nas discussões que cruzam as relações humanas com a modernidade, expõem-se as ideias de Hall (2016) – com o conceito de tradução – e Bauman (2001) – discutindo a modernidade líquida.

Foi aplicado ainda um questionário para alguns intérpretes de Libras que se dispuseram a participar da pesquisa, através do qual é possível destacar suas impressões da própria condição de trabalho, das instituições a que prestam serviços e das perspectivas para a profissão. As respostas foram gravadas e/ou mediadas por meio eletrônico. Salienta-se que a única condição para participação na pesquisa foi a atuação como tradutor e/ou intérprete de Libras/português, independentemente do vínculo empregatício e do regime de contratação. Destaca-se que foi conferido total sigilo, tanto da identidade do entrevistado, quanto da instituição em que trabalha. A pesquisa se desenvolve no Rio de Janeiro, contudo os depoimentos revelam que as mesmas situações são percebidas na classe como um todo, a nível nacional.

Dessa maneira, espera-se contribuir tanto para a ressignificação do olhar das instituições sobre o profissional em questão, quanto para a autoavaliação ininterrupta e reflexiva do contínuo estar-sendo humano-trabalhador na contemporaneidade.

## **1 A “aparição” dos surdos e a emergência de tradutores**

Viver exige constante mudança.

Sobre essa égide, depreende-se que permanecer agindo sobre o mundo requer mudanças de paradigmas, o que vem acontecendo desde seus primórdios.

As falas que predominam sobre a ascensão dos surdos corroboram que em determinado momento eles passaram a fazer parte de um espaço  $x$  ou  $y$ , o que antes não faziam e, devido a isso, houve a necessidade desses espaços se

adequarem a essa nova demanda. Essa ideia é segmentada e, muitas vezes, carrega um discurso passivo e automático, como se sobre algo que deixou de acontecer e foi substituído por outra coisa, inferindo uma comum compreensão do todo, que a partir de então nova regra tenha passado a valer. Em suma, a sensação é a mesma quando se observa a divisão da História em Antiga, Média, Moderna... ou, ainda, os períodos literários, podendo-se pensar, inocentemente, que dormiu-se na Idade Antiga e acordou-se na Média ou então, em dezembro culminou o Barroco e na virada do ano passou-se ao Arcadismo.

As fronteiras dessas transições escamoteiam as fissuras, os rompimentos que possibilitaram a percepção do novo. Se hoje é “assustadora” a quantidade de surdos nas ruas, bares e metrô usando livremente uma língua de sinais, frequentando espaços de formação acadêmica, sendo protagonistas em espetáculos artísticos, muito sangue (do corpo ou do tinteiro) foi pisado e conflitos travados por aqueles que a História não conseguiu (ou pouco conseguiu) registrar.

Em conformidade com as reflexões de Perlin (2003), a “descoberta” da Surdez e sua patologização privou/obscureceu por anos o lado humano do surdo se enxergar como diferente, sem mácula e, desfrutar de uma cultura viva e visual, além de dispor de toda riqueza das línguas de sinais. A descoberta, na verdade, cobriu, assim como na colonização do Brasil, os corpos cuja nudez retratava nada mais que uma cosmovisão, um status de ser no mundo. Há que se falar em tradução de Ser Surdo antes que se diga que os Surdos têm direito à tradução de/para Libras.

O que se pretende explicitar acima quanto à tradução de Ser Surdo, de longe compete a aproximações/transferências entre línguas, no que concerne ao sentido de hibridismo ou tradução cultural, isto é, a “um processo forçado, nunca assentado ou completo, mas sempre em transição, em tradução, marcado em última instância pela indefinição” (HALL, 2016, p.50). Em suma, se é possível hoje presenciar um cenário novo para as pessoas Surdas, é porque o roteiro foi escrito por vozes rasgadas e forçadas a vestir uma roupagem que não lhes era própria, por olhos absolutos e “caros<sup>3</sup>”, obrigados a serem comedidos e, por fim, pela constante interrogação de (não)pertencimento nos limites entre ser para o outro, semi-ouvinte e o ser para si mesmo, eu Surdo.

---

<sup>3</sup> A expressão “olho caro” é uma expressão idiomática usada por surdos para designar alguém com uma excelente percepção visual, capaz de captar informações para além do campo frontal, além de identificar detalhes e outros pormenores.

À medida que uma parcela dos surdos obtinha sucesso através de seus intensos esforços para serem cada vez “menos surdos”, por meio de todo tipo de estratégia de domínio clínico, uma extensa outra parte era moída na marginalização da deficiência, desviada do padrão esperado. Ali se encontravam os preguiçosos por não quererem falar, que se acomodavam com os gestos. Rebeldes, insubmissos e até ferozes, fadados ao assistencialismo e à boa vontade das instituições de caridade ou ao favor eterno da família. De acordo com Lane (1992, p. 47):

A lista das características atribuídas aos surdos é frequentemente inconsistente: eles são tão “agressivos” quanto “submissos”; são igualmente ingênuos e astutos, imparciais e apaixonados, explosivos e tímidos, teimosos e submissos, desconfiados e confiantes. No entanto, a lista é consistente num aspecto importante: é totalmente negativa — virtualmente todas as características descritas, mesmo as de oposição aos pares, são desfavoráveis.

Esse ser surdo, até então corrigido e traduzido por uma imposição (não lhe foi oferecida por opção), no encontro com o outro Surdo, é o primeiro responsável a desenhar um novo caminho para a reconfiguração situacional de existência do surdo (marginalizado), em seu pleno direito de sê-lo. Por estar mais próximo da considerada normalidade, passa a mediar os dois extremos, o padrão e o desvio e a se encontrar de alguma forma. Nota-se que aqueles que conseguiram atingir o esperado pela norma são ovacionados devido a seus esforços supra-humanos.

Num outro lado, as mãos, caras, bocas e barulhos que resistiram às pressões externas e conduziram suas vidas, seguiram (não tão) normalmente, mas como o esperado de quaisquer que se unem para viver a dois, ouvindo ou não. Entre as interrogações dos familiares e as curiosidades da vizinhança, um novo desafio (traduzível) de ter de “provar” que é possível, logo, uma constante tarefa de modificar o mundo para caber nele, o que tangencia a afirmação de Strobel (2008, p. 24) acerca de Cultura Surda:

(...) o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Distante da intenção de engendrar uma discussão sobre o que é ou não Cultura Surda, a posição da autora, que fala de si e de seus pares, é bastante



elucidativa acerca das manobras de vida que os surdos, de modo geral, têm de realizar para, minimamente, existirem da maneira como são e desejam.

Não se pode excluir desse processo aqueles que foram aliados do que, com o passar do tempo, pode-se chamar de causa surda. Familiares, vizinhos, amigos ou curiosos, que por estarem, de certo modo, mais próximos das experiências dos surdos, passaram a lutar por seus direitos, trazendo-os para espaços que antes não lhes eram viáveis, dadas as barreiras sociais e linguísticas.

É evidente que tal processo não se restringe ao fato supracitado, pois dentro dessa conjuntura e da heterogeneidade do povo surdo, há que se destacar aqueles (surdos) que sempre militaram por seus próprios direitos e encontraram aliados (ouvintes) afeitos às suas causas e foi essa parceria que possibilitou os inúmeros resultados que vemos hoje, desde a “aparição” e consequente ascensão dos surdos à atual discussão da regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras.

É válido pensar, também, que se hoje essa discussão faz parte das pautas das políticas públicas, houve em algum momento uma motivação primária e basilar, a “criação” do que atualmente considera-se como profissão, de tradutor e intérprete de Libras/português. Logo, há uma profissão, cargos públicos e privados, ocupação remunerada, devido, antes de tudo, à existência da surdez marcada pela diferença dentro da diversidade humana. Destaca-se em Quadros (2004, p. 13):

A história da constituição deste profissional [intérprete de Libras] se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral, na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. (...) À medida em que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. (...) As instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais.

Assim, em consonância com o excerto citado, a emergência por tradutores advém da aparição dos surdos. De acordo com Luz (2013, p. 33):

Aparição é, no seu grau máximo, assumir-se entre Outros como alguém que é singularização de toda a humanidade, a realização plena e criativa de si no mundo comum a partir da experiência sensorial, afetiva, linguística e cultural ofertada pela presença de

um Outro responsável por mim enquanto rosto. Por existir a partir de laço ético e comunicar um alguém e um mundo, é uma experiência de realização de si que revela algo dos aspectos ontológico, psicológico e sociológico essenciais do humano.

Nesse sentido, estar e ser no mundo é uma atividade política, que requer esforços para se localizar e se manter em localização, o que, no caso dos surdos, é um fenômeno que acompanha a presença de tradutores e intérpretes para igual acesso à informação, cultura, lazer, educação e demais fatores concernentes à cidadania. Os resultados desse longo e contínuo processo, nas palavras de Monteiro (2006), podem ser vistos na Lei de Libras 10.436, de 24 de abril de 2002, no decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na fundação de escolas de surdos, nas associações de surdos, nos direitos linguísticos e de acesso à educação em todos os níveis.

## **2 Da não-representatividade até ser um mal necessário**

Caso houvesse um convite explícito à conotação, uma série de ditos populares traduziriam esta seção, a saber “quem não tem cão caça com gato”, “uma hora a bexiga estoura”, entre outros, que a princípio trazem humor aos fatos; contudo, a contra-face da comicidade é uma mistura de impotência, desespero e não-representatividade. Essa não-representatividade não se configura num plano subjetivo, não se restringe a uma opinião e tampouco se aplica a uma experiência pessoal. Indiscutivelmente, o castigo é metonímico, isso é, o todo é afetado pela parte.

Em termos didáticos, é possível listar, por exemplo, pessoas que ocupam o cargo de intérprete sem ter o mínimo de competência necessária para tal (tratando-se de um caso extremo), justificado apenas por um curso básico de Libras. Talvez essa impressão fosse mais ultrajante se o par linguístico de atuação (Libras/português) fosse substituído por uma língua de prestígio, como o Inglês. É absurdo (e talvez inimaginável) supor alguém com 60h de carga-horária de um curso de inglês “habilitado” a traduzir uma conferência ou atuar em qualquer outro domínio. Deveras, não há, sequer, uma penumbra de representatividade nisso, o que é percebido é um desprestígio estigmatizador sobre as línguas de sinais, devido à falta de conhecimento de seu status linguístico, ou seja, “é uma língua minoritária, que não goza de prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas” (FERNANDES e MOREIRA, 2009, p. 226).

Ainda nesse sentido, é sabido que traduzir ultrapassa o domínio linguístico (de ambas as línguas) e estende-se a outros níveis de competência, fundamentais ao ofício. A não observância, por exemplo, da competência referencial (ou competência na área<sup>4</sup>) interfere em todo processo tradutório, visto o não conhecimento em determinado assunto comprometer as escolhas lexicais e interpretativas. Fere, inclusive, o Código de Conduta e Ética da FEBRAPILS<sup>5</sup>, em seu Art. 8º, Parágrafo Único, que diz que “o TILS<sup>6</sup> e o GI<sup>7</sup> não aceitarão uma prestação de serviços a que não se julguem qualificados, contudo, sua aceitação implica total responsabilidade moral pela seriedade da sua prestação”.

A autoavaliação é fundamental para a construção da consciência de classe e acarreta no fortalecimento da categoria. Por isso, é elegante não aceitar um determinado trabalho em virtude de não se considerar apto para tal, bem como “solidarizar-se com as iniciativas em favor dos interesses de sua categoria, ainda que não lhe tragam benefício direto” (CCE-FEBRAPILS, p.4, Art. 10º, Inciso V).

A mesma Federação sugere valores de referência para a prestação de serviços. Apesar de serem sugestões e, considerando o caráter político da constituição da entidade, depreende-se que não são valores atribuídos aleatoriamente, o que respalda os profissionais em relação à remuneração. Entretanto, são espantosas as histórias nos “finais de congresso”, nos grupos de Whatsapp, nas redes sociais, de colegas de profissão que se submetem a determinadas situações cuja remuneração destoava não somente da tabela como também do bom senso. Certo que há particularidades e que cada situação insere-se num contexto específico, porém a reincidência desses casos atinge, mais uma vez o coletivo, visto tornar-se um pseudoparâmetro para contratações. A questão não concerne à precificação, mas à valorização.

Os dados narrativos colhidos para esse trabalho (melhor destrinchados posteriormente) apontam que a falta de revezamento durante a atuação é um dos fatores que mais incomodam os intérpretes. Sobre essa questão, a seção seguinte contempla de maneira estendida do que trata.

<sup>4</sup> De acordo com Quadros (2004, p. 74) apud Roberts (1992), essa competência refere-se ao “conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.”

<sup>5</sup> Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais.

<sup>6</sup> Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

<sup>7</sup> Guia-Intérprete para pessoas surdocegas.

Não se pretende cogitar um profissional padrão, quiçá um “intérprete de alta performance”. É utópico mensurar condições estáveis e homogêneas para uma profissão legalmente recente, carente de formação, ainda mais num país continental como o Brasil. Todavia, é basilar “exercer sua atividade de maneira digna e consciente, com o propósito de valorizar sua categoria profissional” (CCE-FEBRAPILS, p.2, Art. 3º).

As redes sociais possibilitaram uma integração significativa da comunidade surda e uma difusão maior da Libras, despertando o interesse de muitos. Seguindo essa expansão, não são poucas as propagandas (minimamente duvidosas) que prometem a desejada fluência na Libras em um tempo (que nunca existirá) recorde e não são poucos os que são ludibriados por elas. O resultado, em cadeia, é a certificação e o ingresso no mercado de trabalho sem as exigências requeridas pela profissão e o atendimento das necessidades do público-alvo usuário do serviço, os surdos.

Nesses casos, os empregadores dificilmente conhecem algum critério para as contratações e se baseiam na apresentação de algum certificado. A inexistência de um órgão fiscalizador contribui para a recorrência desses casos, o que dificulta (ou atende parcialmente ou insatisfatoriamente) ainda mais o acesso dos surdos a serviços simples, como educação, saúde e justiça.

Levando em consideração que para além do aprendizado da Libras (que deve ser constante tanto quanto o do português) é importante adquirir competências específicas às questões tradutórias, conhecimento cultural e de outras especificidades concernentes ao Povo Surdo e ao ofício de traduzir, certo é que três meses de um curso de idiomas configura nada mais que um aprendizado rarefeito e introdutório, não desconsiderando os esforços e habilidades individuais.

Pode-se ainda citar os trágicos casos das propagandas políticas que se prestam a avatares no lugar de intérpretes humanos, bem como os humanos que se expõem em rede nacional gesticulando qualquer outra coisa, que nem de longe se assemelha à Língua Brasileira de Sinais, como o famoso carro do intérprete *fake* no velório de Nelson Mandela. Sobre o uso de avatares, Vieira et al. (2014, p. 176) afirmam que:

segundo a perspectiva dos sujeitos surdos e ouvintes envolvidos, os avatares animados dos aplicativos HandTalk e ProDeaf Móvel mostraram-se deficitários na sinalização de elementos não-manuais, os quais são fundamentais para a caracterização e

compreensão de diversos elementos semânticos e sintáticos na Libras. No que diz respeito a este aspecto, tais sujeitos apresentaram, em suas narrativas, declarações relativas à ausência e/ou à fragilidade no que tange as expressões faciais nas traduções realizadas por esses (...).

Em hipótese alguma uma máquina, por mais avançada que seja, substituirá um tradutor humano, visto que a tradução extrapola o léxico, exigindo dos que se dedicam a ela, conhecimentos externos à língua, dos quais apenas o ser humano é dotado.

É certo que os exemplos da não-representatividade se estendem para além dos citados, contudo os apresentados são suficientes para ilustrar o cenário no qual tradutores e intérpretes de Libras/português estão inseridos. Esses exemplos ajudam a reforçar a ideia de que o intérprete é um mal necessário, abrindo inúmeras discussões sob as quais pontos de vistas variados sustentariam concordância ou não com essa máxima. De fato, se sempre houvesse uma língua em comum entre interlocutores, não haveria necessidade de um mediador. Por outro lado, o único capaz de manter uma relação harmônica entre falantes de línguas diferentes é o intérprete.

Como saber se a intenção do emissor, ao passar por essa mediação, é a mesma ao chegar no receptor? Jogos de fidelidade, ética e confiabilidade costuram esse palco, mantendo uma interrogação renitente e parcimoniosa. Assim, nas palavras de Cesco (2003, p.83) “o tradutor é um mal necessário, que se interpõe entre o texto original e o leitor”, seja esse texto escrito ou sinalizado e o leitor aquele que tem como suporte o papel ou vídeo que registra as línguas de sinais. Entre resistências e afins, permanecem e seguem os TILS na consolidação da sua classe, no fortalecimento da categoria e na equiparação de condições dignas laborais.

### **3 Um espaço dedicado ao revezamento**

Revezar nada mais é do que alternar e é isso que acontece (ou pelo menos deveria acontecer) durante a atuação dos intérpretes de Libras<sup>8</sup>. A partir de determinado tempo de atuação, um colega de equipe o substitui e dá continuidade à atividade e assim permanecem até o término do evento.

---

<sup>8</sup> Nesse trecho, a menção é referida em específico aos intérpretes de Libras devido à pesquisa ser direcionada a tais. Contudo, o revezamento também pode ser observado entre intérpretes de línguas orais.

Ressalta-se, também, que o trabalho em equipe não se limita à questão do revezamento. Enquanto um membro da equipe atua de fato realizando a interpretação simultânea, os demais mantêm-se atentos para qualquer expressão não compreendida, datas, nomes e demais questões que contribuam para a excelência do trabalho.

Destaca-se, nesse sentido, o trabalho de Santos (2016, p. 13), que diz:

Nesse cenário, dependendo da quantidade de horas a serem trabalhadas, os intérpretes de línguas de sinais organizam-se em revezamento entre dois ou mais profissionais a cada vinte ou trinta minutos, buscando oferecer ao público a melhor interpretação possível. Enquanto um intérprete faz a interpretação da fala do palestrante, outro fica próximo ao seu campo de visão, em geral sentado na plateia, para dar apoio em relação a alguma palavra não compreendida ou fornecendo algum sinal específico, caso haja necessidade. Atuar sozinho dá-se apenas em situações em que o profissional se dispõe a trabalhar no máximo por uma hora. Se o tempo for superior, faz-se necessário o revezamento, pois a presença de mais de um intérprete é essencial.

De acordo com Nogueira (2016, p.85) apud Napier, McKee e Goswell (2006):

(...) estudos indicam que entre 20 e 25 minutos é o período adequado para a concentração do intérprete, depois desse tempo, inicia-se um processo de fadiga que pode afetar a produção da mensagem, portanto, geralmente a troca de turno pelos ILSS<sup>9</sup>] e os de língua oral é a cada 20 ou 30 minutos.

Dado o excerto acima, é indubitável que o revezamento não se qualifica apenas como um conforto para o trabalho em equipe ou, ainda menos, para o excesso de pessoal, como considerado pelo senso comum. Trata-se de um fundamental componente do processo tradutório, tanto do ponto de vista fisiológico, quanto técnico e mental. As empresas contratantes e os órgãos públicos precisam estar cientes dessa condição, a fim de que o trabalho oferecido pelos contratados possa ser o melhor possível, tendo em vista que as condições ergonômicas, afetam diretamente o produto, que no caso é o discurso na língua de chegada.

E, novamente, é percebido que atitudes individuais refletem no coletivo, considerando que a falta de revezamento pode ser encarada como um padrão de atuação por aqueles que desconhecem o ofício dos tradutores e intérpretes

---

<sup>9</sup> Intérpretes de línguas de sinais.

de Libras/português, no caso, os contratantes. Isso pode ser bem mais comum se considerarmos a realidade de cidades distantes das regiões metropolitanas e do interior, quando o quantitativo de profissionais é pequeno, o que difere e, muito, da situação dos grandes centros urbanos, onde esse quantitativo é maior, tão logo essa prática deve ser constantemente repensada (e evitada) e o crivo da atuação deve estar pautado na coletividade.

Ainda insistindo nesse tópico, há que se pensar no processo histórico de constituição da profissão. A legislação vigente, Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão, possibilitou não somente um novo quadro ante o mercado de trabalho, como respaldou os direitos angariados pelos TILS junto às suas instituições de atuação. Apesar de o revezamento não constar de forma explícita da legislação supracitada, não é difícil inferir que deve ser respeitado, tendo por base os seguintes excertos:

Art. 7º: O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e (...); IV – pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional.

O rigor técnico pode ser interpretado não somente como competência e habilidade do profissional em transferir códigos linguísticos e equivalências de sentido entre uma e outra língua, mas também pelas boas práticas e pela observância ao que as pesquisas têm revelado sobre a atividade de interpretação, principalmente simultânea, que requerem revezamento.

Tendo isso em vista, é antagônico e anacrônico basear a atuação na individualidade, pois além das possíveis consequências físicas e psicológicas a longo prazo, a qualidade do trabalho é inferior em comparação àquela em que há o revezamento.

Devido à natureza da profissão, é inevitável a visibilidade e a evidência atreladas. Essas condições intrínsecas devem ser mais um alarme para o intérprete toda vez que se submeter a determinado trabalho, tendo em vista que apesar de estar direcionado a um público específico, diversos outros compartilham o mesmo espaço. Assim sendo, toda a oportunidade de atuação é um ensejo à construção contínua do pensamento de coletividade.

Por fim, é inegável que há excelentes profissionais que se destacam por sua brilhante atuação e competência, entretanto, mais válido que a atenção

dos holofotes é direcionar as luzes ao que se pretende chamar de categoria profissional. Jamais haverá uma constelação com estrelas salpicadas no espaço. A união precede a unidade e, em tempos líquidos, pelear pelo e para o todo é solidificar a condição humana, abruptamente desvanecida pelo cruel mercado, semeador do individualismo.

#### **4 Dando voz – analisando dados**

A priori, a inclinação do trabalho estava na composição de um ensaio que trouxesse para o papel as vivências compartilhadas por tradutores e intérpretes de Libras/português e que não são vistas por aqueles de fora da área. Contudo, foi acrescido um caráter de pesquisa, através de um questionário em que os profissionais envolvidos pudessem expor sua condição frente ao mercado de trabalho.

Foram entrevistados 25 tradutores e intérpretes de Libras/português. O critério para participação da pesquisa é que estivessem vinculados a alguma instituição, pública ou privada, independente do regime de contratação. Responderam as seguintes perguntas:

1. Por que você escolheu essa instituição e cargo?
2. O que mais lhe motiva a trabalhar como tradutor e intérprete de Libras/português?
3. Você acredita que a instituição como um todo reconhece seu trabalho e sabe quais são suas funções? Comente.
4. Você é desviado de função? Se sim, é remunerado legalmente por isso?
5. Você trocaria de cargo ou de instituição? Se sim, por quê?

Em relação à pergunta 1, a estabilidade foi a maior vantagem, de acordo com 32% dos entrevistados. Não houve, para a maioria, um razão específica para a escolha da instituição. Visto ter havido abertura de concurso ou processo seletivo, a vaga foi pleiteada. Por outro lado, devido à história da instituição, três participantes resolveram prestar o concurso. De modo geral, os intérpretes alegaram que tinham prazer naquilo que fazem e que a circunstância do momento levou-os à escolha da instituição na qual atuavam. Um total de 8% optou pela instituição devido a fatores financeiros.



Sobre a pergunta 2, foi identificado que a motivação de 48% dos participantes em atuar como TILSP<sup>10</sup> é o fato de poder ser uma ponte linguística entre dois públicos distintos. Outros 48% disseram que a natureza da atividade de tradução ou interpretação e o fato de trabalhar com línguas são prazerosos. Um entrevistado uniu a questão financeira ao gosto pela profissão.

De acordo com as respostas da terceira pergunta, foi observado que 76% dos entrevistados alegam que a instituição para a qual prestam seus serviços não reconhece ou não dá o devido valor a esses profissionais. As justificativas para essa impressão encaixam-se nos seguintes argumentos: não existe um parâmetro para alocação; enxergam o intérprete apenas como um recurso de acessibilidade; desumanizam a profissão; confundem intérprete com professor; não permitem que os intérpretes participem das questões pedagógicas; não compreendem que traduzir envolve um tempo específico de preparação, diferente da interpretação, inferindo que estão ociosos por conta disso; culpabilizam o fracasso do aluno surdo ao intérprete. Alguns alegaram que a situação melhorou com o tempo e que as conquistas até então alcançadas são devidas ao trabalho da coletividade. Por outro lado, alguns relataram que a sensação é de “subutilidade” e desgaste constante. Os demais (12%) responderam que em certos pontos são reconhecidos e em outros não (dá a necessidade de sempre estarem lembrando que funções devem desempenhar). Os outros 12% acreditam que são devidamente reconhecidos.

As respostas da pergunta 4 revelaram que 80% dos participantes da pesquisa não são desviados de função, visto que quase todos ocupavam um cargo público federal e o desvio é menos recorrente devido ao amparo legal e à condição de servidor público. Contudo, por mais que não exercessem declaradamente um desvio de função, muitos se sentiam sobrecarregados, acumulando funções, tendo de suprir certas lacunas que os alunos traziam dos níveis educacionais anteriores. Ainda, dois entrevistados recebiam função gratificada por desvio de função e um entrevistado alegou que quatro intérpretes da sua instituição eram desviados de função.

No tocante à última pergunta, um total de 64% declarou que gostaria de mudar de cargo, mas a maior parte afirmou que não sairia da área da surdez,

---

<sup>10</sup> Tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Português. Esta expressão também é bastante utilizada na comunidade de intérpretes. Porém, identifica-se a omissão do termo “brasileira”, o qual especificaria que a língua de sinais em questão é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), o que coloca em discussão o presente termo.

optando por ser pesquisador, professor de Libras ou de tradução, ou outra função que envolvesse surdez e língua de sinais, e não fosse de interpretação ou tradução. Foi identificado que 20% trocariam de instituição, ou pela distância ou devido à violência local. Não trocariam de cargo e nem de instituição 8% e outros 8% trocariam tanto de cargo quanto de instituição. Muitos foram bastante assertivos ao dizerem que nem sempre as relações com os outros profissionais da instituição são harmônicas devido à hierarquia institucionalizada do paradigma docente versus tradutor e que sentem-se numa relação de desconforto e estresse.

Certo é que a amostra acima é rarefeita se comparada à quantidade de profissionais no mercado, contudo esses relatos revelam que o ambiente de trabalho interfere na atuação em si, interferindo no bem-estar, nas relações interpessoais e nas perspectivas de carreira. Pode-se, além disso, colocar em questão, no caso dos intérpretes concursados em instituições públicas federais, a nomenclatura do cargo e o enquadramento na categoria, no caso D<sup>11</sup>.

O cargo em questão é denominado Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. A primeira incoerência é atribuir duas funções, a de traduzir e a de interpretar, a um só cargo, como se todos os que traduzem necessariamente também interpretam. São atividades distintas, com fins e processos específicos. Outra incoerência é atribuir à Libras, Língua Brasileira de Sinais, o estatuto de linguagem, descreditando seu status linguístico. E, ainda, omitir a outra língua do par linguístico, no caso, a Língua Portuguesa, afinal, a condição de intérprete (e tradutor) requer, minimamente, duas línguas (proficientemente). Ainda mais, há no funcionalismo público o cargo de nível E<sup>12</sup>, Tradutor e Intérprete, atribuído a qualquer par linguístico de interesse da instituição, como Libras/português, por exemplo, havendo nas instituições tradutores e intérpretes em ambos os níveis e que executam as mesmas funções.

As incoerências não se limitam aos servidores públicos, que mesmo diante das condições supracitadas, ainda são detentores de direitos assegurados, como alimentação, transporte, plano de carreira e piso salarial. Essa situação é uma incógnita em relação aos celetistas ou terceirizados (nos município e estado do Rio de Janeiro), que por não ter um conselho de classe legalmente organi-

---

<sup>11</sup> Essa categoria é atribuída a cargos que exigem conclusão da Educação Básica como requisito mínimo, podendo ser acrescido algum curso de formação profissional e provas de práticas para verificação de habilidade específica.

<sup>12</sup> Cargos que exigem nível superior.

zado, o qual além do poder de fala teria respaldo para especificar as condições básicas de contratação, não contam com um piso salarial, oferta de “benefícios” e têm de, muitas vezes, contar com a sorte dos repasses públicos para que o salário e o vale-transporte estejam na conta no dia esperado. As condições específicas enfrentadas em sala de aula e a relação contratante-contratado fogem do foco desse artigo.

As vozes ouvidas extrapolam a pesquisa em voga e escutam também as conversas já descritas na terceira seção deste trabalho e que foram reforçadas pelos entrevistados ao acrescentarem informações às suas respostas, as quais endossam as questões do revezamento (se o intérprete x é capaz de interpretar n horas sozinho, todos podem também), do orçamento na oferta de serviço (se x pode fazer por mais barato, então ficamos com x) e da dicotomia formação versus competência. As perguntas que encerram essa seção são: Quem (não)fiscaliza essas questões? E a (não)representatividade política? Isso um dia (não) muda?

## **5 Que (des)caminhos são esperados – conclusões**

É sempre de se esperar que uma mudança, por menor que seja, em algum momento, em qualquer esfera, aconteça. A falta de mudança implica na permanência do estado das coisas, boas ou ruins, suportáveis ou não. A motivação para a mesma é o instinto pesquisador do ser humano. Se assim não fosse, até hoje o encantamento suplantaria a funcionalidade das “luvas brancas”. Aqui os registros vociferam mudanças. Mas, o que fazer? Por onde começar? É possível?

Uma das questões em pauta é a formação do intérprete e mesmo que um dia chegue-se a um acordo sobre o mínimo exigido, ainda assim haverá um leque de interrogações e possibilidades. O histórico da constituição da profissão mostra que o percurso foi da comunidade para a academia e muito dos que buscaram a formação específica através dos cursos de bacharelado e tecnologia em tradução e interpretação da Libras/Português já traziam consigo uma pesada bagagem da interpretação comunitária (majoritariamente voluntária), que se expandiu para outros espaços, os quais os surdos passaram a frequentar em virtude da ampliação das oportunidades de acesso.

A formação é um processo contínuo de construção que envolve teoria, pesquisa, certificação, diplomação, prática, erros e frustração, tanto mediada por um outro, quanto autoconstruída. Nesse sentido, a indissociabilidade dos

apontamentos acima constrói um caminho costurado para a profissionalização do intérprete de Libras/português, no qual não se deve preferir a prática pela teoria ou vice-versa, porém prezar para que ambas estejam imbricadas e em harmonia. Sobretudo, diferentemente da interpretação entre línguas orais, por razões históricas e sociais, como mencionadas ao longo do texto, uma fatia (bastante recheada) da contínua formação dos intérpretes de línguas de sinais passa pelo coração do Povo Surdo.

Havendo, então, um órgão representativo de classe que estabelecesse critérios mínimos para associação e atuação, que papel seria preciso para que alguém fosse considerado intérprete? Nesse ínterim, convida-se à reflexão sobre a forma como os cursos universitários têm estruturado seus componentes curriculares, bem como a maneira de acesso aos cursos. Existe um equilíbrio na oferta de ambas as línguas, no sentido de ser possível aperfeiçoar e adquirir competências tanto em Libras quanto em português? Os graduandos têm a possibilidade de imersão cultural na comunidade surda? Ao longo do curso conseguem desenvolver as modalidades e direcionalidades da interpretação e da tradução?

Houve, até recentemente, a fim de apresentar uma solução provisória e paliativa, o PROLIBRAS (exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa), como uma das sugestões para o exercício da profissão, acrescido do curso de Ensino Médio. Destaca-se na legislação em questão, Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 20:

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa.

Considerando a data de publicação para que o decreto entrasse em vigor, o ano de 2015 finalizaria a oferta do exame em questão, com sua décima versão, que na verdade só ocorreu até a sétima<sup>13</sup>. Pode-se deduzir uma série de críticas a esse exame, como sua centralidade no âmbito educacional, a duração em apenas duas etapas e o foco na interpretação simultânea, entretanto não é do feitio desse trabalho estender maiores considerações sobre o PROLIBRAS, compreendendo, seu caráter pontual e emergente.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.prolibras.ufsc.br/>. Acesso em: 03 out. 2019.

O ensejo traz para o debate da formação de tradutores uma epistemologia marginal, que se fundamenta nas experiências, expectativas, formas, construções e estéticas de enxergar, moldar e ser sobre o mundo. Uma epistemologia surda não desenhada pela fôrma da academia, de um possível *deafhood*, quiçá de uma glossarização exacerbada, crua e insossa de uma língua (língua ?), mas nos terrenos baldios, periferias e vielas do saber empírico, que no tato, calor dos olhos e das mãos pesadas fazem um outro, ideal e idealizado.

As pesquisas efervescem no campo da tradução das línguas de sinais, o que é louvável, e que se possa ter de norte a sul da mãe gentil espaço e voz ascendentes para estudos, experimentos, extensão. Sobretudo, que os entornos do mundo acadêmico não suplantem as raízes que permitiram o atual cenário. Que todas as instituições tenham a oportunidade de ter em seus quadros intérpretes com alto nível acadêmico e indiscutível competência, e que esse teor requerido esteja visivelmente nas relações humanas que circundam os corredores físicos e virtuais. Que olhar não esteja somente no “espetáculo” das mãos velozes e expressivos rostos, mas nos bastidores, na equidade, no respeito à humanidade antes do status.

Em virtude dos dados expostos, que atravessaram experiências, desejos e alguns detalhes que acabam sendo ocultados face ao dito, há um anseio por um espaço imaginário chamado coletividade, onde as diferenças são neutralizadas e as ambições, vivências e semelhanças permitem refletir sabendo que há sempre um outro envolvido no processo, direta ou indiretamente atingido. Desse modo, o estar sendo intérprete implica, durante o processo tradutório, ordenar em si possíveis personagens que surgem durante a atuação, como aquele que transpõe (línguas, culturas, situações), aquele que cria (autor da própria tradução), aquele que se anula (reserva suas convicções e interesses) e aquele que medeia realidades (visto haver certas particularidades que se distanciam da norma ouvinte, sendo o único pacificador entre os latentes conflitos, o intérprete).

O apagamento comumente atribuído à linguagem no que concerne às especificidades linguísticas, dá abertura a um campo pouco elucidado: o apagamento do tradutor, antes de tudo, uma pessoa. E é pensando no esvaziamento dessa condição primária que esse texto se encaminha para uma pausa, não uma conclusão, a fim de que à frente das inúmeras roupagens, títulos e obrigações, prevaleça, sempre, o que há de mais original em nós, a subjetividade humana.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 280 p.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF,
- BRASIL. Lei nº 12319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF.
- CESCO. Borges e a tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 13, p.81-97, ago. 2004.
- HALL, S. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. *Matrizes*, São Paulo, v. 10, n. 3, p.47-58, set./dez. 2016. Tradução de Elizabeth Ramos. Revisão Técnica: Liv Sovik.
- FEBRAPILS. Constituição (2014). Código de Conduta e Ética nº 1, de 13 de abril de 2014. Primeira alteração aprovada em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014. Brasília, DF,
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.225-236, maio/ago. 2009.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997. 286 p.
- LUZ, R. D. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MARTINS, D. A. Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em instituições de educação superior. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, Campinas.
- MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302, jun. 2006.
- NOGUEIRA, T. C. *Intérpretes de Libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine*. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis.
- PERLIN, G. T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre.
- QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. 89 p.
- SANTOS, K. A. S. dos. *O intérprete de Libras no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação*. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos.
- SILVA, C. A. de A. *Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*. 2011. 227 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Antropologia

Social, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

VIEIRA, M. C. et al. Análise de expressões não-manuais em avatares tradutores de Língua Portuguesa para Libras. In: XIX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2014, Fortaleza. *Anais*. Santiago: Universidad del Chile, 2015. p. 172-183.





## LABORIT E VILHALVA: DA NARRATIVA INTIMISTA À ANÁLISE COMPARATISTA DA CONDIÇÃO FEMININA SURDA

Laborit and Vilhalva: from intimate narrative to the comparative analysis of deaf female condition

Danielle Reis Araújo<sup>1</sup>

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma análise histórico-cultural de autorrepresentações de mulheres surdas em manifestações literárias. Analisa imagens e discursos tecidos na perspectiva de gênero e identifica signos pertinentes à experiência da surdez e da condição feminina, em uma abordagem comparativa em torno das obras autobiográficas *O grito da gaivota*, de Emmanuelle Laborit, e *Despertar do silêncio*, de Shirley Vilhalva. Nos discursos engendrados em suas autobiografias, as autoras

### ABSTRACT

This article presents a historical-cultural analysis of deaf women's self-representations in literary works. It analyzes images and speeches woven from a gender perspective and identifies signs pertinent to the experience of deafness and female condition, in a comparative approach around the autobiographical books *O grito da gaivota*,

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CNPq. dannyreisaraujo@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil. CNPq. danielle@letras.ufjf.br.

surdas se autorrepresentam através de imagens relativas às suas experiências e identidades surdas, abordando as culturas surdas a partir de prismas plurais. Além de explorar as especificidades nos discursos de cada relato autobiográfico, o estudo desenvolve-se examinando intertextos e aspectos da sincronia em que se inserem.

by Emmanuelle Laborit, and *Despertar do silêncio*, by Shirley Vilhalva. In the speeches generated in their autobiographies, the deaf authors represent themselves by images related to their deaf experiences and identities, approaching deaf cultures from plural perspectives. In addition to exploring the specificities in the speeches of each autobiographical report, the study explores the intertextuality and the aspects of synchrony in which they are inserted.

**PALAVRAS-CHAVE**

Autobiografia; Identidades surdas; Escrita feminina.

**KEYWORDS**

Autobiography; Deaf Identities; Women's Writing.

Com o avanço de lutas sociais defensoras da visão antropológica das experiências surdas, diversos estudos interdisciplinares emergiram com o intuito de consolidar campos de pesquisa, tais como os estudos interdisciplinares em linguística aplicada ao ensino de línguas e os estudos de tradução-interpretação em línguas de sinais. Entretanto, no âmbito estético, sobretudo nas áreas de artes e de literatura, embora haja uma produção bibliográfica já em circulação, nota-se certa redução de investigações voltadas à maneira como os surdos se enxergam no mundo e expressam suas variadas possibilidades identitárias pela via literária.

Sabe-se que a cultura pode ser entendida como uma instância histórica, plural e dinâmica, em permanente construção. Nesse sentido, importa desestabilizar ideias essencialistas acerca das culturas surdas. Pensar em uma cultura surda homogênea, estável, solipsista e única abre espaço para a armadilha da percepção simplista. Assumir a condição cultural como híbrida e múltipla, a circulação, a apropriação e realocação de bens simbólicos, a instabilidade inerente aos processos culturais e a compreensão de sua complexidade são processos fundamentais.

Isso posto, percebemos em muitas das manifestações advindas de comunidades surdas costumes, vivências e práticas visuais resguardadas, principalmente, por meio do uso de uma língua de sinais em sua estrutura visual e motora. Criam-se por meio, sobretudo, da assunção de uma língua de sinais, elementos de afirmação e de resistência referentes a aspectos de identidades. São mobilizadas imagens de pertencimento que marcam o afastamento de comunidades surdas falantes de línguas de sinais de categorizações inferiores sustentadas pela visão patológica da surdez. Tais imagens evocam os sentidos da diferença cultural em sua legitimidade e aparecem com frequência em relatos autobiográficos de autores/narradores surdos, como, por exemplo, Raymond Luczak e Vera Strnadová – além de Shirley Vilhalva e Emmanuelle Laborit, cujas autobiografias constituem o *corpus* de nossa investigação.

No que lhe concerne, a escrita autobiográfica é um gênero que tem como fundamento o relato particular do “eu” autor que, por sua vez, assume o lugar ambíguo onde se encontram, ainda, os de narrador e personagem. A autobiografia é em seu âmago uma enunciação cultural de grande potência significativa em sua tentativa de estabelecer jogos de intimidade no espaço da escritura. Retornando a Barthes (2002), para quem não existe nenhuma comunidade cultural desprovida de narrativa, é possível perceber uma relação de contraparte entre a escrita de si e a afirmação de identidades culturais, o que propiciaria a constituição de imagens do eu, por meio da conjugação de suas vivências ao ato de escrever.

Assim, apesar de essa escrita reportar-se ao proponente particular, ao analisar esse “eu” como um sujeito social integrante de um grupo cultural, ela transcende para o coletivo, devido a um princípio comum de identidade, dado que nenhuma narrativa sustenta-se isolada de um contexto sociocultural. Diante disso, o eu da autobiografia, como sujeito cultural, organiza falas expressivas não só de suas experiências, mas assume valor histórico representativo no cruzamento entre as memórias coletivas e subjetivas.

Diante do exposto, buscamos atrelar os estudos da escrita autobiográfica aos Estudos Surdos. Chamamos de Estudos Surdos, a um campo de investigação assim nomeado pelo pesquisador Carlos Skliar, na década de 1980. Skliar foi responsável por implementar um programa de pesquisa “cuja proposta era a de abordar as culturas e as comunidades surdas pela

chave da diferença e do reconhecimento político” (RAMOS & MUNIZ, 2018, p. 2). Com a abertura e a consolidação dos cursos de Letras-Libras, o campo dos Estudos Surdos tendeu a ampliar as pesquisas situadas teórica e criticamente no domínio dos estudos linguísticos, sobretudo, mas também literários (RAMOS & MUNIZ, 2018, p. 2).

Consideramos que os campos dos estudos surdos e dos estudos de autobiografia apresentam pontos de interrelação por meio dos quais seja possível um refinamento de concepções envolvendo as produções de imagens sobre as comunidades surdas. Por essa senda, visamos a apresentar comunicações que se estabelecem entre as imagens e os discursos tecidos nas perspectivas de gênero e das identidades surdas, partindo da análise dos livros autobiográficos *O grito da gaivota* (1993) e *Despertar do silêncio* (2004), de Emmanuelle Laborit e Shirley Vilhalva, respectivamente.

Estamos, aqui, consoante a ideia postulada da autobiografia como um relato literário, afastado de uma abordagem ingênua que a toma como escrita confiável, objetiva e completamente documental. Emerge nesse sentido a proposição de Philippe Lejeune (2008) do pacto autobiográfico como um discurso situado, principalmente, na triangulação entre autor, narrador e protagonista, pela via da semelhança, já enunciada no resumo, no caso das obras aqui estudadas. Afasta-se a concepção de Lejeune da pureza referencial, já na compreensão do narrador como um sujeito constituído nos processos de seleção e de edição, que deliberadamente organizam as passagens que devem ser lembradas, suas maneiras de contá-las, assim como as que devem ser silenciadas.

Portanto, o eu triplo do pacto autobiográfico das narrativas aqui abordadas não se constitui como o sujeito biográfico mesmo, mas como uma projeção elaborada na narrativa, onde cabe também o desejo, para além do vivido. Ele emerge em jogos de tessitura, em que a narrativa íntima assume a contradição de existir para um narratário desconhecido a quem deve ser confiada.

Também nas obras aqui estudadas são empregadas “estratégias ficcionais de representação” (ARFUCH, 2010, p. 73), através das quais modulam-se imagens que colaboram para a construção de aspectos de identidades também coletivas. Nas duas autobiografias sublinha-se um arco dramático que leva do isolamento à sutura de identidades, assumindo-se as vozes narrativas como portadoras de histórias exemplares em uma trajetória catalisada pelas línguas de sinais.

Em *O grito da gaivota*, a identificação entre a autora Emmanuelle Laborit e a narradora homônima estabelece o pacto com o leitor e apresenta a narrativa em primeira pessoa de uma surda profunda e filha de pais ouvintes, nascida em 18 de outubro de 1971, na França. A narradora conta sua trajetória de vida cronologicamente, destacando em sua primeira infância a ausência de um canal de diálogo interpessoal que a permitisse interagir e se expressar face às demais pessoas.

A imagem do grito da gaivota assume duplicidade semântica. Inicialmente, faz referência a um apelido familiar, derivado de sua impossibilidade de falar quando criança. Comparam-na a uma gaivota gritando. A imagem é potente e desoladora, porque nos faz situá-la em um espaço natural e animal, não cultural e humano, remetendo à ausência da linguagem e a um muro de silêncio.

O discurso autobiográfico organizado em *O grito da gaivota* ratifica os elos entre a solidão radical vivida pela menina Emmanuelle e a não aquisição de uma língua, que implode sua identidade, ao impedi-la de encadear pensamentos e perceber a si diante do mundo e do tempo. Diante desses obstáculos, a narradora afirma que suas primeiras recordações não apresentam conexões ou encadeamentos; todas as suas memórias visuais relativas a esse período foram armazenadas na mesma linearidade temporal, concebida como um vasto presente, sem demarcação de passado e futuro.

No entanto, Emmanuelle pôde estabelecer, com sua mãe, uma comunicação “umbilical” que permitiu-lhe expressar-se quando sentia fome, sede e sono. Dessa forma, ela assegurou esse primeiro elo interativo, ainda que contrariado pelos médicos à época, uma vez que o julgavam um empecilho para o aprendizado da oralização. Contudo, em virtude de esse contato ter se dado de modo instintivo, não garantia boa inteligibilidade comunicativa, como também não possibilitava o aprendizado para que houvesse uma relação com outros.

A aquisição pela narradora da língua de sinais francesa, aos 7 anos, é o marco fundamental de sua história de vida, ao despertar a consciência fundamental e viabilizar a compreensão mais ampla do mundo ao seu redor e o entendimento do porquê de sua existência. Após descobrir que as palavras designavam pessoas e que tinha um nome, ou seja, uma definição, ela percebeu que “ser alguém, [é] compreender que se está vivo”. Desdobra-se dessa assertiva a sua reflexão sobre as conexões entre identidade, linguagem e compreensão de mundo:

A partir daí pude dizer “EU”. Anteriormente eu dizia “ELA,” quando me referia a mim própria. Procurava o meu lugar neste mundo, quem eu era, e porquê. E encontrei-me. Chamo-me Emmanuelle Laborit. Depois, pouco a pouco, pude analisar a correspondência entre os atos e as palavras que os designam, entre as pessoas e os seus atos. E de súbito o mundo pertencia-me e eu fazia parte dele. (LABORIT, 2000, p. 7).

A partir disso, a narradora teve um renascer e despertar de sua individualidade enquanto um ser capaz de se construir e reinventar. Após esse encontro consigo, surgiram diversas indagações na mente de Emmanuelle acerca de sua existência: como se sucederam os acontecimentos em sua vida, dado que não tinha uma língua que permitisse apreendê-los? Como conseguiu se construir? Como entendia as coisas ao seu redor? O que fazia para chamar as pessoas? Como pedia algo? Teria ela pensamentos? Em que pensava?

Dessas reflexões ela obtém poucas respostas, posto que não tinha um meio de comunicação que a fizesse ter entendimento sobre os mais variados fenômenos intrínsecos e extrínsecos ao seu ser.

A segunda grande descoberta da narradora foi quando constatou que era surda, pois anteriormente tinha inconsciência disso. Com esse reconhecimento, ela cresceu interiormente e entendeu a experiência surda:

Sou surda não quer dizer: “Não ouço.”, Quer dizer: “Compreendi que sou surda.” É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua, a sua maneira de comunicar e que eu tenho a minha. Pertencço a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade. Tenho compatriotas. (LABORIT, 2000, p. 48)

Isso foi possibilitado pelo seu encontro com a língua de sinais, porquanto a comunicação no espaço visual a aproximou principalmente do mundo dos surdos, mas também dos ouvintes e a concedeu conhecer muito mais de si. Logo, apesar de ter aprendido a oralização e a escrita da língua francesa, Emmanuelle a considerava como segunda língua, pois a língua de sinais era identificada por ela como catalisadora de sua ligação às culturas surdas. Há uma inversão profunda na ideia do grito da gaivota, pois, nesse momento, este implica em uma libertação, em um voo possibilitado por uma língua de sinais rumo a novas identidades e ao pertencimento a uma coletividade.

Emmanuelle Laborit, autora, foi a primeira atriz surda a vencer o prêmio Molière de revelação teatral, no ano de lançamento de seu livro, pelo seu papel em “Filhos de um deus menor”, assim como foi a primeira surda a escrever um livro autobiográfico na França. Desde criança ela teve o sonho de atuar e poder se comunicar por meio de suas expressões corporais. Esse desejo se iniciou por meio de um estágio que ela fez aos 8 anos de idade. A partir disso, o teatro tornou-se a grande motivação de sua vida, sendo o responsável, inclusive, pela significação de seu sinal em língua francesa de sinais, originado do poema da atriz surda Chantal Liennel, que significa “o sol que sai do coração”.

Ao escrever seu livro, Laborit criou uma narradora que não é ela mesma, mas é a imagem dela dada ao outro, o leitor. Ao selecionar elementos de sua trajetória de vida, organiza estratégias narrativas inscritas que destacam desde as dificuldades de ser surda em um contexto oralista, o sofrimento por não conseguir se expressar, até o descobrimento de sua individualidade e sua formação identitária pela via da Língua de Sinais Francesa, o que provoca um renascimento e a leva à identificação de si também fora da família, no âmbito das culturas surdas. Com essa obra, a autora apresenta uma narradora a relatar, através de sua segunda língua, que nada deve ser negado aos surdos e que eles têm direito à expressão por meio de todas as linguagens que lhes são possíveis.

Podemos perceber na obra autobiográfica da professora e escritora surda Shirley Vilhalva<sup>3</sup>, *Despertar do silêncio*, a adesão a muitos dos elementos que impactam a narrativa de Laborit. Escrito em 2004, anos após a publicação do livro da atriz surda francesa, *Despertar do silêncio* lança mão de estratégias semelhantes e percorre arco narrativo no qual a aquisição de uma língua de sinais também catalisará a transformação mais profunda e significativa da narrativa de vida partilhada, levando a narradora a um despertar. Como surda, ela liberta-se do silêncio pela Língua Brasileira de Sinais. A imagem é potente, ao desestabilizar o lugar comum que atrela a ideia da experiência surda à imersão em uma vida de silêncio. A narradora desconstrói esse olhar e aloca a vivência enquanto mulher surda como produtiva e liberta do silenciamento. A narrativa opõe as fases anterior e posterior à aquisição de Libras da narradora Shirley, aos 20 anos de idade. Antes de seu contato com a Libras e a cultura surda,

---

<sup>3</sup> Nascida em Mato Grosso do Sul, em 1964.

ela aprendeu pela oralização, prática típica do contexto histórico no qual ela se inseria, marcado por uma onda de repressão e descredibilidade quanto ao uso de uma língua de sinais, dada a concepção clínica da surdez então dominante. No decorrer da narrativa, a autora demonstra como as grandes dificuldades de comunicação experimentadas antes de seu contato com a Libras influenciaram negativamente sua vida como pessoa surda, dado o fato de ela ter-se visto inibida por entraves comunicativos durante sua infância.

A ideia de uma força imanente de superação permeia a narrativa e encontra-se em tensão à representação dos surdos diante dos não surdos e não sinalizantes, em uma sociedade ainda não preparada para lidar com a diferença. A Libras é metaforizada como o despertar para o mundo, levando a narradora a um ponto de equilíbrio diante da alteridade, à medida em que possibilita suas construções de identidades e o seu adentrar nas culturas surdas.

Como a narradora de Laborit, a narradora de Vilhalva expressa os impactos causados pela ausência de aquisição de uma língua, a dificuldade de concatenar ideias e, conseqüentemente, de tomar consciência de si e do mundo, fluando em uma memória fluida e dispersa. Conta que não conseguia compreender os acontecimentos ao seu redor, nem mesmo expor seus pensamentos. Afirma que o que observava era retido em sua memória como se fossem fotografias, sem haver meios pelos quais fossem externalizadas; por isto, ela tinha necessidade de explicações sobre os mais simples detalhes da vida, como ela era e o porquê dela o ser.

A narradora relata que a dificuldade comunicativa a impedia de se colocar no lugar de seus interlocutores em uma dinâmica discursiva funcional, como se vê na passagem abaixo:

Várias vezes me encontrei balbuciando ou falando ou mesmo gritando, pensava que estava falando como um pessoa ouvinte e logo descobri que não era verdade, o que eu imaginei ter dito não chegou a ser compreendido e muito menos ouvido por alguém e que quando as pessoas diziam algo para mim eu verificava que não estava compreendendo. (VILHALVA, 2004, p. 14).

Expõe que na infância desejava frequentar uma escola onde os outros alunos fossem surdos, justamente porque se sentia isolada em um meio onde todos os demais comunicavam-se por uma via não acessível a ela. Quanto à sua autopercepção da subjetividade, em um primeiro momento Shirley não se



compreendeu imediatamente como surda. Gradualmente notou sua distinção, dado que não fazia uso de movimentos labiais e de expressões presentes na comunicação oral-auditiva. No entanto, ao tomar consciência de suas especificidades, a autora constatou ser a expressão facial a base elementar para a compreensão dos assuntos veiculados no diálogo, ressaltando a característica visual como proponente primordial na interação de surdos.

Em 1976, aos 12 anos de idade, a narradora conta a experiência de conhecer o aparelho auditivo e utilizá-lo durante um período de 15 dias. Com isso, descobriu a existência de sons e a maneira como se conjugavam aos eventos cotidianos, tais como o som de uma folha soprada pelo vento e da água caindo de uma torneira. Todavia, não se adaptou naquele momento ao aparelho, devido às brincadeiras ofensivas por parte de colegas de classe, e só retomou o seu uso aos 20 anos de idade, retirando dele proveito para fins de estudo. Com base nas experiências vividas, a narradora desenvolveu o desejo de se tornar professora de surdos, pois compreendia que as dificuldades de seus alunos apresentariam pontos congruentes às suas vivências. Ela confessa que alcançou seu sonho, tornando-se professora universitária.

No capítulo intitulado “Língua de Sinais”, a narradora discorre sobre seu adentrar nas culturas surdas e o modo como se redescobriu enquanto sujeito cultural possuidor de faces de identidade distintas dos ouvintes. Esse novo contato com o mundo visual-espacial permitiu-lhe, além de um encontro de si, a compreensão dos significados das coisas, das palavras, das pessoas e de sua própria existência. Em suas palavras:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência. (VILHALVA, 2004, p. 37).

Tomando como base os livros autobiográficos *O grito da gaivota* e *Despertar do silêncio*, é possível garantir linhas interpretativas que estabelecem tanto comparações, quanto distinções em suas obras.

Pode-se perceber pontos distintos das vivências das duas narradoras, dado que Emmanuelle aprendeu a língua francesa de sinais aos 7 anos e anteriormente a isso obteve uma comunicação umbilical com a sua mãe. Já Shirley,

por sua vez, conheceu a Libras somente aos 20 anos. Dessa maneira, sua comunicação foi predominantemente baseada no oralismo, aprendido com a repetição de palavras e a associação das mesmas com imagens. Assim, teve por muito tempo de sua vida dificuldades na compreensão do mundo e na interação com as pessoas, como expõe:

Isso não ocorre quando se tem um “código umbilical”, [onde] as duas pessoas envolvidas não conseguem ver ou sentir a surdez existente, apenas elas são testemunhas da existência de uma comunicação, olhos e olhos, mente e mente, não há necessidade de falar e sim de agir. (VILHALVA, 2004, p. 14).

Laborit e Vilhalva construíram narradoras que projetam imagens de si e simbolizam resistência e afirmação, sugerindo-se como modelos de representatividade, a partir da busca de instâncias de congruência entre suas narrativas de vida e os relatos pessoais que permeiam as comunidades surdas, acenando para redes de identificação conformadas em modelos de experiência que se representam como de resistência e libertação.

Por outro lado, a exemplaridade presente nas narrativas alcança, ainda, o objetivo de narrar para não silenciar e, assim, continuar a viver. Como lembra Todorov, “a narrativa é igual à vida; a ausência de narrativa, à morte” (2006, p. 123). As línguas de sinais propiciam o grito libertador e o despertar do silêncio. As narradoras renascem. Embora as narrativas sejam subjetivas, há uma partilha da experiência que afirma o direito à palavra e à vida.

Outro ponto a destacar nas autobiografias abordadas é a sincronia entre as vivências das narradoras. Embora pertencentes a países com contextos socioeconômicos muito distintos, ambas cresceram sob a predominância da percepção clínica da surdez e da orientação oralista. Vivenciaram um cenário histórico em que foram reprimidas tanto por serem surdas quanto por serem mulheres, mas evidenciaram e consolidaram suas vozes por meio de suas obras. Com nacionalidades diferentes, ambas pertencem à comunidade surda e, dessa maneira, acenam para o compartilhamento de aspectos referentes a ideias de identidades culturais transnacionais.

Como conclusão, tratando-se da investigação da vida e da obra de duas mulheres surdas, foi possível apreender narrativas que organizam pelas vozes das narradoras vivências similares, como, por exemplo, a barreira comunicativa que existiu previamente à consciência de uma língua pela qual puderam interagir e

expressar-se; a opressão sofrida devido ao oralismo, que as impediu de utilizar a língua de sinais desde o nascimento e as compeliu à oralização; a descoberta primordial dada por meio de uma língua de sinais da compreensão da subjetividade e, por conseguinte, de suas projeções particulares no mundo; a constituição de suas identidades; e o encontro com a língua de sinais e o renascer ao ingressarem em comunidades surdas.

Ambas as vozes narrativas estabelecem um par áporo, o do grito silencioso. Na narrativa de Laborit, os gritos, como visto, foram os responsáveis pelo apelido de gaivota. A narradora conta ter enfrentado grandes dificuldades comunicativas em sua infância, pois o que tentava exprimir não era ouvido por si e nem compreendido por ninguém; por isto dava “vários gritos, muitos gritos, autênticos gritos. Não por ter fome ou sede, medo ou dores, mas porque queria começar a “falar”, porque queria ouvir a voz e os sons não chegavam” (LABORIT, 2000, p. 9).

Semelhantemente, Shirley diversas vezes se encontrou

balbuciando ou falando ou mesmo gritando, pensava que estava falando como 3m pessoa ouvinte e logo descobri que não era verdade , o que eu imaginei ter dito não chegou a ser compreendido e muito menos ouvido por alguém e que quando as pessoas diziam algo para mim eu verificava que não estava compreendendo. (VILHALVA, 2004, p. 14).

O barulho é silêncio, pois a ideia do silenciamento é o de isolamento e não comunicação. As línguas de sinais libertam do silêncio ao imprimirem sentido ao eu e ao mundo. Inscrevem-se no domínio da vida, porque permitem afirmar e narrar. Ainda que as autobiografias sejam escritas na segunda língua das autoras/narradoras, segundo os seus relatos autobiográficos, sem as línguas de sinais as narrativas se dispersariam.

Através das línguas de sinais, em sua modalidade visual-espacial, as narradoras se redescobrem enquanto sujeitos culturais possuidores de identidades com aspectos sensivelmente distintos de seus pais. Cabe lembrar de Sacks (1989), para quem as experiências das subjetividades e coletividades surdas expõem os indivíduos a diversas possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de potências intelectuais e culturais que podem ser distintas dos sujeitos ouvintes. As narradoras aqui abordadas foram construídas como vozes de autorrepresentação em obras autobiográficas, nas quais estabeleceram fricções entre imagens

sociais e subjetivas. É importante a relevância de ambas para a representatividade das comunidades femininas surdas, uma vez que exprimem vivências, obstáculos, aprendizados, costumes e persistências desses grupos.

Embora ainda sejam poucos os trabalhos que levam em consideração aspectos da autorrepresentação literária de mulheres surdas, apontamos a importância de recorrer às experiências autorais para o tratamento de aspectos específicos da cultura surda. Dentre eles, enfatizou-se a relevância da língua de sinais, bem como características de suas histórias sob a ótica comparatista em face de suas condições individuais.

Buscou-se, pois, estabelecer um quadro paralelo entre as obras autobiográficas de Emmanuelle Laborit e Shirley Vilhalva, visando exibir as semelhanças e diferenças entre seus relatos e vivências enquanto surdas nascidas em um período em que predominava a orientação oralista. Pode-se perceber que elas apresentaram conexões entre a autorrepresentação e a descoberta simbólica elementar dada por meio da nomeação presente na construção de sentidos do mundo e de suas identidades em face de uma contraposição cultural.

Além disso, notou-se o valor linguístico-cultural na autonomia defendida pelas figuras femininas autorrepresentadas, com atenção ao tratamento de um multiculturalismo social que não se restringiu ao cerceamento de uma concepção cultural imposta a determinado grupo minoritário. Por isso, ambas as obras analisadas representam atos de resistência no contexto da sociedade opressora. Isso se justifica, se consideradas as pontuações históricas marcadas pela repressão à manifestação cultural surda e à represália contra a liberdade de expressão feminina.

## REFERÊNCIAS

ARFUCH, L. *O espaço biográfico*. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BARTHES, R. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

LABORIT, E. *O grito da gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RAMOS, D.; MUNIZ, V. Pensares surdos: estudos na área de Letras. *Pensares em Revista*. São Gonçalo: FFP-UERJ, n. 12, 2018.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VILHALVA, S. *Despertar do silêncio*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.



## O MARTELO DAS FEITICEIRAS (*MALLEUS MALEFICARUM*) E A MISOGINIA: INTRODUÇÃO ÀS LUTAS FEMINISTAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

The Witch Hammer (*Malleus Maleficarum*) and misogyny: introduction to feminist struggles in deaf education

Lygia Portilho Neves<sup>1</sup>

### RESUMO

Cresce o número de alunos surdos no Ensino Superior, usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras –, como sua primeira língua. Isso tem como decorrência imediata a necessidade de produção de conhecimento nessa língua, para que se dê suporte acadêmico à necessária expansão de conhecimento. Neste trabalho, destacamos alguns conteúdos em que é possível identificar práticas de perseguição e discriminação da mulher, como no livro *O martelo das feiticeiras*, traduzido do latim *Malleus Maleficarum*. Buscamos, assim, combater a misoginia e o machismo na perspectiva histórica da proposta deste trabalho, discutir conceitos ligados

### ABSTRACT

The growing number of deaf students in higher education, those who use the Brazilian Sign Language – Libras –, as their first language, has as an immediate consequence the need for knowledge production in their language to provide academic support for the necessary expansion of knowledge. In this work we highlight some contents in which it is possible to identify practices of women persecution and discrimination as the book *The Hammer of Witches* translated

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, Brasil. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Prefeitura de Duque de Caxias, Duque de Caxias, RJ, Brasil, Capes; nevesly4@gmail.com.

à questão da luta das mulheres contra a opressão de gênero, apresentando aspectos que emergem dessa obra, a fim de compor um material bilíngue que sirva de elemento estruturante para o debate sobre feminismo em contexto bilíngue.

from the Latin title *Malleus Maleficarum*. Therefore, we seek to combat misogyny and chauvinism in this historical perspective through the proposal of this work, to discuss concepts related to the issue of women's struggle against gender oppression, presenting aspects that emerge from that work in order to compose a bilingual material that serves as a basic structuring element for the debate on feminism in a bilingual context.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Feminismo; Misoginia; Educação bilíngue; Surdos; Libras.

#### **KEYWORDS**

Feminism; Misogyny; Bilingual education; Deaf; Pounds.

---

## **Introdução**

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado em Diversidade e Inclusão que busca compreender, numa perspectiva histórica, o processo de demonização da mulher. Ou seja, diante de tanta violência praticada contra a mulher por sua condição de mulher, e em muitos países sendo essa violência legitimada, apresentamos através de um DVD narrado em Libras e legendado em português aspectos considerados fundamentais para a compreensão histórica da misoginia e da vida das mulheres na atualidade.

Partindo da obra *O martelo das feiticeiras*, escrita em 1484, buscamos possibilitar o acesso a um texto histórico, escrito há mais de cinco séculos, e abordar também a ideia de processo histórico: a violência a que as mulheres são submetidas em diversas sociedades na atualidade tem raízes históricas que precisam ser conhecidas para dar mais densidade às lutas feministas surdas.

Desde a época em que o livro foi escrito, e em muitas culturas além da Europa, a mulher era temida, mas a perseguição oficial à mulher e sua



demonização se deu a partir da divulgação do livro que se tornou o manual dos inquisidores, *Malleus Maleficarum* (título original em latim), que na tradução para o português ficou conhecido como *O martelo das feiticeiras*.

O produto do mestrado profissional se estrutura em três etapas. A primeira, cujo objetivo é introduzir o tema, apresenta cinco conceitos centrais ligados ao tema feminista: Misoginia, Estupro, Machismo, Desigualdade e Violência. Para a construção dos verbetes foi apresentada uma pesquisa com uso do dicionário Aurélio, e os sinais dessas palavras.

A segunda etapa tem como objetivo identificar aspectos das origens históricas da misoginia, com algumas ideias do livro *O martelo das feiticeiras*, escrito pelos inquisidores alemães Heinrich Kramer e James Sprenger. Essa obra, considerada uma das mais importantes da cultura ocidental, contém um conjunto de leis que vigoravam no estado teocrático. Estima-se que 85% dos condenados à fogueira eram mulheres, vítimas preferenciais dos tribunais de Inquisição. Com base nesse trabalho, destacamos alguns conteúdos em que foi possível identificar práticas de perseguição e discriminação da mulher.

E por fim, a ideia da terceira etapa foi trabalhar o conceito de resistência, com a apresenta breves trajetórias de duas importantes ativistas que se tornaram exemplos de luta das mulheres pela conquista de direitos e do movimento feminista: Malala Yousafzai, ativista paquistanesa, a pessoa mais nova a ser laureada com um prêmio Nobel, em 2014. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do vale do Swat no nordeste do Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Desde então, o ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional.

E Nadia Murad Basee Taha, outra ativista de direitos humanos ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, em 2018, e desde setembro de 2016 a primeira Embaixadora da Boa Vontade para a Dignidade dos Sobreviventes de Tráfico Humano das Nações Unidas. Ela foi sequestrada pelo grupo terrorista Estado Islâmico do Iraque e do Levante em agosto de 2014 aos 21 anos. Murad estudava e vivia na aldeia de Kocho em Sinjar, norte do Iraque, quando os combatentes do Estado Islâmico invadiram a comunidade e mataram 600 pessoas, incluindo seis dos irmãos e meio irmãos de Nadia. Eles sequestraram e escravizaram as mulheres mais jovens. Naquele ano, Murad foi uma das mais de 6.700 mulheres

aprisionadas pelo Estado Islâmico no Iraque. Ela foi mantida como escrava na cidade de Mossul, espancada, queimada com cigarros e estuprada quando tentava escapar. Em novembro de 2014, Nadia conseguiu escapar depois de seu captor deixar a casa aberta.

O propósito dessas três etapas foi construir a ideia de processo histórico, compreender as dinâmicas da opressão, da resistência, e tornar acessíveis a pessoas surdas esses conceitos implicados nas lutas históricas da mulher.

## **1 Militância e produção de conhecimento**

A defesa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão pelo CMPDI (da Universidade Federal Fluminense/UFF) ocorreu em dezembro de 2018. Foi uma grande oportunidade de organizar teoricamente minha prática como militante feminista e desenvolver esse produto que pudesse desencadear os debates acerca das questões que refletem a realidade das mulheres na atualidade, em diversos países, como: o feminicídio, a falta de acesso à escolarização, a circuncisão, o estupro, a violência doméstica, a desigualdade no mercado de trabalho, a dupla jornada e tantas outras violências a que são submetidas. Esses temas circulam com força na mídia em geral, nos movimentos sociais, nas redes sociais, nas produções acadêmicas, literárias e artísticas, e estão fortemente judicializados. Hoje, por exemplo, no Brasil temos a Lei Maria da Penha, e em alguns estados e municípios, como o do Rio de Janeiro foram criadas áreas específicas para mulheres nos transportes públicos. A decisão legislativa nesse estado tem por objetivo coibir o assédio sexual contra a mulher.

No entanto, toda essa movimentação não é suficiente para que a população surda tenha acesso ao conhecimento, e muito menos à problematização de certos assuntos que atingem diretamente as mulheres surdas. Tanto os homens surdos quanto as mulheres surdas têm acesso bastante limitado a informações de qualidade, o que impacta negativamente em seu processo de socialização.

Cidadania e informação são inseparáveis, portanto, para que a mulher surda conheça seus direitos. Ela necessita de acessar os conteúdos, participar do debate, contribuir a partir de sua perspectiva e desenvolver junto à coletividade estratégias de resistência. Mas, como garantir essa participação se o acesso ao conhecimento não está garantido, pois não há uma política linguística para surdos no Brasil? Que garanta direitos como a necessidade de intérpretes e de

correções de provas diferenciadas, mesmo que o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005<sup>2</sup> apresente uma série de direitos linguísticos aos surdos, como o conhecimento da Libras como língua e do português como L2.

É necessário expandir essa política, refinar, melhorar. Uma das lacunas diz respeito às políticas públicas que garantam o acesso à língua de sinais por bebês surdos e a suas famílias ouvintes. A falta dessa política tem repercutido na vida social e escolar das crianças surdas.

Nem os conteúdos veiculados pela mídia e muito menos as escolas garantem significativamente a circulação de informações em Libras para os surdos. As legendas em português na mídia televisiva, por exemplo, são restritas a alguns programas. Mesmo em escolas regulares com a presença de tradutores intérpretes, ou em escolas bilíngues cujos projetos pedagógicos contam com professores bilíngues, o acesso a esses conteúdos não está garantido, pois a produção acadêmica no Brasil em Libras é insuficiente.

Os surdos sempre sofreram segregação, perseguição e exclusão por não se enquadrarem à maioria das pessoas da sociedade, e isto não é muito diferente do que sofrem na atualidade (exceto os extermínios). Ainda são vistos como inferiores, desprezados e marginalizados. Segundo a autora Perlin (2004, p. 80), as narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos. Portanto, para além da militância em associação de surdos, ela defende também a produção e a expansão da produção acadêmica em Libras nas escolas de uma maneira geral e no Ensino Superior.

## **2 Desafios atuais da educação de surdos: produção de conhecimento em Libras**

A educação bilíngue para surdos é ainda um grande desafio em todos os segmentos escolares. No Ensino Superior e no Ensino Médio esse desafio é uma barreira a ser enfrentada em função da demanda de leitura de textos acadêmicos. O acesso ao conhecimento, que em sua grande maioria está em Língua Portuguesa, gera uma grande demanda de criação de materiais acadêmicos em língua de sinais. Lembramos que a educação bilíngue para surdos no Brasil está amparada por um conjunto de legislações e documentos indutores, sendo que

<sup>2</sup> 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.

os pressupostos mais relevantes e que estão determinando a atual configuração da educação de surdos no Brasil estão contidos no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

A mobilização que a comunidade surda promoveu em torno da luta para o reconhecimento da língua de sinais como língua de socialização e escolarização obteve êxito com a publicação da Lei n. 10.436/2002, e, posteriormente, com o Decreto 5.626, que regulamenta seu uso e difusão, mas ainda não garantiu uma política linguística de fato. Os desdobramentos positivos nesses dezesseis anos são inquestionáveis. Citamos como exemplo a criação dos Cursos de Letras/Libras presencial e a distância, do Curso de Pedagogia Bilíngue, presencial e a distância, oferecido pelo INES, dos cursos de formação de tradutores intérpretes, bem como a criação da TV INES<sup>3</sup>.

Entretanto, ressaltamos que os surdos ainda precisam se organizar politicamente para fazer valer os seus direitos. A luta por uma política linguística é a pauta da luta de hoje. Pessoas surdas, por serem de minoria linguística, encontram até hoje dificuldades de comunicação na sociedade, principalmente no acesso às informações e até dentro da própria família. De uma maneira geral, a escolarização oferecida aos surdos não cumpre o mínimo desejável de modo que possam ter acesso ao conhecimento em Língua Portuguesa, e, por falta de material, também em língua de sinais.

No Ensino Superior, por exemplo, urge que se produzam materiais acessíveis aos textos acadêmicos mais complexos. O aluno de graduação precisa conhecer a complexidade do pensamento teórico de autores como Karl Marx, Bourdier, Piaget, Sartre, Marilena Chauí, e de tantos outros autores.

Vale destacar que a Libras foi desenvolvida pela comunidade surda brasileira e tem seus primeiros registros no século XIX. Seu uso sempre foi objeto de muita polêmica por parte dos profissionais que atuavam na educação de surdos.

Como vimos, esse debate hoje está mais pautado na necessidade de uma política linguística que garanta o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida ao surdo brasileiro. Embora o capítulo VI do decreto nº 5.626, artigo 22 determine que se organizem para a inclusão escolar:

---

<sup>3</sup> Primeira TV via WEB toda acessível para surdos, criada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos no ano de 2013.

- I – Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II – Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Essas classes bilíngues só podem ser exitosas se houver uma política que garanta o acesso das crianças surdas brasileiras à língua de sinais.

O reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas brasileira abriu caminho para a educação bilíngue para os surdos e para a aceitação da existência de uma “cultura surda”, mas ainda é preciso muita mobilização política.

O movimento político dos surdos tem sido protagonizado pela Feneis. Historicamente, os surdos já tinham se organizado socialmente desde o início do século XX. Segundo ROCHA (2016), o professor João Brasil Silvado, do Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, ex-diretor da instituição no período de 1903/1907, ajudou a fundar a Associação Brasileira dos Surdos Mudos – A.B.S.M, que funcionava nas dependências do Instituto Central do Povo, no Rio de Janeiro. Era uma associação evangélica de natureza filantrópica. O estatuto da associação, de 24 de maio de 1913, prevê que o objetivo principal da associação seria o de ‘Promover tudo que for para o bem dos surdos mudos do Brasil, physica, moral, intellectual e socialmente’. Em dezembro de 1914 é publicado o primeiro número do *Ephphatha*, jornal mensal da A.B.S.M. que tinha como redator-chefe o professor Silvado e os redatores surdos Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos.

Portanto, podemos constatar que a mobilização dos surdos vem de longa data e o conhecimento dessa mobilização histórica também precisa circular na comunidade surda para fortalecer as atuais e necessárias lutas. Hoje o movimento da comunidade surda é pela Educação Bilíngue.

Atualmente convoca-se questões ligadas às culturas e comunidades surdas: bilinguismo, militância surda, direitos humanos, luta contra a opressão

ouvintista. São demandas que refletem também os sentimentos das comunidades surdas, seus caminhos, suas angústias, e seu orgulho linguístico.

A capacidade de luta dessa comunidade nos anima a pensar que ao acessar conteúdos sobre as raízes históricas da opressão à mulher e consequentemente da mulher surda, podemos criar uma luta dentro da comunidade surda, a luta feminista, que tenha força para mudar essa história de opressão que, somada à opressão linguística, se fortaleça e se torne libertária. Para tanto, é preciso acesso ao conhecimento, à história, para que haja adesão consciente aos movimentos de libertação das mulheres surdas contra o jugo patriarcal, machista e misógino.

É preciso semear novo movimento de luta, uma resistência ao poder que oprime num cenário sociopolítico nacional desfavorável às lutas sociais das mulheres surdas que infelizmente têm pouca visibilidade. Por serem surdas e mulheres. O movimento é um processo em todas as constituições dinâmicas de poder: cultural, linguístico e educacional. Vale destacar que os surdos de uma maneira geral conquistaram muitos avanços nas últimas décadas, mas a luta segue e não pode amornar.

Ressaltamos que a luta por uma política linguística se apresenta inquietante. Sendo o surdo compreendido como uma minoria linguística, usuário de uma língua visual sem registro escrito, é um desafio constante a luta para o acesso à Língua Portuguesa. Entre a determinada língua-alvo (Libras), e padrão (Língua Portuguesa) existem vários desafios no processo educacional e no ensino-aprendizagem.

O acesso aos conteúdos curriculares ainda está longe do ideal. Portanto, nosso compromisso neste estudo é apresentar um produto bilíngue que possa contribuir com seu conteúdo para a educação de surdos.

Ensinar leitura e escrita em L2 para surdos também é um desafio. Por isso, é necessário buscar alternativas para viabilizar o acesso, com qualidade, aos conteúdos da Língua Portuguesa, com materiais didáticos que possam promover ensino bilíngue decente.

Discussões acerca do letramento, garantindo prioritariamente o acesso a Libras como L1 e ao português como L2, em sua modalidade escrita, ainda carecem de clareza na aplicação dessa perspectiva teórica. O desenvolvimento da leitura e da escrita é sempre um desafio para o surdo e seu professor. Há muita dificuldade no processo.

De acordo com Karnopp e Pereira (2012),

Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola. (KANRNOP & PEREIRA, 2012, p.126).

Podemos afirmar que os desafios da educação de surdos começam com a ausência de políticas linguísticas que garantam acesso aos sentidos que o mundo produz nas dimensões familiares, escolares e sociais como um todo.

Constatamos, portanto, que as primeiras inserções sociais dos surdos, na família e na escola, são prejudicadas pela ausência de uma atenção linguística. Esse prejuízo se estende ao longo de sua vida escolar e social, impactando negativamente sua apropriação de conhecimentos escolares e do mundo. Por isso, nossa proposta aqui é apresentar aspectos do debate feminista numa perspectiva histórica visando informar, produzir conhecimento e instigar as mulheres surdas a refletir sobre sua identidade.

Esse cenário envolve as diversidades da comunidade surda, que merece ter vasto conhecimento de saberes através da sua língua e da sua cultura, viabilizado por uma metodologia visual dos acontecimentos da realidade social que procure discutir tópicos relacionados aos direitos das mulheres.

Dar visibilidade ao Feminismo como movimento equânime que combate o preconceito de gênero, a opressão da mulher dentro do sistema patriarcal, as práticas machistas e a organização sociocultural sexista. Salientar o Feminismo como um movimento que procura “superar as formas de organização tradicionais, permeadas pela assimetria e pelo autoritarismo” (ALVES e PITANGUY, 1984, p. 08).

A citação de Alves e Pitanguy proporciona um olhar para uma nova política, baseada em movimentos de conscientização com o intuito de definir o feminismo como forma de empoderamento da mulher surda dentro de uma sociedade autoritária, patriarcal e ouvintista.

### **3 A mulher surda e a construção das identidades de gênero**

Quando foi criado no ano de 1856, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos era misto. Meninas e meninos surdos estudavam na mesma instituição. Entretanto as mulheres surdas ficaram em desvantagem quando uma deliberação proibiu as meninas de frequentarem o Instituto. Segundo Rocha (2008),

Quanto às meninas, como vimos acima, dizia ser impossível serem educadas em ambientes mistos. Os internatos para ambos os sexos não faziam parte de nossos costumes. Um internato exclusivo para meninas, como havia em alguns países da Europa, era impensável numa sociedade que não oferecia possibilidades de emprego para as mulheres. Para o diretor, a instrução deveria ter como meta oferecer mão de obra para as atividades agrícolas, portanto as meninas estavam fora desse projeto. Reconhecendo seu direito à instrução, recomendava o ensino em casa ou a admissão em escolas do sexo feminino (ROCHA, 2008, p.54).

As meninas surdas só voltam ao Instituto em meados da década de 1930, em regime de externato para oficina de bordado. Portanto, enfrentam os desafios da surdez em desvantagem. A prioridade era para os alunos surdos. São infinitos os exemplos de como as mulheres tiveram que lutar para conquistar direitos que lhes foram e ainda são negados. As questões das mulheres surdas não estão dissociadas das questões das mulheres de uma maneira geral.

No início do século XX, quando as meninas surdas ainda não tinham acesso garantido aos estudos, temos registros da luta das mulheres na Revolução Russa de 1917. Muito bem documentada, essa participação tem sido reconhecida como fundamental para algumas conquistas das mulheres hoje. Em relação à opressão familiar que sofriam e que ocorria em decorrência do pouco acesso à escolarização e ao mundo do trabalho, e, em muitos casos devido à a dupla jornada. Segundo Nadiéjda Konstantínovna Krúpskaia, no livro *a Revolução das mulheres*,

(...) ainda há muitas dificuldades no caminho da libertação feminina em relação à opressão familiar. A maior delas é o fato de que as mulheres estão soterradas até o pescoço pelo trabalho em casa, pelos afazeres domésticos, pelo cuidado com as crianças; a mulher está fortemente amarrada ao lar por infinitas tarefas e cuidados que não lhe permitem nem em pensamento deixar o fogão, a pia, os filhos. É por isso que o programa do Partido Comunista trata da necessidade da abertura de creches e jardins de infância, lavanderias, e refeitórios comunitários, locais que façam reparos etc., tudo que alivie o trabalho da mulher e dê a ela a possibilidade de participar da vida social. (KRÚSPKAIA, 2017, p.103, 104).

O que estava em jogo era conquistar espaços e responsabilizar o mundo social por essa conquista. Criar políticas que garantissem a igualdade de direitos. A luta das mulheres surdas também se alinha a todas essas lutas, embora haja outra luta que deve ser travada diariamente. A luta por acesso à informação e ao conhecimento, a luta por igualdade linguística. Esse contexto envolve a



comunidade surda que luta para ter direito aos saberes produzidos em sociedade através da sua língua. Ter acesso e também produzir conhecimento.

Além da luta por uma política linguística, as mulheres surdas também enfrentam outros desafios sociais, políticos e existenciais, que são os das mulheres surdas homoafetivas, negras, indígenas, quilombolas e de outras tantas identidades que impactam sua cidadania e aprofundam desigualdades.

A pesquisadora e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Heloisa Buarque de Holanda, em obra recente, de 2018, discute uma nova ordem na movimentação das mulheres em torno de suas lutas:

Há pouquíssimo tempo, por volta de 2015, eu acreditava que a minha geração teria sido, talvez, a última empenhada na luta das mulheres. Até que um vozerio, marchas, protestos, campanhas na rede e meninas na rua se aglomeraram, gritando diante da ameaça de retrocesso que representava a aprovação do Projeto de Lei 5.069/2013, que dificultaria o acesso de vítimas ao aborto legal. Levei um susto. Um susto alegre. Mais alegre ainda ao perceber que aqueles gris não seriam passageiros. A novidade era tão repentina quanto forte. Pelo menos, ninguém menor de dezoito anos precisava disfarçar seu feminismo, como era a tônica das simpatizantes do movimento no meu tempo. Elas chegaram e falaram, quiseram, exigiram. O tom agora é de indignação. E para meu maior espanto, suas demandas feministas estão sendo ouvidas como nunca. (DE HOLANDA, 2018, p. 11).

Temas como feminismo lésbico, feminismo negro, feminismo branco, feminismo indígena, feminismo transexual, e tantos outros, estão intimamente ligados a esse trabalho, cujo propósito além de informar é promover uma consciência feminista surda. Tal como na obra acima citada.

As mulheres surdas precisam trazer para o espaço coletivo seus desafios políticos e existenciais. A ideia não é fragmentar a luta, mas advertir que há questões específicas em cada movimento. Por isso é importante se colocar no lugar do outro.

É urgente que as mulheres surdas se alinhem a essas lutas e tragam suas questões pessoais e suas identidades. Até porque somos um país com fortes marcas patriarcais, machistas, e muito violento com as mulheres. É preciso que as mulheres surdas tenham acesso a essa literatura do conhecimento produzido, por isso o projeto de dissertação e produção de material pretende abrir essa discussão, para fazer brotar um pensamento feminista surdo.

Durante o evento que promovemos na Feneis, citado anteriormente, o debate sobre o patriarcado e machismo levou as mulheres surdas a refletirem e muitas delas se deram conta de que aqueles temas tratavam também de suas vidas pessoais. Há vários relatos tristes de mulheres da comunidade surda que foram violentadas sexualmente e que, devido à dificuldade de comunicação com os familiares, surdas, se abstêm de fazer a denúncia; algumas também não sabem como denunciar. E muitas da comunidade surda, por falta de informação a respeito da relação sexual, tiveram gestações indesejadas. Obviamente que, para as surdas obterem a informação de qualidade em Libras, os médicos e os policiais precisam saber se comunicar em Libras ou contar com a presença de intérprete de Libras, porém, infelizmente, isso raramente acontece.

As possibilidades de ações de resistência e consequentemente seu empoderamento consistem também no fato dos surdos serem vistos como minoria linguística e não mais como pessoas com deficiência. O corte epistemológico que identificamos nas últimas décadas trouxe um novo olhar para a surdez. Esse olhar libertador do ponto de vista linguístico abre um enorme espaço de acesso ao conhecimento para as mulheres surdas. Quantas não entendem e desconhecem as lutas feministas que adentram diversos conceitos como: gênero, machismo, patriarcado e misoginia, por falta de materiais bilíngues?

Por que elas precisam conhecer as lutas feministas? Para que possam se integrar às manifestações de caráter social, cultural, educacional e político, construindo sua cidadania por meio de palestras, aperfeiçoamentos, cursos e encontros, onde será promovida uma discussão metódica, crítica, sociológica, política, epistemológica para trazer acontecimentos da realidade social que constitui uma observação da problematização que se percebe no cotidiano das mulheres surdas brasileiras.

Portanto, a tomada de consciência de sua situação social no mundo é urgente e se dá por meio do acesso à informação e ao conhecimento. O que é veiculado na mídia como informação, o que emana dos textos teóricos. Tudo isso precisa fazer sentido. A capacidade de resistir está implicada no acesso ao conhecimento. Assim, construímos esse trabalho para contribuir para o acesso ao conhecimento e a busca por reflexões com potência transformadora.

Além da falta de comunicação, a própria saúde das mulheres surdas é colocada em risco, pois elas se restringem apenas a informações básicas, e muitas

nem sequer possuem o conhecimento sobre a AIDS, DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e sobre prevenção à gravidez, principalmente as de nível social mais baixo, que não possuem o acesso à internet, e nunca aprenderão, enquanto não houver a educação sexual e de saúde nas escolas bilíngues, e “morrem dela, como muitos outros, por falta de informação” (LABORIT, 2000, p. 111).

E o machismo acaba levando à culpabilização da vítima de violência sexual, e muitas vezes, as mães são criticadas por não terem “educado” as filhas surdas, lembrando que a conversa entre pais e filhos sobre a sexualidade ainda é tabu hoje em dia. No entanto, o problema se agrava, quando não há comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos que nem sequer ouvem falar acerca da sexualidade na vida cotidiana através da mídia, revistas, jornais ou até mesmo nas escolas inclusivas.

A mulher surda é comparada à mulher deficiente. Muitas vezes a sociedade continua com a educação colonialista sobre a mulher surda sem noção de sua diferença. No momento em que somos chamadas de deficientes, somos comparadas às mulheres ouvintes. Essa é uma representação que assume aspectos de discriminação de nossa língua e cultura pelo completo desconhecimento do valor linguístico que a língua de sinais possui e também pelo completo desconhecimento da significação do ser mulher surda, ou seja, ser uma pessoa que entende o mundo pelos olhos e necessita de informação em sua língua visual (PERLIN EVILHALVA, 2016, p.6).

Por isso que este artigo contribui com a temática das mulheres surdas e as transformações em sua história, mantendo a referência do que aconteceu com os movimentos surdos sob a liderança feminina, na Câmara Nacional, em luta intensa pela Educação dos Surdos.

Embora os surdos fossem discriminados ao longo da história, as mulheres eram totalmente invisíveis. Quase não há registros históricos de Mulheres Surdas, porém há pequenas histórias de mulheres surdas que se inspiraram nas lutas de outras pelo mundo. Além de mostrar a importância de incluir as mulheres surdas na luta feminista, pois a libertação, a autonomia e a identidade das mulheres surdas dependem cada vez mais de incluí-las nos diferentes grupos, regiões, raças, crenças e classes sociais, pois as mulheres encontradas fora do movimento feminista são as que estão em maior estado de vulnerabilidade, ou seja, as que mais necessitam do feminismo como forma de conhecer-se, construir-se, proteger-se, e principalmente, ter o acesso à informação de qualidade.

#### 4 O livro: *O martelo das feiticeiras*

O livro divide-se em três partes, sendo que cada parte subdivide-se em capítulos chamados Questões. A primeira parte é tem como título “Das três condições necessárias para a bruxaria: o diabo, a bruxa e a permissão de Deus Todo-Poderoso” e contém dezoito questões. A segunda parte se intitula “Dos métodos pelos quais se infligem os malefícios e de que modo podem ser curados”. A terceira parte é intitulada “Que trata das medidas judiciais no Tribunal Eclesiástico e no Civil a serem tomadas contra as bruxas e também contra todos os hereges que contém XXXV questões onde são clarissimamente definidas as normas Para a instauração dos processos e onde são explicados os modos pelos quais devem ser conduzidos, e os métodos para lavar as sentenças”. Na realidade, são etapas orientando a identificação, a inquirição e a condenação.

A ideia central do livro é a de que o demônio procura fazer o máximo de mal aos homens para apropriar-se de suas almas. O corpo é passível de dominação do demônio. A influência demoníaca é feita através do controle da sexualidade, e por ela, o demônio se apropria primeiramente do corpo e depois da alma do homem. Segundo o livro, as mulheres são o instrumento de ação demoníaca. Inclusive são acusadas de copular com o demônio, e por isso teriam poder de provocar, dentre outros males, a impotência masculina.

A atualidade dessa obra nos instiga. A situação da mulher hoje no mundo pode ainda estar repercutindo o ódio disseminado nas páginas desse livro e nas cerimônias públicas de queima das “bruxas”. No prefácio da edição de 1991, o médico psiquiatra e analista, Carlos Amadeu B. Byington afirma que,

Ainda que a bula papal, que investiu Sprenger e Kramer como inquisidores contra a bruxaria, mencione bruxos e bruxas, o *Malleus* é dirigido principalmente às bruxas. Seu texto é alimentado pelo ódio à mulher, pela misoginia, em função da qual são atribuídas a ela características desabonadoras, amealhadas enciclopedicamente e interpretadas com conotações machistas, as mais pejorativas, na primeira parte do livro, para justificar as práticas terríveis prescritas na terceira parte: A razão natural para isto é que ela é mais carnal que o homem, como fica claro pelas inúmeras abominações carnis que pratica. Deve-se notar que houve defeito na fabricação da primeira mulher, pois ela foi formada por uma costela de peito de homem, que é torta. Devido a esse defeito, ela é um animal imperfeito que engana sempre. (BYINGTON, 1991, p. 23)

Símbolo oficializado do mal, a mulher carrega o peso histórico dessa demonização. Podemos afirmar que a situação da mulher nos dias atuais é decorrência dessa cultura misógina e violenta. Como romper com isso é o nosso grande desafio.

O livro em questão foi publicado em 1484, na Alemanha, pelos padres dominicanos Heinrich Kraemer e James Sprenger, em cumprimento à bula papal *Summis Desiderantis Affectibus*, de Inocêncio VIII, que os autorizava criar um manual de combate aos praticantes de heresias. O *Malleus Maleficarum* nasceu da necessidade que a Igreja Católica tinha de organizar e legitimar suas práticas, principalmente quando relacionadas à Santa Inquisição, que já atuava desde o final do século XII. Até aquele momento, não havia uma referência oficial que abordasse a questão da bruxaria. Os padres foram nomeados inquisidores para que investigassem as práticas de bruxaria nas províncias do norte da Alemanha e incumbidos de produzir a obra que institucionaliza e legitima a ação da Igreja. Na realidade era um manual com orientações sobre como interrogar e identificar uma bruxa. Inclusive defendia a prática de tortura para obter a confissão das mulheres acusadas de bruxaria.

## 5 A confecção do DVD

O produto que apresentamos nesse trabalho é um DVD narrado em Libras e com legendas em português que destaca aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão histórica da misoginia e sua repercussão na vida das mulheres na atualidade. Partindo da obra *O martelo das feiticeiras*, buscamos possibilitar o acesso a um texto histórico escrito há mais de cinco séculos e possibilitar também a ideia de processo histórico. A violência a que as mulheres são submetidas em diversas sociedades na atualidade tem raízes históricas que precisam ser conhecidas para dar mais densidade às lutas feministas.

O propósito desse DVD em Libras e legendado em português é construir a ideia de processo histórico e a compreensão da dinâmica da opressão e da resistência e tornar acessíveis esses conceitos implicados nas lutas históricas da mulher, e do que entendemos como feminismo, a fim de compor um material bilíngue que sirva de elemento estruturante para o debate sobre o feminismo e suas implicações históricas, em contexto bilíngue.

## VI. Resistência surda

Mulher  
minha boca é um túmulo  
mãos acorrentadas  
mas leio teus lábios feito lunática irão nos  
enterrar aos poucos minha prece é um insulto  
sigo tua ordem feito um leão feroz  
(PIOVESAN, 1995, s/p).

num cenário de resistência  
ninguém entende a minha loucura  
um manifesto de bravura  
já nascemos escravas  
somos todas filhas de Maria feiticeiras, bruxas  
todas filhas do *Malleus Maleficarum* nessa terra esplêndida  
onde a posse é violenta e bruta privatiza a mulher  
que não foge à sangrenta luta  
tão pura como animal no pasto domado, adestrado  
um mortal nefasto  
Mas, hoje soltemos fogos de artifícios Que minha chaga já foi exposta  
fogo louco, labareda, fogaRéu,  
o fogo arde por inteiro patriarcalismo, não!  
Machismo,  
torpes perversos  
Não  
Avancemos, mulheres na luta

(NEVES, L. *O martelo das feiticeiras (Malleus Maleficarum) e a Misoginia: introdução às lutas feministas na Educação de Surdos*. 2018. Dissertação. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, CMDI – Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ).

Acima, um resumo poético final do produto. Poema de resiliência que afirma que nós mulheres nascemos escravas, pois somos todas filhas do *Malleus Malleficarum*. Entretanto aponta para a necessidade de resistir entre fogos e fogaréu surgindo uma nova mulher inscrita numa nova percepção de si mesma. Uma nova forma de destacar a sua identidade, o seu valor, seu direito e a sua luta que resgata histórias do movimento feminista que ressalta a igualdade no mercado de trabalho e seu direito ao voto. Expressa a luta de classes no cenário capitalista e brasileiro.

Foi através do esforço de movimentos que muitas mulheres conheceram a história de opressão a que foram secularmente submetidas e reprimidas da sua exclusão, mesmo rebaixadas, foram perseverantes na luta e resistência, assim como e vale ressaltar que:

### **Considerações finais**

Através das lutas feministas, milhões de mulheres puderam reconhecer seu valor e seu direito de desenvolver plenamente suas potencialidades: sexuais, afetivas, morais, políticas, intelectuais etc. Aprenderam a recusar terminantemente as limitações que os homens lhes impuseram, a imposição de permanecerem apenas como mães, esposas e donas-de-casa (ALMBERT, 1986, p.86).

Concluimos no primeiro objetivo que a luta feminina não terminou e que dar o acesso ao conhecimento à mulher surda é uma forma de incentivá-la à busca por reflexões com potência transformadora. E o material acessível na língua de sinais poderá contribuir para facilitar que este conhecimento seja mais fácil de divulgar entre as mulheres surdas. A aprendizagem de novos conceitos é um processo cognitivo longo que só podemos construir se for ensinado.

Infelizmente as mulheres repetem desde *Malleus Malleficarum* a imagem desconfortante que o machismo configura: a mulher deve ser submissa e ter o corpo apropriado e controlado. O estupro é uma forma de controle e de apropriação do corpo da mulher. Destacamos essas mulheres pela atualidade de seus feitos e pelos temas implicados em suas lutas: o acesso ao conhecimento e o corpo violado.

Esse debate infelizmente é pouco explorado na educação de surdos por falta de acessibilidade linguística, distanciando a mulher surda de uma consciência política. É desafiante para todos os envolvidos na educação de surdos a constatação da falta de recursos, de métodos e de profissionais nos Ensinos

Médio e Superior que dominem a língua de sinais e que possam consolidar conhecimento de fato. Portanto temos a convicção de que materiais bilíngues configuram importante ferramentas para que o surdo tenha acesso de fato ao conhecimento e que possa refletir sobre ele.

A proposta deste trabalho é contribuir com a expansão do conhecimento em Libras e ser, por seu conteúdo, um instrumento de reflexão e libertação da mulher surda. O entendimento é o de que só resistimos se conhecemos.

Assim como há várias mulheres líderes na história dos movimentos surdos, que travaram batalhas pelo reconhecimento da Língua de Sinais e pela valorização da identidade surda. Um artigo de Vilhalva (2005) possui um histórico de luta das mulheres surdas. A autora<sup>4</sup> também fala sobre as políticas para a mulher desenvolvidas no Estado do Mato Grosso do Sul e sobre o grupo de mulheres surdas de Campo Grande que organizou em 2004 o I Encontro Latino Americano de Mulheres Surdas Líderes, em Belo Horizonte. O encontro teve o objetivo principal de aumentar os movimentos de mulheres surdas em todos os países da América Latina na luta por direito à saúde, à educação bilíngue, à acessibilidade, à proteção de mulheres vítimas de violência, à participação política, entre outros. Depois desse encontro as surdas conquistaram alguns direitos, bem como o direito da gestante surda de contar com interprete de Libras, desde as consultas do pré-natal a parto pelo SUS. Nos últimos anos, as mulheres surdas têm, cada vez mais, tomado a liderança dos movimentos, isso deve ser pelo fato de elas serem a maioria entre os professores surdos:

assim como na educação em geral esse dado se justifique pelo fato de as mulheres serem maioria no trabalho docente, pois historicamente foi construído um discurso de que a mulher possui vocação para o magistério, que é menos uma profissão e mais um sacerdócio. (GARCIA et al, 2005).

Assim, a feminização do trabalho docente também acontece na comunidade surda (KLEIN, 2007).

Em conclusão, que Malleus nos ajude a trazer à tona as raízes históricas que nos lembrem o motivo pelo qual ocorre atualmente essa luta. Por isso a existência dos movimentos feministas. E também que possamos refletir sobre a situação das mulheres surdas vítimas de violência que não têm acesso à denuncia

<sup>4</sup> Shirley Vilhalva, a autora do *Despertar do silêncio*, é brasileira, surda e descendente de indígenas. Em sua dissertação de mestrado, ela percorre comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul em busca de línguas de sinais emergentes pelo fim do isolamento dos índios surdos.



e nem à informação contra o sistema opressor. Pretendemos dar continuidade, por tempo indeterminado, à divulgação dos vídeos produzidos através de meios digitais como e-mail, Facebook e WhatsApp, visando a alcançar um maior número de pessoas. Esperamos que este trabalho seja uma ferramenta de estudo e divulgação de informação para o público em geral do processo de inclusão principalmente das mulheres surdas de forma mais ampla.

## REFERÊNCIAS

- ALAMBERT, Z. *Feminismo: o ponto de vista marxista*. São Paulo: Nobel, 1986.
- ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BEAUVOIR, S de. *O segundo sexo*. Nova Fronteira, 2014.
- BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós- modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.
- HOLANDA, H. B. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KRAMER, H. & SPRENGER, J. *Malleus Maleficarum (1484): o martelo das feiticeiras*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1991.
- KRÚSPKAIA, N. K. Guerra e maternidade. In SCHNEIDER, G. (Org.) *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MEC/SEESP Ministério da Educação. Direito à Educação. Subsídios para a gestão dos Sistema Educacionais. Brasília-DF, 2004.
- MURARO, R. M. *Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Art. Med. 2004.
- ROCHA, S. M. *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- SKLIAR, C. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.
- SCHNEIDER, G. (Org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética*. São Paulo: Boitempo, 2017.



## AS GUERRAS DO ENSINO DA LEITURA: UM OLHAR A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA SURDA

The reading wars: a view from deaf epistemology

**Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa<sup>1</sup>**

**Lia Abrantes Antunes Soares<sup>2</sup>**

**Daniela Cid de Garcia<sup>3</sup>**

**Kátia Nazareth Moura de Abreu<sup>4</sup>**

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo revisar as bases para a aquisição da leitura, os métodos de alfabetização e como estes impactam a população surda. A proposta é discutir aspectos subjacentes à constituição de sistemas linguísticos e aos métodos de alfabetização, necessários para a tomada de importantes decisões sobre políticas de ensino de língua escrita para aprendizes surdos. De um lado, existem estudos que permitem relativizar o papel da oralização e da associação grafema-fo-

### ABSTRACT

The goal of this article is to review the basis of reading acquisition, school literacy methods and how they impact the deaf population. The proposal is to discuss aspects underlying the constitution of language systems and literacy methods, necessary to make important decisions about written language teaching policies for deaf learners.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marilia@letras.ufrj.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; lia.abrantes@letras.ufrj.br.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; daniela@letras.ufrj.br.

<sup>4</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, FFP; São Gonçalo, RJ, Brasil; katia.abreu@uerj.br.

nema na aquisição da escrita. Por outro lado, há trabalhos cujos resultados indicam que o acesso à forma visual global da palavra, apenas, não parece estar correlacionado com aquisição efetiva. Apresentamos estudos indicadores de que o fator preponderante para a aprendizagem da escrita é a capacidade de segmentar a língua, obtida na infância com exposição exaustiva a interações linguísticas. Sendo assim, destacamos a importância da exposição da criança surda a uma língua de sinais desde o nascimento.

On the one hand, there are studies that allow relativizing the role of oralization and grapheme-phoneme association in the acquisition of writing. On the other hand, others show that access to the global visual form of the word alone does not seem to be correlated with effective acquisition. We present studies indicating that the predominant factor for the acquisition of writing is the ability to segment the language, obtained in childhood with comprehensive exposure to linguistic interactions. Thus, we highlight the importance of exposure of deaf children to a sign language since birth.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Leitura; Métodos; Consciência linguística; Aprendizajes surdos.

#### **KEYWORDS**

Reading; Methods; Linguistic awareness; Deaf learners.

## **Introdução**

Em abril de 2019, o governo emitiu um decreto que reacendeu o debate do que ficou conhecido como “a guerra da leitura” (CASTLES et al., 2018) — uma disputa pelo melhor método para a aprendizagem de leitura e escrita. O Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que propõe a adoção voluntária do método fônico por escolas públicas brasileiras. Em setembro de 2019, representantes do MEC começaram um debate sobre o uso do método fônico para crianças surdas. O presente artigo traz para discussão questões sobre metodologia de ensino de leitura e escrita à luz das pesquisas recentes sobre o tema, analisando-as sob a perspectiva da epistemologia surda.

Desde que se iniciaram os testes padronizados — ANA, PISA, ENEM etc. —, o discurso frequente na sociedade brasileira aponta para o fracasso na

qualidade de ensino/aprendizagem no país (KENEDY, 2018). Em geral, a discussão tem destaques variados: alguns salientam a falta de recursos para as escolas, a falta de formação continuada para os professores e de salário condizente com o desafio de educar para a cidadania as crianças brasileiras. Outros apontam ainda a falta de comprometimento dos professores com os alunos e das famílias com seus próprios filhos, ou a falta de entendimento sobre a diversidade linguística em sala de aula e sobre os fundamentos que subjazem os métodos de ensino. Há ainda quem aponte para elementos sociais importantes como violência, insegurança social das famílias, ou para patologias mal diagnosticadas ou acertadamente definidas, como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), mas sem acompanhamento eficaz.

A essas condições desfavoráveis que afetam a população de maneira geral, junta-se outra, relativa ao ensino para surdos, dada a heterogeneidade de seu acesso linguístico e de especificidades quanto à natureza do conhecimento surdo – a epistemologia surda. Em meio a tanta instabilidade, busca-se alcançar um entendimento sobre especificidades no desenvolvimento de língua escrita pela criança surda.

Os pontos aqui introduzidos têm subjacente a premissa de que a criança surda brasileira fala Libras quando inicia o processo de escolarização. Documentos oficiais, relatórios e a recente carta elaborada em outubro de 2019 pelos membros do GT Libras da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) partem do pressuposto de que crianças surdas chegariam à escola com suas habilidades linguístico-cognitivas em desenvolvimento compatível com a idade atingida, podendo iniciar seu percurso acadêmico em modalidade bilíngue. A realidade, no entanto, evidencia um ggrave descompasso: muitas crianças surdas que chegam à escola não foram ainda devidamente expostas a uma língua de sinais, apresentando lacunas na sua aquisição de L1. Como discutir, portanto, o melhor método de ensino, se esses alunos não podem lançar mão do recurso de consciência metalinguística de sua L1 como uma ponte para aprendizagem de leitura e de escrita?

Uma questão que ainda se coloca ao se discutirem esses temas é a presença da comunidade surda nos debates. Gabrielle Jones, pesquisadora surda, argumenta que a participação de especialistas surdos, membros da comunidade surda, além de ajudar a “moldar as perguntas, ou prover *feedback* sobre questões

linguísticas e culturais e a planejar a pesquisa, não apenas permite o acesso às normas culturais mais amplas, mas também verifica a validade da pesquisa.”<sup>5</sup> (JONES, 2013, p. 67).

A questão não seria exatamente validar a pesquisa com base no argumento de que o pesquisador surdo é nativo da língua e membro da comunidade, mas de que um olhar diferenciado sobre o tema constrói o conhecimento conjuntamente, enriquecendo as pesquisas. Há, ainda, pesquisadores que questionam estudos na área da surdez como sendo um conhecimento especializado. Para Supalla (2013, p. 425), há desvantagens “porque outros campos, como sociologia, antropologia, história, psicologia, literatura, assim como as teorias educacionais e filosóficas relacionadas ao aprendizado, também são importantes, independentemente de a pessoa ser surda ou ouvinte.”<sup>6</sup> (*apud* ANDREWS *et al.*, 2015, p. 395).

O grande interesse comum em entender se há algo especializado na natureza do conhecimento do surdo pode trazer contribuições para o entendimento da mente humana e nos permite dar um passo à frente para desvendar seus meandros. Com a participação dos pesquisadores surdos nos estudos que procuram compreender questões gerais e específicas sobre ensino/aprendizagem de leitura e escrita, chega-se a propostas mais robustas para atender a população surda.

Nesse sentido, este artigo não pretende impor respostas ou soluções simples para a educação de surdos, mas levantar questões e trazer informações para uma construção conjunta. Para tanto, revisamos as bases para a aquisição de escrita, os métodos de alfabetização na escola e como eles impactam a população surda. O fato de um dado método ser eficaz com a população em geral não quer dizer que será também com a população surda. Ao mesmo tempo, deve-se analisar as propostas pelo que são, com bordas bem definidas, para que seja possível uma discussão propositiva. A proposta deste artigo, portanto, é discutir aspectos subjacentes à constituição de sistemas linguísticos, como por exemplo o papel da aquisição de primeira língua, e aos métodos de alfabetização, necessários para tomada de importantes decisões sobre políticas de ensino de língua escrita para aprendizes surdos.

<sup>5</sup> [...] in framing the questions or providing linguistic, cultural feedback, and the planning of the research not only allows access to the larger cultural norms, but also verifies its validity.

<sup>6</sup> [...] because other fields such as sociology, anthropology, history, psychology, literature, as well as educational and philosophical theories related to learning, are also important, regardless of whether one is deaf or hearing (SUPALLA, 2013 p. 425 *apud* ANDREWS *et al.*, 2015, p. 395).

## 1 Os métodos e as bases

A Política Nacional de Alfabetização de 2019 (PNA) prevê a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização (Art. 3º, inciso IV, alíneas a-f): consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção escrita. Esses componentes dizem respeito a diferentes perspectivas sobre o processo de alfabetização. A consciência fonêmica diz respeito a uma habilidade cognitiva de falantes de uma língua. O segundo componente, instrução fônica sistemática, diz respeito a como deve ser a instrução — ou seja, enfoca um aspecto pedagógico. Os quatro últimos componentes, por sua vez, dizem respeito a um objetivo a ser atingido com o processo pedagógico.

Como se pode observar, os seis componentes possuem granularidade distinta, sendo os três primeiros relacionados potencialmente a elementos das línguas orais apenas. O fato de os três primeiros componentes pressuporem uma associação com o método fônico causou estranhamento entre pesquisadores e comunidade surda, já que a escolha desse método seria uma opção para a alfabetização também de crianças surdas. Até onde se sabe, não há um documento de referência em que se apresentem pressupostos e diretrizes pedagógicas de um método fônico para essa população.

A discussão mais geral acerca do método tem como foco dois polos bem marcados: a abordagem sintética e a analítica, representadas, no campo de batalha, pelo método fônico e pelo método global, respectivamente<sup>7</sup>. Os dois métodos tratam o objeto código escrito sob perspectivas opostas, embora compartilhem o mesmo objetivo, que seria levar o aprendiz a compreender que há uma correspondência entre os elementos da língua escrita e os elementos da língua oral (BARBOSA, 1991). Na Tabela 1 (em Anexo), expõe-se o panorama metodológico proposto por Mendonça e Mendonça (2008 p. 25) para a alfabetização.

O primeiro método citado parte da soma de elementos mínimos da língua (fonemas) para formar elementos maiores (sílabas), até o leitor chegar à palavra. Primeiramente, é preciso fazer um mapeamento entre a unidade mais simples da fala (fonema) com a sua unidade equivalente na escrita (o grafema,

<sup>7</sup> Vale ressaltar que o método fônico representa uma abordagem sintética, enquanto o método global abarca, na verdade, três métodos, a saber: (a) palavração, (b) sentencição, e (c) contos e experiência infantil.

que não deve ser confundido com a letra)<sup>8</sup>. A proposta implícita nesse método é que a aprendizagem se torna mais fácil ao se partir das unidades estruturalmente mais simples e, na sequência, fazer a apresentação de unidades estruturalmente mais complexas (GALVÃO & LEAL, 2005).

Tal processo pode ser exemplificado da seguinte maneira: apresenta-se o fonema /p/; em seguida, com a união dos fonemas /p/ e /a/, forma-se a sílaba ‘pa’; juntando-se as sílabas ‘pa’ + ‘to’, compõe-se a palavra ‘pato’. Com a reunião de palavras, formam-se frases e, unindo-se frases, chega-se ao conto/narrativa. Evidencia-se, assim, o itinerário que segue da menor unidade (fonema) para a maior (narrativa) por meio de sucessivas ligações. Porém, à medida que o aprendiz vai se apropriando do processo de codificação e decodificação, ocorre um aumento da fluidez em sua leitura. Assim, a habilidade de leitura letra a letra, ou sílaba a sílaba, fica reduzida a palavras de baixa frequência de uso como “admoestar” e “cineangiocoronariográfico” ou com fonotática inconsistente com a expectativa da escrita em português, como em “sprinkler” ou “shampoo”.

O segundo método citado toma como ponto de partida os elementos maiores, a saber: palavra, frase e conto/narrativa. Por isso, há uma previsão de que, no início do processo de aprendizagem, ocorra um período longo dedicado à memorização de unidades estruturalmente mais complexas e que, somente após esse período, os aprendizes passariam a subdividi-las e, conseqüentemente, estariam atentos ao que lhes seria particular. Nesse método, ocorre a apreensão do texto de maneira mais ampla, em que se salientam os elementos do contexto e do co-texto que dialogam com o material escrito (KOCH e ELIAS, 2006; EDELSKY, 1994). São acionados fatores de multimodalidade que levam em consideração elementos visuais na medida em que são considerados componentes do texto. Parte-se de componentes macro, que contribuem para a percepção de componentes menores no nível da palavra, para que se possa fazer uma leitura dessa estrutura textual, a fim de que se chegue à leitura das palavras e se desenvolva a compreensão leitora. Por meio da operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos. O processo pode ser ilustrado da seguinte forma: apresenta-se a palavra <PATO>, que é analisada em sílabas ‘PA-TO’, expõe-se a ‘família silábica’ da primeira sílaba de sua composição

---

<sup>8</sup> A palavra massa é formada por 5 letras, 4 grafemas e 4 fonemas. O grafema <ss> corresponde ao fonema /s/.



‘PA-PE-PI-PO-PU’ e, com a omissão (ainda que temporária) da segunda família silábica ‘TA-TE-TI-TO-TU’, chega-se aos fonemas /p/ /a/ /t/ /o/. A Figura 1 (em Anexo) nos permite visualizar a estrutura dos dois métodos.

A princípio, pode parecer que esses métodos são muito diferentes. Em uma segunda análise, no entanto, é possível perceber que guardam semelhanças. Os métodos fônico e global focalizam estritamente a técnica de aprendizagem da língua escrita. Isso porque não consideram a atuação do conhecimento prévio do aprendiz no momento da escolarização; também não consideram a capacidade que esses têm de usar diferentes estratégias nesse processo de descoberta da escrita. Além disso, esses métodos não se preocupam com a inserção dos aprendizes em práticas de uso social (GALVÃO & LEAL, 2005).

A partir daí, entra nessa guerra mais um elemento que, embora não seja método e sim uma teoria, chegou para direcionar uma nova postura pedagógica: o construtivismo. Essa teoria postula uma série de níveis pelos quais o aprendiz passa a se apropriar da língua escrita. Esses níveis podem ser descritos por suas características específicas: nível pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO & TEBEROSKY, 1989). A metodologia afinada com essa teoria propõe o estabelecimento de um ambiente rico de materiais de leitura e escrita em que os aprendizes entram em contato com todas as letras e com qualquer palavra, sem seleção prévia e/ou ordenação de letras ou palavras. A ideia aqui é a de que alfabetizar está muito além da manipulação de correspondência entre sons e letras; ou seja, é preciso letrar.

Neste ponto, é importante reiterar que ler é uma atividade cognitiva complexa, que envolve muitos estágios e que é objeto de estudo de diferentes áreas. Um entendimento abrangente da leitura deve necessariamente envolver um trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, é compreensível que haja ruídos e controvérsias na tentativa de traduzir achados dessas diferentes áreas em práticas pedagógicas consistentes. Soares (2016) argumenta que as discussões sobre que método utilizar para alfabetizar vêm de uma divergência no entendimento do próprio conceito de alfabetização. Segundo a autora, o objeto alfabetização pode ser desmembrado em três facetas: a *faceta linguística*, que tem como foco o mapeamento entre a cadeia da fala e um sistema alfabético-ortográfico; a *faceta interativa*, cujo objeto são os processos envolvidos na compreensão e na

produção de textos, e a *faceta sociocultural*, que procura dar conta da leitura e da escrita de forma socialmente situada, considerando seus usos, funções e valores. De acordo com a autora, “a verdadeira questão resulta da diferença entre os objetos focalizados na aprendizagem inicial da língua escrita”, visto que na *faceta linguística* há predomínio dos métodos com vistas à codificação e decodificação da escrita; nas *facetas interativa e sociocultural*, as competências decorrem “da inserção da criança no mundo da cultura do escrito” (SOARES, 2016, p. 29).

Neste artigo, quando usamos o termo *alfabetização*, procuramos trazer reflexões que dizem respeito à *faceta linguística*, sobretudo ao estágio inicial desse processo. Uma questão importante a ser respondida sobre esse estágio é de que forma o aprendiz faz a associação entre um material escrito e uma base conceitual da língua. Que caminhos devem ser recrutados pelo leitor ao fazer esse mapeamento? Que unidades são relevantes? Para que o leitor tenha sucesso nos níveis mais altos do processo de leitura, é preciso que ele se aproprie de maneira efetiva dessa relação entre forma e conteúdo, atingindo um nível em que esse mapeamento ocorrerá de forma automatizada. Assim, libera-se espaço de memória para processar a *faceta interativa* e chegar aos estágios mais criativos da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2018; KLEIMAN, 2013). Nosso objetivo específico é discutir as possíveis especificidades desse mapeamento pelo aprendiz surdo.

Sendo assim, é relevante revisitar os componentes determinados pela PNA, essenciais à aprendizagem da escrita, pensando sob a ótica do aprendiz surdo. Ao destacar a consciência fonêmica como habilidade essencial a se desenvolver, e a instrução fônica sistemática como passo necessário para a aprendizagem da leitura, o documento se filia ao pressuposto mais corrente das ciências cognitivas de que, para que haja leitura, existe a necessidade de um mapeamento entre grafemas (unidades do material escrito) e fonemas (unidades abstratas da língua) — um processo que será mais ou menos crucial quanto mais transparente for a relação grafema-fonema de determinada língua. Independentemente de ser maior ou menor essa transparência, em geral sistemas alfabéticos pressupõem que haja alto grau de previsibilidade nesse mapeamento, de modo que os estudos têm convergido para assumir que esse estágio inicial seria determinante para uma aprendizagem efetiva da leitura. (cf. MORAIS *et al*, 2004; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004).

Cabe notar que o termo não foi definido aqui como unidade mínima de som, mas como “unidade abstrata da língua”. O uso dos termos *fonema*, *fonológico* e *fonologia* ainda precisam de ressalva, dada sua recente aplicação em pesquisas brasileiras com a Libras. Os termos referem-se a elementos mínimos e abstratos relativos à forma, sem relação com o significado, que estão em jogo na constituição lexical (BRENTARI, 2012). O termo fonologia já foi amplamente discutido e a comunidade acadêmica em sua maioria concorda que, apesar do resquício etimológico presente no termo, o objeto de estudo da fonologia é a “forma” das línguas, seu meio de externalização. A fonologia se ocupa, portanto, dos elementos abstratos sem significado, que se integram em uma organização interna previsível para formar palavras, frases e períodos. Dependendo da modalidade da língua, esses elementos podem ser sonoros, visuais ou táteis.

Como essas unidades abstratas não são necessariamente sonoras, o termo *fonologia* não mais carrega o preceito do oralismo. É necessário, no entanto, que o debate minucioso em torno dos conceitos de *fonema* e *fonologia* seja estendido para reavaliação de conceitos como *consciência fonêmica* entre outros utilizados nos documentos oficiais, sob uma perspectiva de aprendizagem da leitura pelo surdo. Ainda não se sabe ao certo, por exemplo, o que representantes do MEC querem dizer com método fônico para a comunidade surda ou quais são os fonemas que o método fônico vai assumir como importantes na relação grafema-fonema. Seriam os “fonemas visuais” criados por sistemas de prática fonoaudiológica representados pelas mãos<sup>9</sup>? Seriam a articulação das bocas como no “método das boquinhas” (JARDINI, 1997)? Nesses casos, há necessariamente a mediação pela fonologia da língua codificada na escrita, ou seja, a língua oral, pressupondo-se uma mediação, ainda que indireta, pelo som.

Uma pergunta que parece não ter sido ainda respondida é se o mapeamento entre o material escrito e o conteúdo semântico, pelo surdo, precisa passar por um estágio de mapeamento da cadeia fonêmica da língua alvo. Uma resposta positiva a essa pergunta implica pressupor que, para que o surdo aprenda a ler de forma efetiva, ele precisa passar por um processo de oralização para ter acesso aos fonemas do português. Alguns membros da comunidade surda veem essa alternativa como uma forma de empoderamento, já que o acesso a

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/etTJag7W6b8>>. Acesso em: 22 out. 2019) – exemplo de exercício fonoaudiológico.

uma outra língua pode ser visto como possibilidade de se expandir como sujeito e de obter acesso a novas formas de conhecimento. Além disso, o acesso a uma língua majoritária pode ser uma via para dar visibilidade a discursos minorizados em contexto pós-colonial. Por outro lado, a história mostra também que o acesso a línguas majoritárias é um fator potencial para a extinção de línguas e de culturas, de modo que o monolinguismo associado a reivindicações do uso da língua minoritária pode se configurar como um ato político.

É difícil negar, no entanto, a importância do acesso à escrita para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade letrada. E, no caso brasileiro, esse acesso se dá majoritariamente pela aprendizagem do português escrito. Aprender a ler/escrever em um sistema alfabético para o surdo não oralizado pressupõe necessariamente o aprendizado de uma língua adicional. É possível, entretanto, que esse aprendizado se dê apenas pela escrita, sem a via da oralização?

Por muito tempo viu-se no método global a “tábua de salvação” para trabalhar a leitura com a população surda, sem enfrentar um processo de codificação e decodificação que perpassasse pelo som e, conseqüentemente, pela necessidade da oralização (FERNANDES, 2006). Os defensores dessa perspectiva argumentam que o surdo memorizaria a forma ortográfica da palavra, seguindo diretamente uma rota lexical, sem passar pela rota fonológica.

Sabemos que o caminho direto entre a forma visual da palavra e o conteúdo, conhecido como rota lexical, é adotado no processamento da leitura. Dehaene (2012) descreve o papel dessas duas rotas – fonológica e lexical –, indicando que leitores experientes recorreriam correntemente à rota lexical, seguindo pela rota fonológica apenas para ler palavras desconhecidas. Não se sabe, todavia, se a ausência da rota fonológica durante a primeira fase da aprendizagem da leitura – que seria o caso de surdos não oralizados – teria impacto no resultado da capacidade leitora. Capovilla et al. (2005) argumentam que o código alfabético não poderia ser bem adquirido dessa forma, alegando que, sem a decodificação grafonômica os leitores surdos não detectariam trocas sutis nas letras ou na ordem das letras. Sendo assim, chegariam apenas a um padrão de leitura típico de séries iniciais. Em um teste de Competência de Leitura Silenciosa, em que participantes devem julgar a correspondência entre palavras e imagens, Capovilla et al. (2005) mostram que os participantes ouvintes se apoiam em pistas fonológicas na leitura das palavras, ao passo que os surdos se apoiam na forma visual.

Vários estudos indicam de fato melhores resultados de surdos ditos oralizados em atividades de leitura e escrita. No entanto, trabalhos com análise da produção oral dessa população, seja usuária de uma língua de sinais (GARCIA, 2001) ou não (VINCENT-DURROUX, 2013), demonstram divergências semelhantes às produzidas na escrita de surdos que não oralizam. Estudos que investigaram desempenho em compreensão leitora e produção escrita (SOARES, 2018; FREITAS et al. 2018; NASCIMENTO et al., 2019) de surdos que oralizam e que não oralizam também apresentam resultados em que se observam, nos dois grupos, divergências nos padrões fonológicos, morfológicos e sintáticos em relação à língua-alvo. Segundo CAPOVILLA e CAPOVILLA (2004), esses tipos de estudo só revelam o quão rasas tornaram-se as expectativas em relação ao oralismo.

Estudo de Bisol *et al* (2010) investiga como surdos universitários, após terem passado por escolarização básica bilíngue, vivenciam o ambiente acadêmico cujas demandas por leitura e escrita em português são muitas e constituem um grande desafio. As autoras apresentam depoimentos desses estudantes que apontam suas dificuldades para acessar o conteúdo veiculado nos textos acadêmicos. O trecho a seguir ilustra a dificuldade ainda no nível da palavra, com destaque para aquelas menos frequentes ou mais extensas: “Tenho dificuldade, por exemplo, a escrita de uma palavra comprida não consigo decorar, só de palavra normal que é usada no dia a dia consigo decorar. Por exemplo, se não uso uma palavra é fácil de esquecer. [...]” (BISOL et al. 2010, p.166). Esse depoimento evidencia que, mesmo após anos de escolarização, ainda há barreiras que interrompem o fluxo da atividade leitora. Ao que parece, esses adultos que frequentaram escola bilíngue acessam o texto escrito pela forma visual global das palavras sem decodificação estrutural (fonológica e morfossintática).

Pesquisa de Soares (2018) observa baixo desempenho de surdos universitários em tarefa que conjuga habilidades de leitura e de escrita em português. Aos participantes foi solicitado que, durante a atividade leitora de dois textos com lacunamento parcial de alguns itens (*Cloze*), preenchessem as lacunas com os morfemas omitidos: [São 53 *livrrios*]; [São 53 livros] (ao invés de “**livrarias**”). As análises mostram ocorrências de preenchimentos inadequados nos níveis intra e interlexical e intra e inter parágrafos. Os resultados evidenciam que a maior parte da população investigada não parece acionar de forma integrada tanto consciência global quanto sintética ao lidarem com o texto escrito.

Os resultados desses estudos evocam a necessidade de um olhar mais acurado sobre a denominação oralizado e não oralizado e sobre a sua relação de equivalência com o desenvolvimento da consciência fonológica, que se assume ser necessária para a aprendizagem da escrita (SOARES, 2019). O processo de oralização apresenta graus de desenvolvimento que variam em um contínuo de menos a mais em uma escala progressiva. Sendo assim, ao se pensar em graus de oralização, como se pensa a proficiência em L2, não se definem como homogêneos grupos heterogêneos. De todo modo, é possível observar com os estudos acima que a oralização em si não parece ser fator determinante no sucesso em leitura e escrita. Sendo assim, cabe perguntar se vale investir nesse caminho como solução para a questão educacional do surdo.

Um dado que não pode ser ignorado é que existe uma quantidade considerável de leitores competentes na população surda. Mayberry, del Giudice e Lieberman (2011) conduzem uma meta-análise a partir de 230 publicações sobre consciência e codificação fonológica, em que observam que este não é o principal fator para prever proficiência leitora, tendo aparecido como um diferencial em apenas 11% dos casos. Já o que os autores chamam de “habilidade linguística” aparece como fator preditor de leitura proficiente em 35% dos casos analisados. Ao longo do texto, os autores mencionam que “a linguagem foi mensurada usando uma ampla gama de testes, incluindo produção de vocabulário falado e sinalizado e medidas de compreensão”. No entanto, não é evidente depreender o que exatamente são essas medidas. Os autores salientam a necessidade de descobrirmos os fatores que diferenciam os leitores surdos proficientes dos não proficientes para que seja possível desenvolver um programa educacional eficaz (BELANGER, BAUM, & MAYBERRY, 2012; CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2008).

Voltando à pergunta que fizemos mais acima: o mapeamento entre o material escrito e o conteúdo semântico, pelo surdo, precisa passar por um estágio de mapeamento da cadeia fonêmica da língua alvo? Se estudos mostram que o acesso à escrita pode ser deficitário tanto pela via da oralização quanto pelo reconhecimento ideográfico, qual deve ser o fator determinante para uma aprendizagem efetiva da leitura por surdos? Fundamentalmente, o primeiro estágio necessário para uma leitura eficiente e fluida é o reconhecimento das unidades mínimas de sentido, ou seja, o acesso lexical. Uma questão que mo-

delos sobre leitura procuram responder é qual a forma mais eficiente e rápida de se chegar ao acesso lexical, por via da leitura, de modo que sobre recursos atencionais e de memória de trabalho para trabalhar com unidades maiores (o sintagma, a oração, o período, o parágrafo).

A resposta atual das ciências cognitivas destaca o mapeamento entre grafemas e fonemas como um estágio determinante para a aprendizagem da escrita (HARM & SEIDENBERG, 2004; SCLiar-CABRAL, 2018). Dessa forma, desenvolver a consciência fonêmica de leitores em formação seria um passo essencial, o que implica ter acesso à cadeia de sons da língua oral representada por um determinado alfabeto. No entanto, o estudo do desenvolvimento da leitura por surdos tem trazido algumas pistas em outra direção. Petitto et al. (2016), por exemplo, argumentam que a chave para o mapeamento pode não estar na consciência fonêmica, mas “na nossa capacidade universal de segmentar e categorizar a cadeia linguística, que nos confere o conhecimento tácito sobre a estrutura sublexical da nossa língua nativa” (PETITTO et al., 2016; p. 373). Segundo os autores, o mapeamento regular entre grafema e fonema (nas palavras dos autores, entre “letras” e “sons”) não deve ser obrigatório na aprendizagem da escrita. Os autores destacam uma correlação positiva entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura em inglês por crianças e adultos sinalizantes (CORINA et al., 2014; McQUARIE & ABBOT, 2013), e defendem a experiência precoce da criança com a segmentação linguística e o reconhecimento de que o material escrito corresponde a unidades de língua como fatores cruciais para a aprendizagem da leitura.

Estudos sobre o léxico mental mostram que ele é organizado em diferentes níveis de representação e que cada item lexical pode ser ativado por diferentes vias. Petitto e colegas (2016) apresentam um modelo de leitura para o surdo que apresenta a complexidade do acesso lexical, com elementos sublexicais de sua L1 e L2, bem como informações ortográficas e de datilologia (Figura 2). Ao articular a capacidade de segmentação fonológica da língua de sinais (no caso específico, ASL), que envolve o reconhecimento de unidades fonológicas, incluindo dados de datilologia e *mouthings*, o modelo de Petitto e colegas reitera que o som não deve ser crucial para a aprendizagem da escrita, da mesma maneira que não é crucial para aquisição da linguagem.

Independentemente da oralização voluntária ou por vias formais de instrução, um fator a ser considerado é o inescapável bilinguismo do surdo. Desconsiderando casos minoritários de comunidades surdas isoladas, o indivíduo – ou a comunidade surda – está necessariamente inserido e, portanto, em contato direto e frequente com a língua majoritária do país. Pode-se dizer, nesse sentido, que o surdo está imerso, ainda que de forma fragmentária, nos dados dessa língua oral. Essa imersão parece ter algum impacto na língua de sinais, assim como é esperado de qualquer contato linguístico. Alguns autores argumentam que os movimentos com a boca (*mouthings*) presentes em várias línguas de sinais foram incorporados a essas línguas, tanto no léxico quanto em estruturas morfossintáticas, por meio do contato com línguas orais (van de SANDE & CRASBORN, 2009). No entanto, ainda não há uma sistematização sólida sobre como esse contato com a língua oral pode fornecer pistas de representação fonológica que seriam aproveitadas durante a aprendizagem da leitura pelo surdo.

O que se sabe é que, sem consciência das partes menores que compõem as palavras e os sinais, crianças e adultos surdos não constroem relações de forma e significado/função dos itens das duas línguas. Essas relações fonológicas e morfológicas poderiam transformar palavras inicialmente opacas em palavras transparentes na sua composicionalidade, facilitando a atividade leitora que tantos entraves trazem para essa população.

A proposta de um caminho que parte do micro, isto é, do desenvolvimento das consciências fonológica e morfológica da língua de sinais para chegar à ativação de consciência fonológica e morfológica da língua escrita, sem passar pelo som, pode ser explicada de diversas formas dependendo da abordagem teórica. Alguns teóricos vão optar por postular um processamento de associação transmodal. Esse processo cognitivo de domínio geral é responsável por conectar formas diferentes com significados correspondentes (BYBEE, 2010; ELLIS, 1996). Outros teóricos vão propor que a capacidade de segmentar, categorizar e discernir entre padrões linguísticos são as ferramentas primordiais para tratar o fluxo da fala e fazer análises trans e intralinguísticas (PETITTO et al., 2016). Seja qual for a abordagem teórica, a ideia de trabalhar com unidades menores sem passar pelo som alcançaria tanto os níveis intra e pós lexical e seria convergente com uma pedagogia visual tão solicitada por surdos (SOARES, 2018).



Cabe explicar que, apesar de as línguas de sinais terem um componente visual forte, dada a sua modalidade de exteriorização, não podemos perder de vista o seguinte aspecto:

Diferente de gestos e pantomima, mas semelhante às línguas orais, a compreensão das línguas de sinais requer extrair o significado através de um sistema linguístico hierárquico e multicamada. Em outras palavras, o significado nas línguas de sinais não vem de graça pelo simples fato de olhar para os sinais como se eles fossem imagens.<sup>10</sup> (MAYBERRY, 2010 p. 283).

Na seção abaixo, discutiremos a importância da habilidade linguística e em especial a importância da aquisição precoce de pelo menos uma língua.

## **2 O papel da L1 na aprendizagem da escrita**

Como inicialmente mencionado na introdução deste artigo, o fato de crianças surdas iniciarem a escolarização apenas com um sistema familiar de comunicação traz sérias consequências para seu desenvolvimento acadêmico, já que se trata de um sistema fragmentado e distante das estruturas privilegiadas pelo ambiente escolar. Ao chegarem à escola, forma-se um quadro de incertezas sobre o perfil dessas crianças. Como reporta estudo de Lucca et al. (2012), as fichas de informação de crianças surdas encontradas nas 35 escolas regulares visitadas, apresentam pouca ou nenhuma informação sobre as crianças e suas famílias. O estudo ainda revela que os profissionais da escola não sabem como as informações sobre níveis da perda auditiva e sobre como essas crianças se comunicam, por exemplo, poderiam fazer diferença nas práticas pedagógicas.

O processo de ensino do código escrito para surdos se inicia antes mesmo que a criança tenha armazenado conhecimento linguístico do português e, em geral, da Libras. Sendo assim, questões que se impõem são: qual o conhecimento mínimo necessário de uma língua usada cotidianamente pela criança surda para que ela possa iniciar o processo de alfabetização? Com conhecimento linguístico rudimentar, é possível iniciar o processo de ensino/aprendizagem da arquitetura da escrita? A fim de tratar dessas questões que envolvem o papel da L1 na aprendizagem da L2 escrita, revisamos nesta seção estudos que apresentam evidências importantes para uma discussão que se pretende bem fundamentada.

<sup>10</sup> “Unlike gesture and pantomime, but like spoken language, sign language comprehension requires the unpacking of meaning via the multilayered and hierarchical structure of language. In other words, the meaning of sign language does not come for free by simply looking at signs as if they were pictures.”

Devido à dificuldade de se obterem marcadores claros de que surdos processam ou não elementos fonológicos em língua de sinais, questiona-se se esse processamento de fato ocorreria com essa população. Um estudo de Mayberry & Witcher (2005), com adultos que aprenderam Língua de Sinais Americana (ASL) na primeira infância ou tardiamente, demonstra o processamento fonológico *online* em um estudo de *priming*<sup>11</sup>. O resultado de maior relevância dessa pesquisa consiste na verificação de que ocorre reconhecimento facilitado quando dois sinais são fonologicamente relacionados, como em BIRD e PRINT que se diferenciam apenas pelo ponto de articulação (Figura 3). As ocorrências, no entanto, só foram observadas caso o participante da pesquisa tivesse adquirido ASL na infância. Caso contrário, verificou-se inibição, ou seja, o participante levava mais tempo ao analisar o par de sinais. Ou seja, a presença de processamento fonológico *online* parece estar associada com a aquisição precoce da língua de sinais. A conclusão do estudo, embasado em outros com diferentes línguas de sinais<sup>12</sup>, demonstra que a idade de aquisição de linguagem impacta o mapeamento dos segmentos fonológicos da língua de sinais no léxico.

Estudos realizados com a população surda, com heterogênea situação inicial de aquisição de língua, têm demonstrado transferência positiva entre o conhecimento de uma língua de sinais e a aprendizagem de leitura de uma língua oral (CHAMBERLAIN & MAYBERRY, 2008; MAYBERRY, 2010). Ou seja, há efeito positivo para aprendizagem da L2, mesmo sendo tais línguas de modalidades distintas.

Medidas sintáticas já foram amplamente apresentadas como predictoras de performance em leitura para crianças ouvintes. No caso de crianças surdas, os resultados demonstram relação preditiva também entre línguas de modalidades diferentes (ASL e inglês). Os autores conduziram três medidas de proficiência em ASL que se mostraram positivamente relacionadas com a performance de três testes de leitura. Esses resultados corroboram achados anteriores que demonstravam correlação entre leitura e proficiência em uma língua de sinais em crianças surdas que sinalizam.

---

<sup>11</sup> Estudos de *priming* consistem em medir o efeito de pré-ativação de uma representação mental (neste caso, um sinal) durante o reconhecimento de outra representação (outro sinal). Os pesquisadores analisam o tempo de resposta do participante após visualizar o segundo sinal e julgar se aquele é ou não um sinal da língua.

<sup>12</sup> Estudos com BSL indicam que sinalizantes não nativos apresentam efeitos de *priming* para não-sinais (sinais inventados para o experimento) (DYE, 2006).

Inicialmente, os dois estudos indicaram que o efeito da frequente exposição a textos impressos estava relacionado à habilidade leitora, sendo fator importante para o desenvolvimento dessa habilidade. Esses resultados são equivalentes à epistemologia padrão no que diz respeito ao fato de que quanto mais frequente for o hábito de leitura, melhor será o desempenho do indivíduo (KLEIMAN, 2007). No entanto, quando os autores controlaram a variável exposição ao texto, os resultados encontrados reportam que a habilidade leitora era previsível exclusivamente pela proficiência sintática em ASL. Sendo assim, a proficiência sintática das LS desempenha um papel crucial no desenvolvimento de leitura em sinalizantes surdos. Os resultados de Chamberlain & Mayberry (2008) estendem esses achados com as crianças surdas ao demonstrarem que essa correlação positiva se mantém também em adultos surdos, isto é, a proficiência em uma língua de sinais apresenta relação positiva ao longo da vida.

Ocorre que todos esses resultados positivos indicam uma divergência importante entre surdos que têm uma língua de sinais como L1 e surdos que não possuíam uma língua funcional quando descobrem um quadro de surdez e que vão ter acesso a uma língua de sinais tardiamente. Nestes casos, os resultados tanto relativos à acuidade no uso da L1 quanto em relação à leitura demonstram que o adulto surdo com aquisição tardia apresenta acesso lexical mais lento e menos acurado do que aqueles que adquiriram a língua decorrente de contato em comunidade linguística desde o nascimento ou muito cedo (MAYBERRY & WITCHER, 2005; DYE, 2006).

Aqui observamos um elemento importante para o debate sobre a aquisição de linguagem por surdos e por ouvintes, em seu processo de aprendizado na escola. Casos de crianças ouvintes sem contato linguístico só ocorrem em situação de privação social e de maus tratos – um exemplo disso é o caso da menina Genie, na Califórnia. Diferentemente das crianças ouvintes, crianças surdas amadas por suas famílias podem permanecer em situação de privação linguística. Esses casos apresentam uma janela para o problema sobre exposição aos dados linguísticos e o período crítico ou sensível (MAYBERRY, 2010).

A hipótese do período crítico para linguagem, como proposta por Lenneberg (1967), corresponderia ao favorável desenvolvimento linguístico em um período especial para acesso a uma língua. Em estágio posterior à puberdade, a aquisição de língua levaria a uma condição deficitária para o resto da vida,

sem desenvolvimento de habilidades básicas. Há ainda debate sobre o quão estreita é a possibilidade de aquisição de uma língua durante esse período, já que há evidências, vindas da aquisição de L2, de que, com os fatores corretamente alinhados, seria possível adquirir mais tardiamente proficiência próxima de um nativo. De qualquer forma, pesquisadores estão hoje em concordância de que a idade é um fator determinante na aquisição. Quanto mais tempo se leva para acessar uma língua, seja ela primeira, segunda ou “n”, maior será o declínio da capacidade linguística geral (MAYBERRY & KLUNDER, 2017)

Segundo Mayberry & Klunder (2017), a tarefa do adulto em aquisição de segunda língua, mas que já tenha uma primeira, não é chegar a uma gramática idêntica àquela do falante nativo, mas alcançar um sistema linguístico que permita o uso da L2 na compreensão e produção. Sendo assim, o adulto que tem uma primeira língua bem estabelecida utiliza estratégias para aprender a língua adicional. Assim, “a tarefa de aquisição de L1 é elaborar uma gramática em primeiro lugar, e a habilidade de fazer isso declina drasticamente quanto mais a criança amadurece sem língua” (MAYBERRY & KLUNDER, 2017 p. 938).<sup>13</sup>

Os estudos aqui apresentados demonstram que aquisição precoce de uma língua facilita aquisição de L2, mas a aquisição tardia de L1 entrava a aquisição de L2. O mesmo acontece com o aprendizado de leitura. Andrews et al. (2015) revisaram teses sobre leitura com a população surda publicadas em 40 anos. Os autores identificam que o processo de leitura das crianças surdas é semelhante ao das crianças ouvintes, com algumas alterações devido ao maior uso de estratégias visuais para o desenvolvimento da habilidade leitora. Esse achado, porém, se refere ao caso das crianças que têm exposição precoce, não aos casos de aquisição tardia de L1.

Com o panorama que Andrews et al. (2015) apresentam, percebe-se a mudança de paradigma desde os anos 1970 em relação ao ensino de leitura e escrita para surdos nos EUA. A revisão demonstra que o trabalho com a ASL para aprender a língua escrita (inglês) passa a ser o foco a partir dos anos 1990, incorporando estratégias que trabalhem consciência fonológica da L1, a partir da literatura surda, por exemplo. Vale destacar as estratégias bilíngues em que os estudantes fazem uma pré-leitura sinalizada do texto, seguida de leitura indivi-

---

<sup>13</sup> “We would add that the L1 acquisition task is to come up with grammar in the first place, and that the ability to do so declines sharply the longer the child matures without language.”

dual e, por fim, de um resumo do que foi lido em ASL.

Lebedeff (2006) também reporta as estratégias de ensino de professores surdos, indicando que eles fazem a relação entre a palavra impressa, o sinal e a datilologia para apresentar novos conceitos. Apresentam o sinal, soletram a palavra em português e em seguida o sinal é repetido. A autora revisa estudos que indicam a utilização de duas vezes mais datilologia por professores surdos que por professores ouvintes sinalizantes. Há também uma abordagem semelhante reportada em Andrews et al (*op. cit.*) e no trabalho brasileiro, em que o professor faz uma tradução literal palavra por palavra produzindo uma sinalização que “corresponda” ao texto escrito com construções potencialmente agramaticais em Libras, e a leitura do trecho com uma tradução livre em Libras.

O problema com a primeira estratégia é levar o aluno a pensar que há uma única possibilidade de produzir na outra língua uma dada palavra ou sinal, levando a criança a achar potencialmente que aquele seria “o nome do sinal”. Outro problema observado no ensino de Libras é o uso de glosa para grafar os sinais. A opção por construções sem elementos funcionais como concordância de pessoa e de número faz crer que a Libras não faria marcação de pessoa, quando, na verdade, o faz com marcação de referentes no espaço e mudança de movimento nos chamados verbos de concordância (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Apesar de haver a percepção em grande parte das escolas de que alunos surdos desenvolvem baixa compreensão leitora, há surdos que alcançam leitura proficiente, sendo capazes de produzir inclusive teses sobre temas diversos, algo que se observa também no Brasil. Entender que representações mentais são recrutadas pelo surdo nesse efetivo mapeamento entre o material escrito e o significado pode fornecer pistas importantes para se desenvolverem formas eficazes de ensinar leitura e escrita para essa população.

### **Considerações finais**

O artigo apresentado se propôs a discutir a questão sobre métodos de ensino de leitura e escrita para a população surda à luz da epistemologia surda. Discutimos algumas especificidades dessa população, tanto no que concerne às vias para o mapeamento entre forma e conteúdo quanto à heterogeneidade no acesso linguístico.

Apresentamos um panorama sobre a controvérsia na escolha do melhor método de alfabetização, e colocamos em perspectiva a obrigatoriedade do mapeamento grafema-fonema na aprendizagem da escrita. Considerando a granularidade nas vias para o mapeamento entre o material escrito e o significado, alguns autores argumentam, com evidências vindas de leitores surdos, que a necessidade de associação biunívoca entre grafema e fonema para aprendizagem da escrita pode estar sendo superestimada. Segundo Petitto et al. (2016), uma consciência fonológica mais geral – consciência de que a língua é estruturada em unidades que podem ser manipuladas de forma composicional – parece ser um fator preditor mais determinante para o sucesso na aprendizagem da leitura.

Tratar de aspectos que integram consciência fonológica, alfabetização e letramento antes que a criança seja capaz de usar uma língua, sinalizada ou oral, consiste em trabalho custoso sem resultados produtivos. O que se pode concluir, por um lado, é que um modelo adequadamente explicativo para o processamento da leitura deve ser capaz de levar em conta o bilinguismo e a bimodalidade. Por outro lado, teorias sobre o aprendizado de leitura devem considerar que, para que haja efetiva maturação da consciência fonológica, a criança precisa de exposição a interações linguísticas de qualidade para fortalecer a capacidade de segmentação da língua.

Precisamos, portanto, antes de definir o melhor método de ensino de leitura, discutir: quais as políticas públicas do Estado brasileiro para a aquisição de língua em idade certa para a criança surda; qual treinamento os agentes de saúde recebem para estimular e oportunizar a aquisição da Libras; se há estímulo ao implante coclear, os agentes de saúde estão informados sobre a possibilidade de bilinguismo? E da não restrição ao monolinguismo, uma vez que a criança é implantada? O que o Ministério da Saúde e o MEC estão fazendo nesse sentido? Há uma política linguística conjugada? Sem acesso a uma língua natural dentro do período sensível, a criança surda fica marcada com um déficit linguístico por muitas vezes irreversível. Não alcançaremos sucesso em leitura e escrita se continuarmos com práticas de estimulação linguística pobres – interação da criança surda com poucos adultos sinalizantes (caso da presença do intérprete em escolas inclusivas), famílias que não sinalizam ou sessões fonoaudiológicas poucas vezes por semana, caso a família opte por oralizar ou implantar a criança surda.

Até o presente momento, o fator que se mostrou primordial para desenvolvimento de proficiência leitora é a habilidade linguística. Independentemente da escolha da família pelo português oral ou pela Libras, ao receber um diagnóstico de surdez, o acesso rico a uma comunidade linguística é fundamental. Sendo assim, a política pública mais urgente a se reivindicar e implementar é o acesso linguístico precoce para todas as crianças surdas.

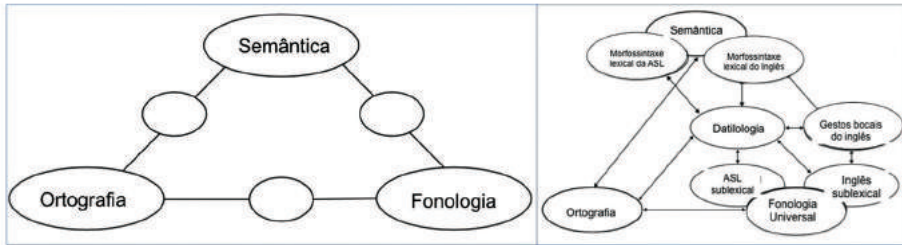
## ANEXO

FASES	MÉTODOS					
	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição	Contos e experiência infantil
1a fase	Alfabeto: letra, nome, e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Contos ou textos
2a fase	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3a fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4a fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas
5a fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras

**Tabela 1** – Sinopse das fases dos métodos  
 Fonte: MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p. 25.



**Figura 1** – Estrutura dos métodos  
 Fonte: MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p. 26.



**Figura 2** – Modelo de leitura para o surdo

Fonte: PETITTO et al. (2016) p. 373 – À esquerda o modelo de Harm & Seidenberg (2004) e à direita a proposta de Petitto (2016).



**Figura 3** – Ponto de articulação dos sinais

Fonte: handspeak.com (acesso em 25/10/2019).

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, J. F., BYRNE, A., & CLARK, M. D. Deaf scholars on reading: A historical review of 40 years of dissertation research (1973-2013). Implications for research and practice. *American Annals of the Deaf*, 159(5), p. 393-418, 2015.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor; v. 16)

BÉLANGER, N. N., BAUM, S. R., & MAYBERRY, R. I. Reading difficulties in adult deaf readers of French: Phonological codes, not guilty! *Scientific Studies of Reading*, 16, 263-285, 2012.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017.



\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Dispõe sobre Política Nacional de Alfabetização.

BRENTARI, D. Phonology In: Pfau, R., Steinbach, M., Woll, B. (Orgs.), *Sign language: an international handbook*. (pp. 21-64). Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha. Revisão técnica: Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Ed. Cortez, 2016 [2010].

CAPOVILLA, F. C. e CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito. IN: RODRIGUES, C. TOMITCH, L. M. B. [et al.]. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*, Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 19-51.

CAPOVILLA, F. C. et al. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 1, p.15-23, jan-abr. 2005.

CHAMBERLAIN, C. & MAYBERRY, R. I. (2008). ASL syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled adult readers: Bilingual-Bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29, 368-388.

CORINA, D. P., HAFER, S., WELCH, K. Phonological awareness for American Sign Language. *J Deaf Stud Deaf Educ* 2014, 19:530–545. doi:10.1093/deafed/enu023.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DYE, M. W., & SHIH, S. Phonological priming in British Sign Language. In L. M. Goldstein, D. H. Whalen, & C. T. Best (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology 8: Varieties of phonological competence* (pp. 241-263). Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. doi:10.1515/9783110197211.1.241

EDELSKY, C. *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*, 2nd edition. London: Taylor & Francis, 1994.

ELLIS, N. C. Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in second language acquisition*, v. 18, n. 1, p. 91-126, 1996.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS JR, R.; SOARES, L. A. A.; XAVIER, H. S. da R., & NASCIMENTO, J. P. da S. "Será um grande aprendizado": Uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 – interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. *Pensares em Revista*, n. 12, 2018.

GALVÃO, A. & LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E. B. & LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, S. F. *Análise da fluência verbal de surdos oralizados em português brasileiro e usuários de língua brasileira de sinais*. 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo..

JARDINI, R. S. R. & VERGARA, F. A. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-visuo-articulatória: relato de uma experiência. *Pró-Fono R. Atual. Ci.9* (1): 31-4, 1997.

JONES, G. *A cross-cultural and crosslinguistic analysis of deaf reading practices in China: Case studies using teacher interviews and classroom observations*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Champaign, 2013.

KENEDY, E. O problema do analfabetismo funcional no Brasil sob uma análise psicolinguística In: MAIA, M. (Org.) *Psicolinguística e educação*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LENNEBERG, E. H. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.

LUCCAS, M. R. Z.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. de. Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 342-347, 2012.

McQUARIE, L. & ABBOT, M. Bilingual deaf students' phonological awareness in ASL and reading skills in English. *Sign Lang Stud* 2013, 14:80–100. doi:10.1353/sls.2013.0028., 2013.

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28, 537–549, 2007.

\_\_\_\_\_. Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language. In: M. Marschark & P. Spencer (Orgs.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (Vol. 2, pp. 281–290). New York: Oxford University Press, 2010.

MAYBERRY, R. I. & LOCK, E. Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(3), 369–384, 2003.

MAYBERRY, R. I. & KLUENDER, R. Rethinking the critical period for language: Insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-20, 2017. doi:10.1017/S1366728917000724

MAYBERRY, R. I., CHEN, J-K., WITCHER, P., & KLEIN, D. Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119, 16-29, 2011.

MAYBERRY, R. I., DEL GIUDICE, A. A., & LIEBERMAN, A. M. Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 2, 164-188, 2011.

MAYBERRY, R. I. & WITCHER, P. What age of acquisition effects reveal about the nature of phonological processing. *Center for Research on Language Technical Report*, 17, 3, 2005.

MENDONÇA, O. S. & MENDONÇA, O. C. *Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C. TOMITCH, L. M. B. [et al.]. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*, Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 53-69

NASCIMENTO, J. P. da S.; SOARES, L. A. A.; DE FREITAS JUNIOR, R. Os bastidores da escrita: análise cognitivo-funcional de processos cognitivos operantes na aquisição de PBL2 por surdos bilíngues. *Revista Diálogos*, v. 7, n. 2, p. 143-155, 2019.

PETITTO, L. A., LANGDON, C., STONE, A., ANDRIOLA, D., KARTHEISER G., e COCHRAN, C. Visual sign phonology: insights into human reading and language from a natural soundless phonology, *WIREs Cogn Science*, 7:366-381, 2016. doi: 10.1002/wcs.1404.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221 p.

SCLIAR CABRAL, L. Inter-relação entre o biológico e o cultural: psicolinguística e educação. In: MAIA, M. (Org.) *Psicolinguística e educação*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SOARES, L. A. A.; COSTA, M. U. C. L. de M. Deaf scholars on reading. *Belt – Brazilian English Language Teaching Journal*. Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p.272-276, 19 set. 2018.

SOARES, L. A. A. *A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários*. 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. Português e Libras: distorções e supergeneralizações. In: FREITAS JR., R. e SOARES, L. A. A. *Pensando a escrita do surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas*. 2019. no prelo.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Minas Gerais, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: a questão dos métodos*, 1. ed., 2. reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018.

SUPALLA, S. 2013. Some pitfalls of the focus on deafness as specialized knowledge. [Review of the book: P. Paul & D. Moores (eds.). *Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*]. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), p. 425, 2013.

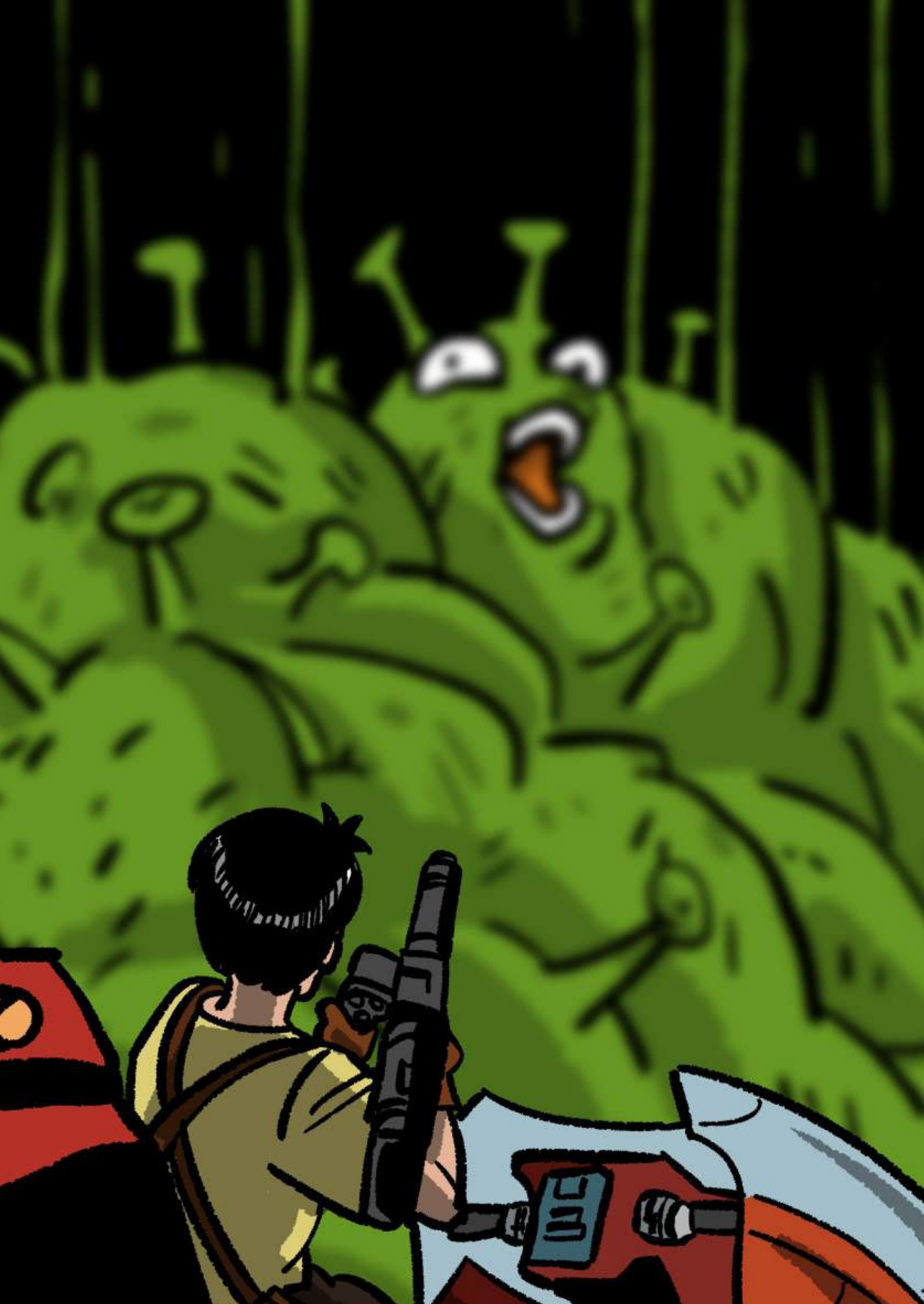
VAN DE SANDE, I. & CRASBORN, O. Lexically bound mouth actions in Sign Language of the Netherlands. A comparison between different registers and age groups. *Linguistics in the Netherlands* 26: 78-90, 2009.

VINCENT-DURROUX, L. Les représentations cognitives: pour une mise en évidence de leur rôle dans l'appropriation des langues. *Corela. Cognition, représentation, langage*, n. 11-2, 2013.



# Demanda Continua

Continued demand paper



## OS SURDOS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

The deafs in the university space: achievements and challenges of inclusive education

**Reginaldo Aparecido Silva<sup>1</sup>**  
**Sílvia Ester Orrú<sup>2</sup>**

### RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de apresentar as conquistas e os desafios em relação ao ingresso, permanência e formação de estudantes surdos na Educação Superior no Brasil. A fundamentação metodológica e seus procedimentos estão apoiados pela Epistemologia Qualitativa. Tem como instrumento para produção de informações um roteiro de entrevistas com o propósito de destacar pré-indicadores como conexão à construção, organização e análise dos núcleos de significação.

### ABSTRACT

This article aims to present the achievements and challenges regarding the entry, permanence and training of deaf students in higher education in Brazil. The methodological foundation and its procedures are supported by Qualitative Epistemology. It had as an instrument for information production a script of interviews with the purpose of highlighting pre-

<sup>1</sup> Tradutor-ntérprete de Língua de Sinais no IFSULDEMINAS – Campus Inconfidentes, Inconfidentes, MG, Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG); reginaldo.silva@ifsulde Minas.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília e colaboradora na Universidade Federal de Alfenas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI); seorru7@gmail.com.

Os resultados evidenciam que os desafios enfrentados no espaço universitário não se restringem à barreira linguística, mas ampliam-se à atitudinal. Conclui-se que a situação dos universitários surdos, em pleno século XXI, ainda é desafiadora, devido aos diversos fatores que os impossibilitam de ser plenamente incluídos e ter suas singularidades e alteridades respeitadas.

indicators as connection to the construction, organization and analysis of the meaning core. The results show that the challenges faced in the university space are not restricted to the language barrier, but are broadened to the attitudinal one. It is concluded that the situation of deaf university students in the 21st century is still challenging due to the many factors that make it impossible for them to be fully included and to have their singularities and alterities respected.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Estudantes surdos; Educação inclusiva; Ensino superior; Inclusão; Diferença.

#### **KEYWORDS**

Deaf students; Inclusive education; Higher education; Inclusion; Difference.

## **Introdução**

A partir dos princípios em prol de uma educação democrática dispostos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, publicada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), além de outros dispositivos legais constituídos ao longo da década de 1990 e no início dos anos 2000, a educação em uma perspectiva inclusiva, avançou, tendo como objetivo o acesso, a permanência e a qualidade de ensino às Pessoas com Deficiência.

Nesse contexto, os principais dispositivos legais à educação de surdos são: a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei anterior e o artigo 18 da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000). Ressalta-se também a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) dando outras providências, entre cujas estratégias a serem executadas está a otimização de recursos humanos das Instituições de



Ensino Superior (IES) para a ampliação ao acesso à graduação, bem como o favorecimento da permanência e do êxito do estudante surdo no contexto universitário (BRASIL, 2014).

Em acréscimo, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reafirma o acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior de maneira a lhes oportunizar condições de igualdade e de oportunidade junto aos demais cidadãos (BRASIL, 2015). Oportunizando seu “desenvolvimento pessoal, social e profissional”, não restringindo sua “participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência” (BRASIL, 2013, p. 21-22).

Nos últimos anos, vários autores já dissertaram sobre os fatores históricos e as dificuldades de ingresso dos surdos na educação, *a priori*, no Ensino Básico (ANSAY, 2009; LACERDA, 2006, QUADROS, 2003). No entanto, ainda são poucas as produções acerca das conquistas e desafios desses sujeitos no espaço universitário, sendo esta problemática o propósito deste artigo.

Tendo em vista que poucos surdos brasileiros tiveram acesso à universidade, mesmo com políticas públicas instituídas nas últimas duas décadas do século XX, os acontecimentos a partir desse período contribuíram para o fortalecimento da Comunidade Surda em suas reivindicações, para o enfrentamento de seus desafios e para o alcance de novas conquistas junto à educação brasileira. O movimento ativo da Comunidade Surda começou a ganhar força nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 2000, quando seus integrantes passaram a ter visibilidade e a enfrentar as barreiras existentes, defendendo sua cultura, suas identidades e alteridades frente às diversas formas de exclusão social (BRASIL, 2003).

Partindo do pressuposto de que os surdos não teriam capacidade de avançar na Educação Superior, entende-se ser bem significativo o aumento de estudantes surdos no espaço universitário na contemporaneidade. Mesmo em pequeno número e sustentados pelas políticas públicas da inclusão, suas reivindicações e lutas abriram caminho para o ingresso e a permanência nesse espaço, além de impulsionarem transformações emergentes no campo pedagógico. Nesse sentido, a minoria linguística que outrora foi estereotipada, agora se apresenta como protagonista que rompe preconceitos, barreiras do formalismo e paradigmas educacionais excludentes.

Um levantamento realizado por Monteiro (2018) mostra como tem sido relevante o movimento surdo que vem conquistando espaço no Ensino

Superior. Iniciando com apenas um mestre surdo em 1998 e um doutor em 2003, suas histórias de luta possibilitaram a outros também ingressarem na universidade. Desde então, até 2016, um total de 148 surdos, entre mestres e doutores, estão ativos nos mais diversos segmentos, especialmente, atuando como pesquisadores linguistas com foco nos estudos das línguas de sinais. Esses são indícios de que o ingresso de sujeitos surdos no Ensino Superior tem aumentado expressivamente na última década.

Ainda que assegurados pela legislação brasileira vigente, que significativamente contribuiu para seu ingresso e formação acadêmica, os estudantes surdos se mantêm na busca da qualidade de ensino e da acessibilidade, desafiando os mecanismos de exclusão, evidenciando claramente sua resistência e sua plena capacidade de poder estar no espaço universitário (MONTEIRO, 2018).

Devido à competitividade da sociedade e ao seu domínio embasado na cultura hegemônica, excludente e discriminante, os sujeitos surdos foram rotulados como incapazes. Tal rotulação e indiferença permanecem quando passam a fazer parte do universo acadêmico e muitas vezes seus direitos de acessibilidade a uma educação de qualidade e equitativa se encontram restringidos ou impedidos de ser usufruídos. As conquistas políticas e educacionais que permitiram os avanços dos Estudos Surdos desmistificaram a incapacidade da pessoa surda de poder conviver como cidadã crítica e de direitos, como é assegurado pelas políticas públicas a todas as pessoas, sem distinções de classe, gênero, credo ou raça (JANNUZZI, 2012; VASCONCELOS, 2018).

Muitos profissionais da Educação Superior ainda desconhecem as singularidades e os potenciais dos estudantes surdos. Em razão desse desconhecimento e preconceito, falta interesse e compromisso com a mudança de práticas tradicionalistas e excludentes como demandam as políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva, com a desconsideração da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Isso torna os sistemas educacional, comunicacional e atitudinal mais desafiadores.

López Melero (2012) identifica três barreiras que dificultam ou impedem a participação dos sujeitos na construção do conhecimento e sua aprendizagem nas instituições de ensino. Essas barreiras não respeitam suas diferenças, desfavorecendo assim a educação em uma perspectiva inclusiva. São elas: 1) Políticas (regulamentos contraditórios), 2) Cultural: (conceitual e atitudinal),

e 3) Didática (ensino-aprendizagem). As duas últimas, com maior ênfase, foram identificadas durante a pesquisa em falas de alunos que foram estigmatizados e discriminados por meio de comportamentos desagradáveis de profissionais e de outros alunos no espaço educacional.

### **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estão fundamentados na abordagem qualitativa, apoiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010, p. 14). Segundo o autor,

a comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível.

Os procedimentos metodológicos à produção de conhecimento construtivo-interpretativo se pautam na proposta de um instrumento, não exclusivo, conforme apontado por Aguiar e Ozella (2006; 2013): o Roteiro de Entrevista.

Esse instrumento foi constituído por 10 perguntas em vídeo integral em Língua de Sinais (LS) e legendado em Língua portuguesa (LP). Serviu como condutor para a produção de conhecimento construtivo-interpretativo a partir das informações dos participantes envolvidos e do diálogo argumentativo construído com base no referencial teórico adotado. A finalidade do Roteiro de Entrevista foi facilitar as expressões naturais dos sujeitos surdos e envolvê-los na pesquisa, de modo a revelar, produzir suas relevantes declarações sem censura ou influência da LP. Aos participantes foi explicado que suas expressões naturais, as originalmente sinalizadas, seriam registradas em vídeo e permaneceriam como fonte principal da produção de conhecimento. Essas expressões foram preservadas, legitimando assim a Libras como sua língua matriz.

Com a finalidade de conhecer e compreender a trajetória dos sujeitos em relação a seu ingresso e formação acadêmica, bem como suas conquistas e desafios no espaço universitário na perspectiva da educação inclusiva, as entrevistas ocorreram individualmente com 7 participantes surdos, alunos e ex-alunos universitários, com faixa etária entre 24-45 anos, de ambos os sexos, residentes nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. A escolha desses participantes se deu, uma vez que, além de serem “informantes-chave [...] que proverão

informações relevantes [...] e altamente singulares em relação ao problema estudado”, são também vias de produção de conhecimentos, e sua importância – principalmente para as Ciências Humanas – legitima o singular como instância dessa produção (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 10, 111).

Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas e foram asseguradas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o processo nº 90780918.6.0000.5142. Foram protegidos também pela legislação vigente quanto à definição de sujeito, sua proteção e respeito à sua dignidade humana, de acordo com as Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; 2016).

Devido ao público ser diverso e estar territorialmente disperso nos estados brasileiros, optou-se por duas vias de contato: in loco, com local, data e horário da entrevista definidos pelos participantes, e virtual, por conexões via *Skype* e/ou *WhatsApp Messenger*, com cerca de uma hora de duração. As entrevistas foram gravadas em vídeo, visto que a LS foi a principal língua de interação, e *a posteriori* foram transcritas (traduzidas) para a LP.

Para a compreensão dos enunciados em Libras, texto original sinalizado, foram utilizados colchetes “[ ]”, e também toda a acentuação gráfica, sinais diacríticos, preposições e conjunções, para dar sentido ao texto original dentro de sua estrutura gramatical. Para essa produção, as declarações sinalizadas e transcritas para a LP foram dispostas em trechos que identificam e auxiliam a compreensão da temática. O objetivo dos trechos é mostrar que as dificuldades encontradas no espaço acadêmico referentes à indiferença às alteridades e singularidades dos participantes ocorrem de modo constante, e os desafios para superá-las, na perspectiva da educação inclusiva, são individuais e ao mesmo tempo coletivos, pois, ainda que haja políticas públicas vigentes, perpetuam-se o desrespeito e a inacessibilidade do outro.

Os resultados da pesquisa, extraídos de pré-indicadores como proposta metodológica dos núcleos de significação, são representados pelos depoimentos e pelas narrativas de cada entrevistado. Conforme Aguiar (2007, p. 30) “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala”, ou seja, foi preciso compreender cada movimento

expressado, cada sinal ou conjunto de sinais, naturalmente executado pelas mãos bem como as expressões corpo-faciais dos participantes surdos.

Pautados no critério dos autores supracitados, os pré-indicadores originados das entrevistas passaram por um filtro, de modo a se adequarem aos objetivos da pesquisa e a comporem os Núcleos 1, 2 e 3. É importante salientar que as expressões não finalizam nas considerações finais, pois são constituídas socialmente e podem sofrer mudanças conforme a evolução histórica dos sujeitos, possibilitando novas re-leituras de suas ações.

## **Resultados e discussão**

A partir do roteiro de entrevistas e das transcrições, foi possível construir os núcleos de significação e analisá-los para a apreensão dos significados e a compreensão das expressões de cada participante sobre suas dificuldades e resistências no espaço acadêmico, e também para a compreensão de suas estratégias de lidar com elas e superá-las durante o período de formação acadêmica.

Com base nos procedimentos metodológicos de Aguiar e Ozella (2006; 2013), foram organizados 3 núcleos de significação denominados: a) Núcleo 1 – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas; b) Núcleo 2 – Percepções das experiências excludentes vivenciadas; e Núcleo 3 – Educação inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica.

Após as análises desses núcleos, destacam-se dois fatores que tiveram maior visibilidade nas expressões dos participantes: a barreira comunicativa e a atitudinal. Essa última foi a que mais se manteve presente nas explicitações dos sujeitos.

### *2.1. Núcleo 1 – Relações com o meio social e as práticas pedagógicas*

Com base nesse primeiro núcleo, os participantes relataram que, mesmo tendo uma base familiar de instrução sobre como teriam de enfrentar o preconceito e principalmente os desafios da comunicação para se manterem no espaço universitário, ainda assim, tiveram que se esforçar e suportar outras dificuldades ali encontradas.

Evidenciam que houve momentos em que a indiferença dos outros com eles eram evidentes e se sentiram constrangidos por isso. Quanto à base familiar, tendo por histórico o preconceito gerado pela sociedade às Pessoas com Deficiência (PcD), muitas famílias, conhecendo ou não a LS, tendem

apoiar ao máximo seus filhos no ingresso ao Ensino Superior, mesmo sabendo que poderão passar por constrangimentos ou outras inquietações. O apoio emocional e motivador se torna a base para enfrentar os obstáculos, as dificuldades que vierem a ocorrer. Isso corrobora com o que Kelman et al. (2011, p. 353) dizem sobre as relações do cotidiano e as mediações comunicativas para o desenvolvimento do sujeito: “(...) o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento”. As expressões dos participantes foram:

(...) meu pai [me] ajudou, [me] ensinou, aconselhou muito. Ele dizia: “vai, você consegue, [se] esforce, estude bastante, não ligue [para os] outros”, isso [me] dava alívio (P2).

(...) minha mãe [me] perguntou [se] eu queria [aquele] curso, [se] sim, me ajudaria, [iria] torcer [por] mim (P3).

Minha mãe [e] minha irmã [deram o] maior apoio. Falavam: “\_ desiste não, você [vai] conseguir” (P5).

Meus pais sempre me apoiaram, diziam [pra] eu desistir não (P6).

Por meio dos relatos, é possível perceber que as famílias visavam a integração socioeducativa dos participantes, tendo como pressuposto seus déficits, de modo que pudessem ter uma formação acadêmica e superassem as dificuldades e as barreiras impostas por outras pessoas.

Com essa integração, como mencionado por Mantoan (2006, p. 15-16), o aluno outrora excluído estaria inserido nesse nível de ensino, que lhe proporcionaria “um leque de possibilidades educacionais [...] e a oportunidade de transitar no sistema escolar [...]”. Porém, como foi relatado pelos participantes, eles não estavam incluídos, pois houve barreiras à sua participação nas atividades. Não presenciaram transformações na metodologia de ensino que lhes favorecessem melhores condições de intercâmbio e apropriação de qualidade dos conteúdos.

Diferentemente da integração, a inclusão questiona as políticas e de forma radical e sistemática exige que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, frequentem o mesmo espaço educacional. Por estarem no espaço acadêmico integrador e não inclusivo tiveram que enfrentar os desafios da exclusão, pois não eram legitimados em suas potencialidades e alteridades (MANTOAN, 2013).

Mesmo assim, a família se constituiu como uma forte aliada nos momentos de pressão e superação das dificuldades de seus entes. E isto acorda com o estudo realizado por Manente, Rodrigues e Palamin (2007) em que relatam que o apoio, o estímulo e a influência da família têm um papel importante no seu desempenho, contribuindo significativamente para o ingresso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Considerando a idade dos participantes da pesquisa, nem todos tiveram acesso ao recurso de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS), pois na época de sua formação acadêmica o profissional como mediador interlingual, conforme já previa a legislação vigente (BRASIL, 2000), ainda não havia sido reconhecido (BRASIL, 2010). Nesse contexto, os participantes relataram vivenciar consideráveis dificuldades para a compreensão dos conteúdos ministrados, pois, mesmo assegurados pela legislação, encontravam-se excluídos linguisticamente e sem mediação educacional.

Para driblar as indiferenças em relação às demandas no universo acadêmico, estar em um ambiente com pessoas falantes de outro idioma, foi um dos desafios enfrentados pelos participantes.

(...) não me senti bem [porque ali] havia [uma outra] língua [foi péssimo] porque os professores não usavam língua de sinais, não tinha intérprete – [foi a] época [que] não havia intérprete, não tinha legislação, eu [estava] completamente bloqueado (P1; P2; P3; P4; P5; P6).

[Eles], [os] alunos pareciam [me] respeitar, parece [que] me aceitavam. Mas não [se] comunicavam [comigo] isso [era] muito ruim (P1).

(...) eles [os professores] me respeitavam, [os] alunos me respeitavam, parecia [que] me aceitavam, ótimo. Mas não havia comunicação, [este era o] pior problema (P4).

Para conseguirem entender o que haviam perdido, a opção foi buscar meios para aprenderem sozinhos, já que o professor ignorou os pedidos de acessibilidade para a compreensão da aula.

Não [foi] fácil, [tive que] me esforçar [para] estudar, porque lá (na faculdade) [era] difícil, muito complexo, não havia intérprete, era só oralização (P2).

Suporte muita coisa, [foi] forçado demais, [era] muito pesado passar [por aquilo] tudo [em] período integral (P3).

Essas expressões revelam que, mesmo estando inseridos naquele espaço e sem o mediador TILS, pareciam ser respeitados dentro de suas especificidades.

Mas, seria esta uma demonstração assistencialista ao estudante surdo? Tendo em vista a legislação que norteia a educação em uma perspectiva inclusiva, espera-se que no ambiente educacional haja um intercâmbio entre professores-alunos, alunos-alunos, além dos processos de ensino e aprendizagem favoráveis e compreensíveis que valorizem as habilidades e potencialidades do sujeito. Entretanto, segundo os participantes, era desconfortável permanecerem no ambiente sem poderem se comunicar e serem entendidos.

(...) lá [encontrei] problemas, [as] barreiras [de] comunicação (P1; P2; P3; P4; P5; P6).

[Quando] eu cheguei [na] faculdade [me deparei com aquela situação], mas, [eu] já sabia (neste momento sua expressão foi de decepção) (P1).

Eu [sempre fui] calma, [mas] aconteceu [que] ninguém conversava comigo, [fiquei] impactada, porque, eles [tinham] preconceito [com o] surdo, não me ajudavam, [só] conversavam [entre] eles (P2).

[Eu estava] somente integrado [ao] grupo até [o] término [da] aula, depois [eu] ir embora; (ele continua): nem todos conversavam comigo, ficavam em grupos e eu não entendia nada (P1).

As narrativas mostram a decepção que tiveram por não poderem se comunicar com os colegas e participar nas atividades acadêmicas de forma natural. A indiferença se revela marcante, levando ao entendimento sobre como os padrões definidos pela sociedade em se distanciar da realidade são visíveis aos olhos de quem vive a discriminação (CASTANHO; FREITAS, 2006).

A aceitação e o respeito dispensados aos participantes são descritos como percepções negativas que tiveram no contato com professores e colegas de sala. Foi percebido nessas expressões que o desconforto que passaram naquele ambiente muitas vezes era notado por meio das expressões corpo-faciais, que os colegas não escondiam a insatisfação de terem que tolerar o sujeito, bem como a desconfiança, que era exposta nitidamente. Dessa percepção visual subtendia-se que aquele respeito não era genuíno, mas apenas uma maneira de aceitarem suas presenças naquele espaço. Tal atitude referenciava a formalidade para manter as aparências como positiva aceitação às diferenças. Como mencionaram:

(...) apenas [com expressões] diziam: “e aí tudo bem, como vai” (neste momento ele incorporou o professor dizendo): “E aí tudo bem? Você precisa fazer [a] atividade [que está no] quadro (...) ninguém sabia [nem sequer se atreviam a] conversar comigo, não sabiam Libras. Eu percebia [que os] professores, [de certa forma], não queriam interagir comigo [obviamente porque] não sabiam



Libras, [mas era] visível [o] bloqueio deles comigo, não sabiam [se] comunicar” (P1).

[Em] 3 anos, alguns começaram [a] interagir, [ficar] comigo, [me] cumprimentavam [com um] joia, pegavam [na] minha mão, conversavam, mas, só [depois de] 3 anos (P2).

Todos [de alguma forma] pareciam querer conversar [comigo], mas [no fundo] eu sentir [que] tinham medo [de se] aproximar (P3).

(...) eles me respeitavam, [os] alunos me respeitam, parecia [que] me aceitavam, ótimo. Mas não havia comunicação, [este era o] pior problema (P4).

Ao identificar a indiferença e o desrespeito é possível compreender a realidade excludente: a falsa admiração pelo esforço do sujeito em estar naquele espaço socioeducacional. Uma aceitação disfarçada de expressões excludentes. Essa realidade em conceder o respeito devido corrobora com López Melero (2011), Freire (2011) e Orrú (2017b), quando dizem que deve-se conceder o respeito ao sujeito e às suas competências cognitivas e culturais, à subjetividade humana independentemente de sua diferença, e não ao sujeito oprimido que foi coisificado e controlado como um objeto sem vida.

É compreensível que esse distanciamento entre professor-aluno enfatize a barreira comunicativa e metodológica que os participantes experienciaram. Trata-se de uma reação negativa procedente de uma comunidade acadêmica ainda distante dos pressupostos da educação na perspectiva inclusiva e que, por isso, desrespeita o estudante surdo em suas especificidades.

Mesmo que haja despreparo pedagógico e engessamento metodológico por parte da instituição e da sua comunidade, os sujeitos surdos continuam a se adaptar a esse espaço, visando a conseguir condições de oportunidade com o auxílio de recursos didáticos-visuais, para que se desenvolvam e venham a ter uma aprendizagem de qualidade. Esse dificultador reforça a exclusão educacional e aparece também nas expressões dos participantes registradas no Núcleo 2, que nos apresenta mais experiências excludentes.

#### Núcleo 2 – Percepções das experiências excludentes vivenciadas

O menosprezo e as humilhações vividas são marcas de exclusão. Segundo os participantes, em suas experiências as atitudes procedentes dos professores foram impactantes. A atenção não dirigida e a rejeição à acessibilidade do aluno constituíram parte desses adjetivos.

Alguns dos participantes informaram terem recorrido à leitura labial<sup>3</sup> para compreenderem as atividades e outras questões que envolviam o trabalho em equipe. Tendo consciência e necessidade desse recurso, solicitavam aos professores que falassem mais devagar e de frente para eles, mas não foram atendidos, foram impedidos ou ignorados completamente.

Mesmo conscientes de que seus alunos surdos necessitavam de subsídios para a compreensão das aulas e das propostas de trabalho, negaram-lhes o acesso à leitura labial que demandavam. A evidência da indiferença e do menosprezo para com eles é demonstrada em suas expressões:

[Como] não havia [comunicação em] Libras, [eu] tentava [fazer] leitura labial, mas [eu era] ignorado [ele se mantinha] calado, [ele] me cortava (neste momento o sinal de “cortar” refere-se a intolância, ignorava a sua tentativa de ver/ler sua boca). [O] professor mantinha [sua boca fechada]. [Com a] atividade [em] mãos só olhava meu exercício. [...] Eu orientei [o] professor, [eu disse]: [professor, você] pode olhar [pra] mim, [pra] eu ler seus lábios? Ele muito teimoso sempre [me dava as] costas. [Então] eu [não tive outra alternativa] deixei pra lá, paciência [fazer o que?] (P1).

Pedia [que o professor] olhasse pra mim, pra ler [os seus] lábios, mas [se] virava [e me] dava [as] costas [me] ignorava, parece [que eu] não [estava] presente ali [fazendo um] pedido (P2).  
[O] professor [se] esquivava [quando] eu tentava olhar sua boca [pra] saber o que [estava] falando (P4).

Queria ler [os lábios], mas [ele] falava [muito] rápido, falava, [assim quando] eu tentava ler, [e] eu não entendia muita coisa (P6).

Ao enfrentarem a indiferença dos professores, ainda foi necessário superarem tais barreiras e participarem das atividades dispostas.

(...) houve [um] momento [que eu] fiquei [com a] atividade na mão [e] perdido – (ao usar a expressão ‘perdido’ suas expressões corpo-faciais representava alguém em desespero a procura de ajuda olhando de um lado para o outro) –, [o professor] me ignorou (P1).

Nunca [os] incomodei [por isso]. Esse [era o] meu desafio, extremo esforço [para] entender (P4).

Essas expressões revelam o constrangimento que P1 e P4 passaram ao terem seus questionamentos ignorados pelo professor e o temor que tiveram de não causar nenhum incômodo que pudesse refletir suas dificuldades diante

<sup>3</sup> Para os surdos que recorrem ao recurso da leitura labial, isso se torna um grande desafio, pois, não conseguem acompanhar cem por cento dos conteúdos e o que detêm de informações não passa de 25 por cento (TOFFOLO et al., 2017).

das atividades. Isso corrobora com Goularte (2014) quando diz que a diferença incomoda e causa perturbações, assim como a inclusão, segundo Orrú (2017a), incomoda e desestabiliza as forças excludentes, o poder disciplinador de práticas deterministas; se ela é admitida e aceita, cria-se a necessidade aos profissionais de utilização de estratégias para melhor conviverem com esse outro diferente de si. Esses desafiantes contextos elevam a capacidade dos sujeitos de resistirem no espaço universitário e provarem para si e para os outros que possuem potencialidades e não são meros deficientes e inválidos. Enfrentar o desprezo não era sinônimo de abandonar os estudos, mas de se esforçar para estudar mais e provar que conseguiam produzir conhecimento.

O desafio constante era provarem que suas limitações não eram físicas nem cognitivas, além de enfrentarem os humilhantes olhares discriminatórios. A resistência em sobreviver às opressões gerava ansiedade e sentimentos negativos. Ainda assim, não deixavam de produzir conhecimento e se esforçavam nos estudos. Os participantes disseram:

[Eu] devido [a minha] barreira comunicativa [e limitação] auditiva, eu perdi [muitas] explicações, mas [eu] busquei aprender [mais] (P1).

Eu estudava sozinha [com os livros da] biblioteca [era] meu empenho, [e] eu conseguia fazer (P2).

[Tinha] aperto [no] peito, ansiedade, [lá no] fundo [um] desânimo, muito triste, [um] sofrimento, [tinha a] vontade [de] interagir, mas [era] muito difícil. [Nos] grupos, [eu] queria interagir, opinar, discutir, [mas o] grupo [era] fechado, eu incluído? Não. [Estava de] fora (P3).

Meu desafio, minha luta [foi no] estágio, [em ambiente] hospitalar. [Eu] tinha [que], mostrar (provar) que [o] surdo é capaz, [pois] todos [ao me olhar] não davam crédito [às] minhas potencialidades, diziam: (neste momento, incorpora um grupo de pessoas dizendo) \_ “você consegue fazer isso?” Claro [que sim], eu posso mostrar [que] sou capaz, veja [o] que [eu] faço [...] eu sei fazer tudo (P4).

[Eu] ficava ansioso, incomodado, [com] medo [de] errar, mas, [eu] pensava: “preciso conseguir, [e] provar [que eu] não [sou] burra” (P5).

[Nos] dois primeiros anos [foi] fácil não, havia [muito] preconceito, [o] contato [como o] professor [era] difícil, ninguém [ligava pra] mim (P6).

Esses desafios acentuam preconceitos e canalizam práticas que discriminam, prejudicam e excluem socialmente os sujeitos em suas diferenças. Frente a isso, demonstram sua persistência em resistir ao sistema opressor e excludente.

Nas palavras de Lopes (2007):

Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha as mesmas lutas. A negociação de significados para o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência. (LOPES, 2007, p. 11-12).

Sendo assim, resistir à discriminação e à exclusão social fortalece o movimento e a educação, não somente de pessoas com surdez, mas de todos, independentemente de suas diferenças. Hoje, mesmo que em pequeno número, muitos surdos possuem formação em nível superior, evidenciando suas resistências e capacidades de poderem estar no espaço acadêmico (DALL'ALBA, 2013; BREDA, 2013; MONTEIRO, 2018). As superações são diárias, as lutas por adequações e mudanças paradigmáticas estão ocorrendo. Há um movimento em plena atividade, há uma inclusão menor, “a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem” ocorrendo nos bastidores para que as barreiras, desde o ingresso à permanência no espaço acadêmico por sujeitos PcD, inclusive os surdos, sejam vencidas (ORRÚ, 2017a, p. 50).

Núcleo 3 – Educação inclusiva: superações e reconhecimento na formação acadêmica

Esse núcleo constitui significativas expressões como resposta às superações das dificuldades, das barreiras comunicativas e atitudinais, dos sujeitos e das possibilidades de uma educação menos excludente e do reconhecimento de suas potencialidades em sua formação acadêmica.

Superar os desafios e se apresentar como capaz de realizar o que for necessário, desde que tenha acesso viável a isso, foram as expressões dos participantes. Estar em um nível acadêmico elevado sem a dependência integral de alguém demonstra a todo tempo estar em plena transformação, mesmo diante da exclusão social. Reconhecer e respeitar o outro, não por descobri-lo como novidade, mas por existir como pessoa com capacidades não é demonstrar pena, mas reconhecer que seus desafios nesse universo os legitimam em suas condições linguísticas e alteridades (SKLIAR, 2019).

[Mesmo] sem intérprete, [em] 5 anos nunca bombei. [Me] esforcei muito [pra isso]. [Eu] apresentei [meu] trabalho oralizando, [não tinha] Libras, nenhum intérprete [pra] ajudar, passei [os]

slides explicando como [foi] realizado. Todos [ficaram] admirados [e] gostaram [do meu trabalho]... [O] professor me parabenizou dizendo [que o] trabalho [estava] ótimo! [Fui] aprovada. Um dia [no] trabalho [estágio], meus pacientes, [deram um] positivo [pra] mim. [Estavam] muitos admirados, [pelo fato de] eu [ser] surdo [e me] esforçar [para] interagir, conversar, [ser] educado, respeitoso. [Depositaram] confiança [em] mim, [pelo meu] tratamento [às] pessoas [em] animá-las, [esse] feedback [que os] pacientes me deram, [deu-me] alegria [e mais] positividade [para] cuidar [de] todos melhor [ainda] (P2).

[Isso foi um] presente [pra] mim, por quê? [Me] reconheceram [como] fisioterapeuta. [isso me] deu [muito] orgulho (P3).

[No] começo tudo [era] falado [pelos professores], mas, depois [que fizemos o] abaixo-assinado, [os] professores [se] reuniram [para] entender [o] meu pedido. [Muitos] começaram [a] escrever [no] quadro, eu entendo, consigo entender [a] escrita [do] professor. Antes [eles] falavam muito [e] eu perdia [a] matéria. Agora [quando está] escrito ou em powerpoint [eu] entendo bem. Às vezes [me] me entregam [pra] eu ler, ou colocam [na] plataforma [para] eu baixar (P7).

Ainda que tenham tido momentos desagradáveis em suas vivências, o espaço acadêmico lhes oportunizou conhecimentos, de modo que foi possível serem impulsionados à busca de mais estudos e (des)envolvimento sociolinguístico-cultural e suas imersões no mercado de trabalho, seja ele educacional ou outra área específica.

[Na] Faculdade. [encontramos] barreiras, dificuldades [de] comunicação, conteúdos [e] atividades [segregadoras]; [a] obrigação [de] fazer dever [de] casa [sem condições]. Mas, [mesmo com] dificuldades, [o] importante [será] depois, lá [no] futuro, não sei o que vai acontecer. (...) parece [que consegui] C-O-N-T-O-R-N-A-R [a situação e] me desenvolver mais, [isso] me ajudou [a] desmistificar a] minha ignorância [ou] incapacidade (P1).

Não desisti, [me] esforcei muito, [eu] pensava sou capaz, [eu] posso, [e] hoje já [estou] trabalhando. [Por quê?] porque eu resisti [e] não desisti (P6).

Quando a instituição, mesmo que não consiga erradicar as barreiras da exclusão, se movimenta para superar as emergentes demandas da inclusão e subsidiar democraticamente a acessibilidade a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, esses terão a oportunidade de participar com êxito nas atividades pedagógicas. Do contrário, será negado o direito sociolinguístico do outro e assim este também desconsiderará suas potencialidades (MONTEIRO, 2018).

As mudanças atitudinais no espaço acadêmico, assim como socialmente, devem ocorrer constantemente, de modo a apresentar uma acolhida compreensível, mais humana e de respeito. Deve haver a compreensão e a aceitação que as diferenças existem. Compreensão com plenitude, sem nenhum esforço, que a diferença é propriedade, é peculiar, é uma qualidade de todo o ser humano (ORRÚ, 2017b).

### **Considerações finais**

Buscou-se neste artigo a compreensão dos desafios do ingresso dos surdos no Ensino Superior e a exposição das barreiras que dificultaram sua permanência nesse espaço. Os resultados revelam que, por mais que haja políticas públicas que assegurem a acessibilidade de sujeitos surdos nesse nível de ensino, eles continuam se esforçando para se manterem no espaço universitário. Esse esforço, mais que uma superação, podemos denominar como *surpervivência*, um adjetivo àqueles que diante de inúmeros desafios enfrentados conseguiram sobreviver ao desrespeito às suas especificidades e alteridades como sujeitos surdos.

Não é apenas com recursos didático-pedagógicos visuais que se faz uma real inclusão. Esta, para ser evidentemente efetiva, tem seu ponto de partida no respeito dispensado ao outro por suas singularidades, e que lhe possibilita condições de igualdade no pleno exercício de suas atividades sem estar apenas integrado ou excluído, tendo assim o pleno e fundamental direito à liberdade de Ser.

Repensar as ações docentes, suas metodologias, e também o perfil de aproximação com o outro e reconhecer suas capacidades, é não permitir que uma nova segregação em massa ou um novo período de exclusão ocorra. A mudança de paradigmas engessados no tradicionalismo deve ocorrer de modo que se respeite a todos em sua cultura, competências cognitivas e linguísticas.

Foi possível compreender nas expressões dos participantes que o desrespeito gerado pela comunidade acadêmica às suas diferenças demonstra desconhecimento das práticas educacionais inclusivas e das dimensões da acessibilidade, no que diz respeito às especificidades do sujeito surdo: suas dificuldades comunicativas, linguísticas e metodológicas. Foi possível entender que a barreira atitudinal enfrentada nesse contexto – na maioria das vezes pela aceitação e

posição de tolerância disfarçadas nas expressões face-corporais excludentes – foi a que se destacou em maior grau nas expressões de cada entrevistado.

Os desafios de ingresso e permanência no espaço universitário por sujeitos surdos como minoria linguística têm sido ao longo dos anos conquistados constantemente. Por terem acumulado ao longo dos séculos estereótipos que os colocaram em posição de controle da hegemonia ouvinte, seu ingresso no universo acadêmico refletiu na viabilidade a outros, e na visibilidade do seu potencial como discentes concluintes de Ensino Superior, rompendo com a ideia de incapazes às atividades e funções acadêmicas mais elevadas.

Oportunizar ao PcD o ingresso acadêmico, além de ser extremamente importante ao seu desenvolvimento, o valoriza e reforça o caminho a uma sociedade inclusiva. As experiências e a base teórica mostram que, para que a inclusão realmente ocorra, o respeito genuíno e a oportunidade estendida ao outro – os meios de estar, permanecer e aprender – sejam reconhecidos. Este é o caminho para o êxito de todos.

Devido aos diversos fatores que impossibilitam o seu ingresso, ainda é desafiadora a situação dos universitários surdos em pleno século XXI: serem plenamente incluídos e terem suas singularidades e alteridades respeitadas.

Portanto, valorizar a diferença é o caminho para uma sociedade inclusiva. Valorizar o outro em suas especificidades e respeitar suas alteridades é assegurar sua permanência no espaço educacional, espaço que lhe possibilite condições de igualdade no pleno exercício de suas atividades, estando assim realmente incluído tendo o pleno e fundamental direito de usufruir de sua liberdade de Ser surdo. O fundamental direito de ser diferente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p.299-322, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ANSAY, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186614>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 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: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*, 2013. Cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, p. 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Brasília, DF, SECADI/SESu–2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras – e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 02 de setembro de 2010d*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. *Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, para instruir os processos de



autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em 18 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BREDA, D. C. *Inclusão no Ensino Superior: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2398>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, p.93-99, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DALL'ALBA, C. *Movimentos surdos e educação: negociação da cultura surda*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7063>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOULARTE, R. B. *Acesso e permanência no ensino superior: estratégias de gerenciamento da conduta de alunos surdos incluídos*. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7106>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

JANNUZZI, G. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255-256, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KELMAN, C. A. et al. (Orgs.). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 17, n. 33, p.349-365, ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3737>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, ago. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÓPEZ MELERO, M. Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, n. 21, p. 37-54, 2011. Disponível em: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LÓPEZ MELERO, M. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 26, n. 2, p. 131-160, ago., 2012. Zaragoza, España. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 13, n. 1, p. 27-42, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100003>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Para uma escola do século XXI*. Campinas: Unicamp/BCCL, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MONTEIRO, M. S. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*, Rio de Janeiro, n. 23, p.1-40, maio 2018. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20MONTEIRO.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

ORRÚ, S. E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017a.

ORRÚ, S. E. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017b. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

## LIDERANÇAS INTELECTUAIS NOS CAMINHOS DA AUTORIA ACADÊMICA SURDA

Intellectual leaders on the paths of Deaf Academic Authorship

**Gabriel de Souza**<sup>1</sup>

**Inês Caroline Reichert**<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva historicizar as trajetórias sociais das/os sete surdas/os pioneiras/os na conclusão do doutorado. Sabe-se que no período de transição do século XX para o século XXI, as pessoas surdas acessaram o processo de doutoramento e buscaram estratégias às demandas do movimento social surdo. Metodologicamente utiliza a reconstrução de trajetórias sociais, seguindo a pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, orientada pelos conhecimentos da etnografia. Negocia-se junto às fontes pesquisadas o protagonismo e a autoria surda. Verifica-se, por meio das trajetórias sociais das/os doutoras/es surda/os, a construção de um projeto coletivo que focaliza a Educação Bilíngue/Intercultural e

### ABSTRACT

This article aims to historicize the social trajectories of the seven deaf pioneers in the conclusion of their doctorate. It is known that during the transition period from the twentieth to the twenty-first century, deaf people accessed the doctoral process and sought strategies to the demands of the deaf social movement. Methodologically is used the reconstruction of social trajectories, following the bibliographical and documentary research of qualitative nature, guided by the ethnographic knowledge. It is negotiated with the researched

<sup>1</sup> Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil; gabriel\_contato@outlook.com.

<sup>2</sup> Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil; inesrei@feevale.br.

tem interesse em valorizar a língua, a identidade, a visualidade, a experiência de ser surdo, revelando compromissos da Autoria Acadêmica Surda.

sources the protagonism and the deaf authorship. It is verified, through the social trajectories of deaf doctors, the construction of a collective project that focuses on Bilingual/Intercultural Education, interested in valuing language, identity, visuality, the experience of being deaf, revealing the Deaf Academic Authorship commitments.

**PALAVRAS-CHAVE**

Autoria Acadêmica Surda; Doutores surdos; Cultura surda; Surdos no ensino superior.

**KEYWORDS**

Deaf Academic Authorship; Deaf doctors; Deaf culture. Deaf in university education.

**Introdução**

Temporalmente, os direitos da comunidade surda brasileira passaram a se estabelecer, formalmente, pelo menos desde a década de 1980. A contar do final do século XX e início do século XXI, as pessoas surdas se posicionaram, no sentido de marcar ativamente sua presença nas dinâmicas societárias. Conforme o contexto mundial e nacional, os pressupostos de institucionalização passaram a ser questionados e as lideranças surdas emergiram de forma organizada, em defesa de seus interesses perante o Estado brasileiro. Assim, a partir da década de 1990, essa temática passou a ser discutida nos termos de direitos humanos e foi institucionalizada no interior do aparato estatal (BRITO, 2013).

Negociação junto ao legislativo, mobilizações e eventos deram o tom à comunidade surda, uma vez que o século XXI é marcado por um contexto de acirramento e tensionamento entre as posições do Estado e do movimento social surdo brasileiro (BRITO, 2013). Entre as disputas, vale mencionar o aviso de fechamento do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que provocou a comunidade surda para o debate sobre a educação bilíngue “Essa mobilização culminou em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, com um movimento na tentativa de chamar a atenção das autoridades governamentais e de toda a sociedade [...]” (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016, p. 240-241).

A comunidade surda encarou a polêmica em torno do INES, mobilizando uma grande manifestação em Brasília em 2011, quando cerca de quatro mil pessoas reivindicaram a Educação Bilíngue para Surdos. Logo, era imperativo “[...] respeitar a cultura surda e a institucionalização da escola bilíngue como o lugar da educação dos surdos” (SARTURI; DALL’ALBA, 2018, p. 5).

A campanha “Escola Bilíngue para Surdos” foi resultado da atuação do movimento social surdo frente ao processo histórico de tensionamento. Nos anos que se seguiram, ocorreu o acirramento entre a comunidade surda organizada e as políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à Educação. Significava, para o movimento surdo, a defesa dos espaços linguístico e cultural diante de uma política de Educação Especial Inclusiva praticada em escolas regulares.

Nesse contexto de tensão, outro acontecimento ocorreu em abril de 2012, na comemoração da primeira década do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais, com uma manifestação pelas Escolas Bilíngues, em Brasília. Como afirma Dall’Alba (2013, p. 28): “Sim, o objetivo do nosso encontro foi fazer uma avaliação desses dez anos da lei como fruto de muitas lutas, mas também como todas grandes lutas, as vitórias são provisórias”. A campanha Escola Bilíngue para Surdos culminou, em 2012, com a entrega de uma carta assinada pelas/os sete Doutoradas/es surdas/os ao Ministro da Educação, Aloísio Mercadante (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016).

Desde a narrativa desse processo histórico, pensa-se na delimitação dos agentes históricos investigados – o grupo pioneiro de doutoras/es surdas/os – a partir do interesse na Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012). Pois justamente suas autoras e autores operam um diálogo entre os movimentos sociais e o campo científico. Logo, o enfoque desta pesquisa se coloca exclusivamente nos processos de doutoramento das/os primeiras/os surdas/os iniciados em 1999 e concluídos em 2010. O enfoque é horizontal, a partir da coleta dos dados objetivos e do contexto histórico no qual se situa a construção de um processo, compreendido como *Autoria Acadêmica Surda*<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Tal noção é adaptada da tese de Reichert (2018), que investiga a *Autoria Acadêmica Indígena*. O estudo da autora fundamenta o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada.

Como dinâmica, representada pelos processos de doutoramento iniciados por surdas/os na transição para o século XXI, inferida pela atuação como lideranças, o universo desta pesquisa se coloca em torno das/dos sete primeiras/os surdas/os intituladas/os doutoras/es, entre 2003 e 2010 (em ordem cronológica): Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Marianne Rossi Stumpf, Wilson de Oliveira Miranda, Ana Regina e Souza Campello, Karin Lilian Strobel, Rodrigo Rosso Marques e Patrícia Luiza Ferreira Rezende.

O trabalho<sup>4</sup> constitui-se qualitativo, de abordagem indutiva, natureza básica e caráter exploratório (PRODANOV; FREITAS, 2013). Recorre-se à etnometodologia para o desenvolvimento de um trabalho de campo virtual. Assim, o “escre(ver)”, assinalado por Silva (2009), enfatiza a constante retomada desse processo de trabalho de campo, menos sequencial e mais fluído. Igualda mesma maneira, a pesquisa virtual desenvolvida a partir do registro em diário do afastamento e da aproximação do fenômeno social (WEBER, 2009), permite reconstruir as trajetórias sociais das/os sete primeiras/os doutoras/es surdas/os.

No escopo deste artigo, caracteriza-se a etnometodologia – empregada na apresentação do universo de pesquisa –, pela interpretação dos dados coletados e da indicação da ferramenta teórico-metodológica de análise das trajetórias sociais das/os doutoras/es surdas/os. Assim, a partir da pesquisa virtual, fundamentada no trabalho de campo e observação, dialoga-se com os interlocutores da pesquisa, com interesse em reconhecer os caminhos da Autoria Acadêmica Surda.

## **1 Escre(vendo): o universo de pesquisa e o reconhecimento das/dos doutoras/es surdas/os**

A investigação sustenta-se pela etnometodologia, fundamentalmente na observação, isto é, “[...] esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo [...]”. A partir do conhecimento antropológico, Rocha e Eckert (2008, p. 3) estabelecem o fazer da etnografia como trabalho de campo organizado em: preparação, coleta de dados, análise dos dados e escrita. Reafirmo a

---

<sup>4</sup> O presente artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida em monografia intitulada: Sinais de uma autoria acadêmica Surda no Brasil: as trajetórias sociais das/os primeiras/os doutoras/es surdas/os, escrita pelo autor em 2018.


proposta das autoras, aproximada da de Silva (2009, p. 185), na qual a etnografia pode ser comparada à ação de viajar, à “[...] atividade do etnógrafo, sua circulação no campo, sua observação do campo e sua versão do que aconteceu ali e seus significados. Andar, ver e escrever, [são] três fluxos que se encontram dinamicamente inter-relacionados, a exercerem e sofrerem influências recíprocas”.







Logo, apresenta-se o andar do trabalho de campo – na compreensão de Silva (2009) –, a coleta objetiva dos dados seguida de uma breve análise. Nesse sentido, para Reichert (2018), a fase de prospecção dos dados é fundamental, pois a partir daí é possível delinear o universo de pesquisa, os campos e agentes que estão interagindo. Uma vez que, “A tensão básica, no entanto, estará sendo produzida pelo desconhecimento, pela dúvida, pelo empenho em descobrir e saber” (SILVA, 2009, p. 180).

Utiliza-se, ao andar e ver (SILVA, 2009), o levantamento dos dados empíricos iniciais do trabalho de campo virtual, que preconiza a coleta horizontal de vestígios, assim como a pesquisa bibliográfica. A base de coleta de dados acerca das/os sete primeiras/os doutoras/es surdas/os compõe-se pela Plataforma Lattes, e em menor parte, pelos auto-relatos contidos nas teses e em produções audiovisuais relacionadas.

Os dados coletados são organizados em tabela, forma de apresentação do universo estudado, contendo nome/sinal, local de nascimento, Programa de Pós-graduação (PPG) e instituição à qual se vincula, tese/ano da defesa e orientação/coorientação. A construção desses dados, por meio de um panorama, permitirá pensar questões que estão entrelaçadas com a Autoria Acadêmica Surda e a historicidade do fenômeno enfocado.

**Quadro I** – Sete primeiras/os doutoras/es surdas/os

<b>Nome/sinal</b>	<b>Local/Onde nasceu</b>	<b>PPG/ universidade</b>	<b>Tese/ ano da defesa, orientação</b>
Gladis Teresinha Taschetto Perlin 	Jaguari, Rio Grande do Sul	PPG de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	<i>O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade</i> 2003/Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar

<p>Marianne Rossi Stumpf</p> 	<p>Santiago, Chile</p>	<p>PPG em Informática na Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Paul-Sabatier</p>	<p><i>Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting:</i> língua de sinais no papel e no computador  2005/Prof. Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa e Prof. Dra. Carla Beatris Valentini</p>
<p>Wilson de Oliveira Miranda</p> 	<p>Santa Maria, Rio Grande do Sul</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p><i>A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos</i>  2007/Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar</p>
<p>Ana Regina e Souza Campello</p> 	<p>São Luís, Maranhão</p>	<p>PPG de Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Gallaudet</p>	<p><i>Aspectos da visualidade na educação de surdos</i>  2008/Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros</p>
<p>Karin Lilian Strobel</p> 	<p>Curitiba, Paraná</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p><i>Surdos: vestígios culturais não registrados na história</i>  2008/Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros e Prof. Dra. Gladis Perlin</p>
<p>Rodrigo Rosso Marques</p> 	<p>Criciúma, Santa Catarina</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p><i>A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica</i>  2008/Prof. Dra. Ida Mara Freire e Prof. Dr. Marcos José Müller Granzotto</p>
<p>Patrícia Luiza Ferreira Rezende</p> 	<p>Caeté, Minas Gerais</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p><i>Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos</i>  2010/Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros e Prof. Dra. Maura Corcini Lopes</p>

Fonte: Elaborado pelo autor – 2018.



## 2 Analisando observações iniciais: dados horizontais

A partir dos levantamentos iniciais, uma das primeiras observações evidentes entre as sete pessoas é a indicação de Gladis Teresinha Taschetto Perlin como primeira pessoa surda, no Brasil, a iniciar o processo de doutoramento no ano de 1999. Os primeiros processos de doutoramento concentram-se no início dos anos 2000, época na qual a comunidade surda passa a se organizar em níveis regionais e nacionais, reunindo-se em torno de pautas, dialogando com algumas das instituições de Ensino Superior e alavancando as lideranças. Seguida por Marianne Rossi Stumpf e Wilson de Oliveira Miranda, que começaram em 2001, Ana Regina e Souza Campello, Karin Lilian Strobel e Rodrigo Rosso Marques iniciaram em 2004, e Patrícia Ferreira Rezende encaminhou o processo de doutoramento a partir de 2006<sup>5</sup>.

Desde os dados apresentados, pode-se inferir que a Educação é a área de conhecimento na qual se colocam as teses, segundo a Tabela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>6</sup>. Nessa direção, a Autoria Acadêmica Surda está vinculada à Grande Área das Ciências Humanas. A Educação, enquanto área, abre-se ao debate da diferença, especialmente estimulada pelos Estudos Culturais. Monteiro (2018) propõe que esta área do conhecimento pode estar mais adequada no que tange ao acesso, à acolhida e à continuidade na trajetória acadêmica dos/as surdos/as. Igualmente, percebe-se que a área de conhecimento da Educação e, mais especificamente, o campo dos Estudos Surdos, são estratégicos para essas lideranças surdas pois a Autoria Acadêmica adere às demandas do movimento e vice-versa, conforme indica Reichert (2018).

Cabe citar Monteiro (2018), que investiga os processos recentes de especialização das pessoas surdas em uma perspectiva quantitativa e ampla. A autora entende que o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais em 2002 enquanto política linguística, nos últimos anos tem estimulado o ingresso das pessoas surdas na pós-graduação nas áreas de Educação, Linguística e Tradução (MONTEIRO, 2018).

Os sete processos de doutoramento concentram-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal de Santa

<sup>5</sup> Fonte: Currículos na Plataforma Lattes.

<sup>6</sup> Fonte: Tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 20 set. 2018.

Catarina (UFSC), assim questiona-se as razões que levaram a Autoria Acadêmica Surda a estar focada nesses Programas de Pós-graduação e não em outros, ou ainda, de forma dispersa. Logo foi possível perceber a relação entre o fenômeno social investigado e a criação de dois espaços de pesquisa: o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos (NUPPES – UFRGS) e o Grupo de Estudos Surdos (GES – UFSC). Ambos os grupos se associaram junto às secretarias dos estados para colaborarem nas políticas educacionais para surdos. O NUPPES foi criado em 1996 e o GES em 2003. Foram liderados por Carlos Bernardo Skliar e Ronice Muller de Quadros, respectivamente<sup>7</sup>.

Por conseguinte, Skliar orientou as teses de Perlin e Miranda, enquanto Quadros orientou Campello, Strobel e Rezende. Sublinho ainda que Perlin atuou como coorientadora de Strobel. Assim, em relação à emergência de pesquisadores/as orientando o grupo de doutoras/es surdas/os, conforme Rezende e Rezende Junior (2007, p. 195), esses agentes “[...] tiveram a coragem de desafiar os dogmas da história, educação e linguística dos surdos, imprimindo novas marcas para a ação histórica, abrindo espaço para o surgimento de uma classe de surdos intelectuais, oferecendo-lhes territórios já demarcados pelos ouvintes”.

Observa-se que há agentes interlocutores na relação com a universidade (REICHERT, 2018). Nesse sentido, Skliar e Quadros atuam como mediadores no processo de doutoramento e nas tramas da Autoria Acadêmica. Dessa forma, ganha força a propositiva de Fernandes e Moreira (2014, p. 55-56), “O fato demarcador de uma nova política institucional para surdos/as foi o ingresso da primeira pós-graduanda surda – Gladis Perlin – que veio a se tornar a primeira Doutora surda em educação no Brasil”.

Verifica-se, então, uma estreita correlação entre a constituição de um campo científico ancorado nos Estudos Surdos nos Programas de Pós-graduação, aos quais se vinculam os orientadores, que estimularam o ingresso de pessoas surdas na Pós-graduação dessas instituições específicas. A revisão de literatura e o levantamento de dados corrobora para compreensão de um efeito de atração em virtude do cenário histórico e das pesquisas, em ambas as universi-

---

<sup>7</sup> Skliar é argentino, fonoaudiólogo de formação, iniciou sua trajetória na UFRGS na década de 1990 como professor visitante. Organizou o grupo no período de seu pós-doutorado. Quadros é brasileira, pedagoga de formação e atua como linguista/pesquisadora de língua de sinais. Iniciou na UFSC como professora em 2002 (Fonte: Currículo Lattes).

dades, ligadas aos Estudos Surdos, além das condições propostas por Monteiro (2018), uma vez que os espaços de pós-graduação se constituíam, possivelmente, mais sensíveis ao acesso das pessoas surdas.

Sabendo que as teses aderem à área da Educação e associam-se ao campo dos Estudos Surdos, desde a leitura dos títulos e resumo das teses, vale questionar os problemas-temas enfocados na Autoria Acadêmica Surda e, mais especificamente, as teses. A partir da análise das teses das/os sete doutoras/es surdas/os, organizam-se duas categorias abrangentes para classificar os objetos focalizados em cada uma.

Indica-se, a seguir, os objetos de cada uma das teses nas categorias de Cultura e Identidade Surda, e Educação Bilíngue, por mim designadas. Perlin analisa o *Deafhood*, ou ser surdo, a partir da diferença, aloquei o estudo na categoria de Cultura e Identidade Surda. Strobel investiga a história das manifestações culturais surdas, alocada na categoria Cultura e Identidade Surda. Marques recorre aos referenciais da Filosofia para estudar a experiência de ser surdo, também categorizada em Cultura e Identidade Surda. Ferreira investiga discursos de medicalização das crianças surdas, igualmente na categoria de Cultura e Identidade Surda. Stumpf pesquisa a escrita de língua de sinais dialogando com os campos da Linguística e da Informática, e foi categorizada em Educação Bilíngue. Miranda estuda a Pedagogia e o movimento social surdo, e foi classificado em Educação Bilíngue. Souza Campello explora os signos visuais incurionando no campo da Linguística, tipificado em Educação Bilíngue.

Por conseguinte, os/as pesquisadores/as que orientam os processos de doutoramento indicam sua filiação e afinidade temática aos Estudos Surdos, pois conforme Skliar (2015), esse campo refuta os binarismos estabelecidos pelas representações sociais que revelam estigmas e estereótipos sobre os/as surdos/as e a surdez, constituem desígnios do pensamento colonialista e silenciam a construção sócio-histórica da surdez como diferença. Portanto, se como aponta Teske (2015, p. 146) “[...] a comunidade surda se constitui quase como se fosse um grupo étnico”, percebe-se que a ancoragem da Autoria Acadêmica Surda nesse campo se dá a partir de uma virada epistemológica estimulada pelos Estudos Culturais e Estudos Surdos.

Para encaminhar uma análise no cenário brasileiro do século XXI, vale mencionar que as trajetórias das/os sete –a primeira geração de doutores/as surdos/as – são trilhadas em um contexto de transição para um período de

despontar das pautas e direitos das pessoas surdas. Inclusive em contextos nos quais certas doutoras são lideranças diretamente implicadas em ações políticas e enfrentamentos. Nessa lógica, o recorte temático das teses permite entrever o encadeamento de macro e microdinâmicas experimentadas pelo movimento social surdo. De modo que – desde redes de sociabilidade até as redes temáticas e virtuais – a experiência mobilizada pelos agentes não é recuperada de um passado cristalizado, mas sim das memórias que, ao serem reconstruídas no cotidiano, operam como significados para as demandas e conflitos no presente (GOHN, 2013).

Dessa forma, é fundamental mencionar sobre as lideranças surdas,

[...] os surdos intelectuais específicos – em decorrência de sua experiência vivida e subjetividade em harmonia com o ser surdo – podem atravessar o campo de conhecimento mais além que outras pessoas, possuir um ângulo de visão maior, interpretar os fenômenos culturais de forma bem peculiar e mais profunda, e enunciar seu discurso mais plausível com a realidade do seu ser (REZENDE; REZENDE JUNIOR, 2007, p. 196).

Nesse caminho, visibilizando o protagonismo e a autoria dos agentes históricos na transição para o século XXI, busca-se refletir sobre a experiência histórica do grupo pioneiro no processo de doutoramento; experiência essa relacionada ao contexto histórico de elaboração de Políticas Públicas para a Educação, em razão dos tensionamentos que produziram e produzem sua demanda, implementação e gestão.

Assim, visto que “As nações modernas [...] procuraram, pela educação formal obrigatória, homogeneizar culturalmente seus cidadãos [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 42), tornou-se latente ao Estado adaptar-se às diferenças culturais. Contudo, em se tratando da epistemologia ocidental, cidadania e democracia são elaboradas como relacionadas e baseiam-se no princípio da igualdade (HERRERA, 2006).

Portanto, no contexto latino-americano do século XXI, a cidadania como noção homogênea para o Estado Nacional, “[...] dentro de seu projeto político, com o objetivo de alcançar a universalidade, levou muitos grupos sociais a não se sentirem convocados por um discurso que, longe de ser universal, legitimava estereótipos que excluía[m] [...]”<sup>8</sup> (HERRERA, 2006, p. 103,

<sup>8</sup> Tradução livre: “[...] dentro de su proyecto político una concepción homogénea de la ciudadanía, con la pretensión de lograr universalidad, llevó a que numerosos grupos sociales no se sintieran convocados por un discurso que lejos de ser universal, legitimó estereotipos de distinto orden que excluía[n] [...]” (HERRERA, 2006, p. 103). Artigo disponível somente em língua espanhola.

tradução nossa). Nesse cenário emergiram diferentes movimentos que se empenharam na ampliação conceitual e prática da cidadania, diante das diferenças sociais e culturais a serem legitimadas enquanto direitos (HERRERA, 2006).

Os agentes dos movimentos sociais deslocam-se constituindo espaços de produção do conhecimento (GOHN, 2011) e aprendizado da cidadania (HERRERA, 2006), e mantêm uma relação estreita com a instituição Escola, especialmente os movimentos surdos. Entre diferentes movimentos sociais, Gohn (2011, p. 336) salienta que, “Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência”.

E, como têm pautado os movimentos surdos, formam-se “[...] novas culturas políticas de inclusão” (GOHN, 2011, p. 336) e da surdez como diferença. Em concordância com Gohn (2013), os movimentos sociais progressistas são propositivos, à medida que constroem leituras da realidade, resistem a projetos de exclusão, possibilitando condições ao protagonismo dos agentes históricos.

Uma vez que, “Os princípios norteadores da política educacional, no Brasil, organizam-se, portanto, preconizando uma pretensa universalidade, fundamentada pelo princípio de democratização; descentralização, equidade e controle social” (PAULILO; ABDALA, 2010, p, 272), no contexto de emergência do movimento social e do pleito pelos direitos, as lideranças surdas elaboraram – a partir das dinâmicas entre representantes da política institucionalizada e a comunidade surda – diferentes respostas às demandas culturais. Logo, é viável apontar que a Autoria Acadêmica Surda, desde os objetos de estudo das/os doutoras/es, se constitui também como uma das estratégias acionadas, nesse contexto, para a construção da diferença e da compreensão de um projeto de educação para surdos/as.

### **3 Refletindo sobre as trajetórias sociais como ferramenta teórico-metodológica**

Neste tópico busca-se relacionar a Autoria Acadêmica aos percursos de vida das/dos doutora/es surda/os, observando a correlação de ambas as dinâmicas no campo estudado. Para leitura dos fenômenos, recorre-se

aos vestígios “[...] que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória” (MONTAGNER, 2007, p. 253). Dessa maneira, costura-se uma trama, explicando os processos, ao lançar mão do trabalho de campo e reconstrói-se experiências no tempo sobre a qualidade de “versões possíveis, plausíveis, aproximativas daquilo que teria ocorrido” (PESAVENTO, 2008, p. 18).

Utilizando o trabalho de campo virtual, percebe-se, com o auxílio de Reichert (2018, p. 75), que as redes virtuais são “[...] como espaços de ambiência comunicacional na contemporaneidade, as quais têm funcionado como repositórios de arquivos e memória *on-line* acessíveis, mas, também, entendidas como lugares de memória produzidos pelos sujeitos”. Logo, para compreender o campo e os percursos sociais das/os doutoras/es surdas/os me oriento pela noção teórico-metodológica das trajetórias sociais. Como Aróstegui (2006) propõe ver a sociedade como um processo em que o sistema social – a começar pela relação entre estrutura-ação, é passível de rupturas e continuidades – elenco a sociologia bourdieusiana como produtiva para a discussão dessas dinâmicas (BOURDIEU, 1983; ANDRADE, 2014).

A noção de trajetória social parece útil para aprofundar a problematização, investindo contra concepções fixas e imutáveis de sociedade e cultura, como indica Aróstegui (2006). Uma vez que “Bourdieu centra-se na mediação entre a agência e a estrutura, recuperando a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais” (ANDRADE, 2014, p. 102). Nesse caminho, utilizo a conceituação de trajetória social conforme Montagner: “Bourdieu aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo” (2007, p. 254).

Para escrita das trajetórias, parte-se de pressupostos metodológicos, a saber: situar o agente no grupo, delinear os percursos nos campos sociais, descrever relações de poder-saber no cenário das práticas e discursos, conhecer a trama dos agentes se movimentando por relações – agentes envolvidos e implicados no contexto ou ainda, a partilha com um grupo social (MONTAGNER, 2007). Logo, Montagner (2007, p. 256) reforça a concepção relacional das trajetórias e afirma que “Se o campo está em permanente

mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso”.

Nessa lógica, vale dizer que as experiências de vida não são lineares, progressivas e causais, assemelham-se mais ao desenvolvimento dinâmico, incoerente, por vezes como um emaranhado complexo que passa a ser desenrolado e, portanto, visibilizado por meio da construção dos agentes e do pesquisador (MONTAGNER, 2007).

Na pesquisa, as constelações de significados são capturadas, lidas, narradas e reagrupadas na análise. Logo, a investigação das trajetórias sociais é semelhante à prática “[...] dos historiadores e sua confrontação necessária com várias temporalidades, com a ajuda de conceitos tipológicos [...] que dizem respeito tanto a ‘figuras individuais’ [...] quanto a tipos de funcionamentos e de categorias institucionais” (DUBAR, 1998, s/ p.).

A aproximação com o âmbito acadêmico durante o trabalho de observação é inevitável, por isso utiliza-se o conceito de campo científico, interpretado por Bourdieu (2004) como o universo dos agentes e das instituições que produzem e divulgam a Ciência. A ideia de campo, em Bourdieu, revela os limites e as possibilidades do espaço social em relação aos agentes e à estrutura. Para o autor,

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. [...] Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas (BOURDIEU, 2004, p. 21-22).

Bourdieu (2004) reforça que o campo científico, ou qualquer outro, é um espaço de disputa da conservação ou transformação do próprio campo. Ingressando no campo científico, interessa perceber justamente as posições e as relações que vão se desenvolvendo no espaço social (BOURDIEU, 2004).

Nessa direção, faz-se necessária a correlação das dinâmicas sociais do campo social: estruturais e simbólicas, coletivas e individuais, longitudinais e latitudinais, “dependências parciais e de autonomias

irredutíveis, de mediações complexas e de coerências frágeis [...]” (DUBAR, 1998, s/p.). Isto é, as primeiras parecem condicionar os percursos, enquanto as segundas servem para desenhar os processos individuais mais ou menos fluídos.

#### **4 Reconstruindo as trajetórias sociais das/os primeiras/os doutoras/es surdas/os**

Inicialmente, as trajetórias sociais individuais das/os sete primeiras/os doutoras/es surdas/os são reconstruídas. Neste texto elenca-se os âmbitos institucionais: acadêmicos, profissionais e formativos, percebendo-se a longitude do campo investigado de cada uma das lideranças. Esses dados empíricos, das dinâmicas sociais, foram vestígios coletados principalmente da Plataforma Lattes e parcialmente das teses dos agentes desse grupo surdo pioneiro no processo de doutoramento.

Gladis Teresinha Taschetto Perlin nasceu em Jaguari, no Rio Grande do Sul, foi acometida por meningite aos sete anos quando aprendia a escrever e ler. Estudou na Escola Rainha do Brasil ao longo do Ensino Fundamental e no Colégio São José de Murialdo durante o Ensino Médio. Se mudou para Porto Alegre e foi morar junto a uma comunidade religiosa; a partir daí, passou a conviver com a comunidade surda. Em 1987 completou a graduação em Teologia na Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul. Realizou especialização em Formação de Professores de Educação Especial em 1988. Gladis cursou o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre 1996 e 1998 – sob orientação do professor Dr. Carlos Bernardo Skliar e como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desenvolveu o processo de doutoramento entre 1999-2003 no PPG de Educação da UFRGS com bolsa da CAPES, com o mesmo orientador. Em sua pesquisa focaliza a experiência de ser surdo como diferença cultural e política. Iniciou sua trajetória como professora do Ensino Superior em Santa Cruz do Sul, no ano de 2002 e, a partir de 2004, integrou o colegiado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre 2010 e 2012 participou como membro do corpo editorial da Revista da FENEIS. Concluiu o pós-doutorado em 2014 na UFRGS.



Marianne Rossi Stumpf nasceu em Santiago no Chile em 1973. Viveu com seus pais – ambos brasileiros – em diferentes países da América e na Espanha. Lá estudou no Instituto Oral Modelo de Madrid. Voltou para o Brasil com nove anos fixando-se no Rio Grande do Sul, em Caixas do Sul. Nessa cidade frequentou a Escola Estadual Especial Helen Keller. Mais tarde, foi para Porto Alegre, onde estudou em outras escolas de surdos. Entrou na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 1995 e, logo após, se tornou bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) com um projeto para construção de softwares para a Educação de Surdos. Durante a graduação foi bolsista em um grupo de pesquisa sobre Escrita da Língua de Sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientado pelo professor Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa. Ao longo desse período, Marianne realizou estágios em escolas de surdos experimentando a Escrita de Sinais, como na Escola Especial Concórdia em Porto Alegre. Em 2000 graduou-se em Tecnologia da Informática na ULBRA e a contar desse ano trabalhou como professora de Informática na Escola Frei Pacífico, que atendia alunos/as surdos/as, também em Porto Alegre. Graduou-se em Educação de Surdos em 2004 na Universidade de Santa Cruz do Sul. Realizou doutorado em Informática na Educação pela UFRGS, e participou do NUPPES. Orientada pelo professor Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa e pela professora Dra. Carla Beatriz Valentini, Marianne fez doutorado-sanduíche na Universidade Paul-Sabatier (França) com bolsa da CAPES. Seu interesse de pesquisa pode ser descrito a partir de três eixos, a saber: Escrita de Sinais, Linguística e Educação. Foi agraciada com o Prêmio Capes de Tese em 2006 e Menção Honrosa da Capes em 2007. Atua como especialista na Federação Mundial dos Surdos desde 2007. A partir desse ano iniciou suas atividades como professora do Ensino Superior na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Finalizou o pós-doutorado com bolsa da CAPES em Neurolinguística por meio da Universidade Católica Portuguesa em 2014. Ao longo de sua trajetória, Marianne atuou na FENEIS.

Wilson de Oliveira Miranda nasceu no Rio Grande do Sul. Durante e depois da graduação participou de formações nas áreas de Educação Especial e Educação Bilíngue. Concluiu Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1985. Atuou na Associação dos Surdos de Santa Maria. Iniciou a trajetória profissional como professor de Libras em um projeto

universitário no ano de 1986. Entre 1996 e 1999 trabalhou como coordenador na Escola Municipal de Ensino Fundamental Helen Keller, em Caxias do Sul. Em 1999 passou a atuar como professor de Educação de Jovens e Adultos no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, em Porto Alegre. Wilson finalizou o mestrado em Educação na UFRGS em 2001, orientado pelo professor Dr. Carlos Bernardo Skliar. Durante o doutorado desempenhou as funções de professor de Libras e pesquisador com incentivo da FAPERGS. Concluiu o processo de doutoramento em 2007, mais uma vez orientado por Skliar, que investiga a Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul sob a perspectiva das demandas da comunidade surda. Após a conclusão do doutorado iniciou sua atividade profissional como professor no Ensino Superior. Desde 2009 atua como professor dos cursos de licenciatura na UFSM.

Ana Regina e Souza Campello nasceu em São Luís do Maranhão e, ainda bebê, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro. Sua surdez foi descoberta quando tinha por volta de um ano. Iniciou os estudos aos seis anos, no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, onde alunos/as surdos/as e ouvintes eram atendidos/as. Frequentou escola regular no turno contrário. Na juventude, iniciou participação na Associação Alvorada dos Surdos, no Rio de Janeiro, ali permanecendo por mais de 30 anos. Eleita em 1986 presidente da FENEIS, foi a primeira presidente surda, trabalhando no cargo por seis anos. Ana Regina graduou-se em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade de Santa Úrsula em 1981. cursou Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, concluindo em 1996. A contar desse ano, exerceu atividade de secretária executiva na FENEIS até 1997. Entre 1993 e 1998 realizou cursos de formação na área da Educação, no Centro Educacional de Niterói, com enfoque profissionalizante, e na FENEIS como formação complementar na área de Educação de Surdos e Ensino da Língua de Sinais. Em 1998 começou a trabalhar como professora na Educação Básica no Rio de Janeiro, no Centro Educacional Pilar Velasquez – instituição sem fins lucrativos que atendia o alunado surdo. Entre 2004 e 2008, Ana Regina realizou o processo de doutoramento no PPG de Educação da UFSC, subsidiada com bolsa da CAPES, e com período sanduíche na Universidade Gallaudet nos Estados Unidos. No período de escrita da tese foi orientada pela professora Dr. Ronice Muller de Quadros. Seus objetos de pesquisa transitam entre os campos da Educação e da Linguística.

Foi membro do corpo editorial da Revista da FENEIS em 2007. Ainda nesse ano recebeu uma homenagem da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro pelo serviço prestado à causa da pessoa com deficiência. A partir de 2009, começou como tutora universitária na UFSC e um ano mais tarde passou a desempenhar a atividade de professora do Ensino Superior na mesma universidade. Durante sua trajetória, atuou na *World Federation of the Deaf* (sigla WFD, Federação Mundial de Surdos).

Karin Lilian Strobel nasceu em Curitiba, Paraná. Ficou surda em virtude de uma medicação antibiótica ministrada quando bebê. Estudava em escola para surdos, mas foi ensinada a partir do método oralista. Cumpriu o Ensino Fundamental no Colégio Martinus entre 1971 e 1979. Fez o Ensino Médio entre 1984-1987 no Colégio Divina Providência. Na juventude, incentivada pela mãe, começou a participar da Associação de Surdos de Curitiba e passou a se comunicar em língua de sinais. Mais tarde cursou o magistério. A partir de 1989 começou a atuar como professora de Educação Especial e instrutora de língua de sinais no Centro de Reabilitação Sydnei Antonio. Cursou Pedagogia e graduou-se em 1999 na Universidade Tuiuti do Paraná. No período de 1995 a 2005 trabalhou como pedagoga na Educação Especial – Surdez na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Fez especialização na área de surdez. Iniciou o doutorado em 2004 como bolsista do CNPq e sob orientação da professora Dr. Ronice Muller de Quadros. Em sua pesquisa examina a cultura, a história e a memória surda. Desde 2010 atua como professora do Ensino Superior na UFSC. De 2009 a 2011 foi membro do corpo editorial da Revista da FENEIS. A contar de 2013 tornou-se coordenadora do Curso de Letras Libras na UFSC. Trabalhou em diversas funções nas associações de surdos e também foi diretora da FENEIS.

Rodrigo Rosso Marques nasceu em Criciúma, Santa Catarina. Cumpriu os Ensinos Fundamental e Médio na Escola de Educação Básica Sebastião Toledo dos Santos entre 1977 e 1989. Em 1995 retornou à mesma escola na Educação Profissionalizante para o curso de magistério. Atuou como professor da Educação Especial a partir de 1995 e foi professor de Libras da Educação Básica a contar de 2001. Cursou Pedagogia com ênfase na Educação Especial na Universidade do Sul de Santa Catarina, concluindo em 2002. Em 2003 iniciou a trajetória como professor no Ensino Superior. Nesse ano realizou pós-

graduação em Metodologia de Ensino. Iniciou o doutorado em Educação em 2004 na UFSC sob a orientação de Ida Maria Freire, em sua tese investiga a experiência surda a partir de referenciais filosóficos da fenomenologia. Em 2011 fundou a Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras.

Patrícia Luiza Ferreira Rezende nasceu em Caeté, Minas Gerais, em 1972. Aprendeu a ler com as histórias que a família contava. Desde a infância até a pré-adolescência frequentou o Centro Verbo Tonal, baseado em metodologias de oralização. Frequentou a escola regular, sua família era composta de profissionais da Educação. Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2000, pelo Centro Universitário Newton Paiva em Belo Horizonte. A partir de 2002 passou a atuar como pedagoga na Educação Básica em Caeté, com ênfase na Educação Especial e em Educação de Surdos. Entre 2000 e 2003 trabalhou como professora de língua de sinais na FENEIS. Em 2002 fez especialização em Psicopedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A contar desse ano atuou como pedagoga na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, participou nos processos formativos de instrutores surdos mineiros. Em 2005, iniciou a trajetória como professora no Ensino Superior. Começou o processo de doutoramento em 2006 como bolsista da CAPES na UFSC, foi orientada por Ronice Muller de Quadros e investigou a relação das identidades culturais surdas com o implante coclear. No período de 2009-2014 trabalhou voluntariamente como Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS.

### **Considerações finais**

Desde as trajetórias sociais, apresentadas na perspectiva ampla – das diferentes posições sociais ocupadas – pode-se pensar acerca dos movimentos de continuidade, descontinuidade e sincronia a partir dos campos acadêmicos, científicos, profissionais e associativos que podem ser lidos na superfície dos dados.

Em relação à naturalidade dos sujeitos, pensando nas dinâmicas de deslocamento e permanência por diferentes locais ao longo dos processos formativos – espaços onde nasceram e viveram – cinco delas/es são oriundas da Região Sul do Brasil. Uma da Região Nordeste e outra da Região Sudeste. Recuando aos processos da formação inicial no Ensino Superior, verifica-se que seis dela/es não se

deslocaram de suas regiões para obtenção de grau, embora alguma/ns tenham mobilidade entre as cidades. Dois dos sujeitos realizaram graduação em universidades privadas, sendo que os demais cursaram instituições públicas.

Outra sincronia entre as trajetórias do grupo se estabelece em função da atividade profissional, uma vez que todas/os atuam como profissionais da Educação, professoras/es e pedagogas, na expertise da Educação de Surdos. Esse aspecto pode estar ancorando à série de pleitos e legislações encaminhadas pelo movimento social surdo, mas também expressam a ocupação profissional das lideranças como um lugar de construção de suas experiências cotidianas, de saberes e de sua atuação política. Essas dinâmicas se estabelecem ao longo das trajetórias, desde a atuação inicial na Educação Básica até o Ensino Superior. Há entre as/os candidatas/os ao processo de doutoramento um momento de descontinuidade com a atuação profissional na escola, em função de demandas acadêmicas e da obtenção de financiamento via agência de fomento para pesquisa.

Quanto à sincronia que tange às instituições onde o grupo pesquisado realizou os cursos de Pós-graduação, UFRGS e UFSC, conduzo dois apontamentos. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do PPG em Educação, constituiu-se como cenário à primeira doutora surda na aurora dos anos 2000, tomando Skliar como pesquisador interlocutor dos Estudos Surdos através do NUPPES. Retomo, ainda, a conjuntura da Universidade Federal de Santa Catarina como um polo magnético de formação, pensando em Quadros como pesquisadora de referência e que o primeiro curso de Letras/Libras em modalidade presencial e à distância na disposição da Educação Bilíngue (MONTEIRO, 2018) foi criado na instituição, em 2006, auxiliando na composição desse grupo de mestres e doutores como corpo docente e como espaço de produção e compartilhamento de conhecimentos. O Grupo de Estudos Surdos da UFSC estivera sob a liderança de Gladis Perlin, pelo menos desde 2007 (LOPES, 2011). Consequentemente, essas sincronias são reafirmadas na medida que a primeira sutora surda, Gladis Perlin, coorienta o processo de doutoramento de Karin Strobel.

Nessa lógica, a partir das trajetórias sociais, é possível identificar dinâmicas de projetos que passam a convergir em projetos coletivos. Pode-se observar movimentos de ruptura e sincronia no sentido da participação dos agentes históricos na comunidade surda, pois durante a infância ficam circunscritos ao

ambiente familiar e escolar ouvinte; e em seguida, na perspectiva de sua trajetória, ingressam nas comunidades e associações surdas locais, rompendo com a convivência exclusiva em espaços inscritos por falantes da Língua Portuguesa; e, posteriormente, tensionam o espaço de liderança nas organizações surdas.

Tais líderes-autoras/es, aqui investigados, destacam-se, pela participação nos Programas de Pós-graduação em Educação, focalizando duas grandes categorias temáticas: Cultura e Identidade Surda bem como Educação Bilíngue, nas quais pode-se enquadrar as teses. Assim, a emergência de um protagonismo e uma autoria surda no contexto do século XXI, baseado em diferentes condições, desenha as posições sociais do grupo pioneiro de doutoras/es surdas/os no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 12, 2014.

ARÓSTEGUI, J. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: EDUSC, 2006.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRITO, F. B. de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo

CAMPELLO, A. R. S.; PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. L.; STUMPF, M. R.; REZENDE, P. L. F.; MARQUES, R. R.; MIRANDA, W. O. *Carta Aberta ao Ministro da Educação* (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUK/edit?pli=1>>. Acesso em 10 ago. 2018.

DALL'ALBA, C. *Movimentos Surdos e Educação: negociação da Cultura Surda*. 2014. 94 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em revista*, Curitiba, p. 51-69, 2014.

GOHN, M. G. M. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Orgs.). *Cidadania, um projeto em construção*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 40-47.

HERRERA, M. C. Ciudadanía social y cultural: perspectiva histórica y retos del aprendizaje ciudadano en el siglo XXI. *Procesos: revista ecuatoriana de história*, Sucre, n. 23, p. 97-113, 2006.

LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S.; MARTINS, F. C.; KLEIN, M. O impacto dos movimentos surdos nas políticas linguísticas e educacionais para surdos na América do Sul. In: CÓSSIO, M. de F. (Org.). *Políticas públicas de educação: desafios atuais*. Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MONTEIRO, M. S. Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 23, mai. 2018. Disponível em: <[http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes/detalhes/59](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/59)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PAULILO, A. L.; ABDALA, R. D. Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, C. A. M.; ALVES, C. P. (Orgs.). *Políticas públicas & desenvolvimento regional* [recurso online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

PESAVENTO, S. J. História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. M. W.; ROSSINI, M. S. (Orgs.) *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REICHERT, I. C. *Tramas indígenas contemporâneas: doutores indígenas e os sentidos da autoria acadêmica indígena no Brasil*. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale.

REZENDE, P. L. F.; REZENDE JUNIOR, F. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, p. 190-211.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. *Etnografia: saberes e práticas*. 2008. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/9301/5371](http://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/9301/5371)>. Acesso em: 26 set. 2017.

SARTURI, C. A.; DALL'ALBA, C. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UMA LUTA ATUAL. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. *Galoá*. Campinas, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/educacao-bilingue-para-surdos%3A-uma-luta-atual>> Acesso em: 27 ago. 2018.

SILVA, H. R. S. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 13, n. 32, jul.- dez. 2009.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, dez. 2009.



## DESAFIOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Challenges of the deaf student in Higher Education

**Marcos Vinícius Guimarães Viana<sup>1</sup>**

**Márcia Regina Gomes<sup>2</sup>**

### RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a demanda educacional do aluno surdo que ingressa no Ensino Superior, tendo como perspectiva a legislação vigente. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos seguintes temas: estudantes surdos; surdos no Ensino Superior; universitários surdos. Os achados desta pesquisa bibliográfica foram escassos, o que parece aumentar a necessidade de reflexões sobre o tema. Com base nisso, este material levanta questões sobre o papel

### ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on the educational demand of the deaf student entering Higher Education, having as perspective the current legislation. Based on this, this material draws a distinction between the work of the listener teacher facing a deaf student in the classroom, and the work of the professional translator-interpreter

<sup>1</sup>Psicólogo graduado (UVA, 2015). Docente do curso de Psicologia (UNIVERSO – RJ). Mestrando em Psicologia Social (UERJ, 2019). Especialista em Psicologia Clínica (Celso Lisboa, 2017). Pós-Graduação lato sensu em Educação de Surdos (INES, 2018). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marcosvgviana@hotmail.com.

<sup>2</sup>Licenciada em Pedagogia com habilitação em educação de surdos pela Faculdades Metropolitanas Unidas (1978); especialização na educação de surdocegos pela Perkins School for the Blind, USA (1981) e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ). Orientadora deste artigo. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. marciaregia@gmail.com.

do professor ouvinte diante de um aluno surdo em sala de aula, e o papel do profissional tradutor-intérprete de Libras no contexto acadêmico. Destaca a necessidade que ocorra um processo de reestruturação no ambiente educacional de forma que o aluno surdo se sinta acolhido e tenha o acesso assegurado, em igualdade de condições em relação aos demais alunos, tendo como objetivo sua permanência na trajetória acadêmica de forma mais exitosa.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Aluno surdo; Ensino Superior; Desafios.

of Libras in this academic context. To emphasize the need for a restructuring process to take place in the educational environment in such a way that the deaf student feels welcomed and ensured of equal access as the rest of the students, with the objective of staying on the academic path more successfully.

#### **KEYWORDS**

Deaf Student; Higher Education; Challenges.

## **Introdução**

Discussões referentes ao acesso e à permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais tomam grandes dimensões no contexto da educação inclusiva nos diferentes níveis da educação brasileira. Leis como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) foram elaboradas com o propósito geral de garantir a todos condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, em igualdade de oportunidades, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para o desenvolvimento educacional dos alunos.

No que diz respeito ao Ensino Superior, a LDB em seu inciso v do art. 4º determina o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (1996). Mais recentemente foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei 13146/2015, art.1º).

Estudantes surdos que ingressam no Ensino Superior enfrentam, de modo geral, muitas barreiras para se adaptar à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe, o que, muitas vezes, pode levar ao fracasso e, conseqüentemente,

ao abandono (Bisol, 2010). Diante desse cenário, quais seriam as demandas específicas desses alunos para que pudessem participar em igualdade de condições com os alunos ouvintes, conforme preconiza a legislação atual? A acessibilidade aos conteúdos acadêmicos pelos alunos surdos estaria garantida unicamente pela presença do tradutor-intérprete na sala de aula?

Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos seguintes temas: estudantes surdos; surdos no Ensino Superior; universitários surdos. Os achados dessa pesquisa foram escassos, o que parece aumentar a necessidade de reflexões sobre o tema.

O objetivo deste artigo, portanto, é refletir sobre a demanda educacional do aluno surdo que ingressa no Ensino Superior, tendo como perspectiva a legislação vigente.

O ensino às pessoas com deficiência adquire espaço na educação, visto a legislação que garante ao educando mudanças necessárias no espaço acadêmico para seu pleno atendimento. Dessa forma, no campo da surdez o profissional tradutor-intérprete de Libras enquadra-se como o novo profissional imprescindível para a interação entre educador – conhecimento – aluno surdo, ou seja, uma tríade que sustenta a boa relação do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

## **1. Ensino superior e inclusão**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigos 206 a 214) refere-se à educação superior determinando o dever do Estado para garantir o ingresso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e estabelece que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição.

Corroborando com a Constituição Federal, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em seu capítulo Dos Princípios e Fins da Educação Nacional (Art. 3º) afirma que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior, que foi aprovada em Paris em 1998, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada pela UNESCO, determina todas as funções universitárias no que diz

respeito ao ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, em seu artigo 3º pode-se destacar um item que auxilia as práticas inclusivas:

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiência, pois esses grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se deparam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

Para que esse acesso ao Ensino Superior aconteça, é necessária uma análise da trajetória escolar do aluno com deficiência, no caso deste estudo especificamente, sobre o aluno surdo. Para que se compreenda a demanda do aluno surdo no Ensino Superior, é necessária uma análise da trajetória escolar desse aluno.

## **2. O estudante surdo: da escola ao ensino superior**

A educação dos surdos constitui um grande desafio aos sistemas educacionais ao redor do mundo. Entende-se que para uma maior compreensão dessa temática, torna-se necessário destacar que os aspectos fundamentais na construção dessa realidade são frutos da construção coletiva do homem ao longo do processo histórico. Ou seja, por meio de diversos períodos ao longo do tempo, a visão sociocultural acrescentou novos aspectos e propostas para o modelo educacional de pessoas surdas.

Segundo Ansay (2009), pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), entre elas os surdos, por muito tempo foram institucionalizados, segregados e tratados como doentes e incapazes. Posteriormente chegou-se à conclusão que a criança com uma NEE poderia ser educada. Surgiram, então, as escolas especiais e os centros especializados para cada tipo de deficiência, mas que mantiveram da mesma maneira as crianças e adultos com NEE isolados. Segundo Rubio (1998), citado por Ansay (2009), essa perspectiva fundamentou-se no modelo psicopedagógico, que visava a atender às especificidades de pessoas com NEE, no entanto ainda sob uma ótica assistencialista e segregadora.

Verifica-se que em seguida a esse movimento de institucionalização, surgem os movimentos de integração escolar, seguindo o modelo sociológico, que entende a necessidade de uma interação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Esses movimentos são impulsionados por declarações internacionais dos direitos humanos e do deficiente; por movimentos de pais que exigem que seus filhos estudem em escolas regulares e por profissionais da área, críticos ao que estava sendo oferecido às pessoas com NEE (ANSAY, 2009).

Os movimentos para uma escola inclusiva começam a partir da metade da década dos anos 1980 nos Estados Unidos e ganham força entre países europeus, tais como Itália, Inglaterra, Estados Unidos, França, Suécia, Espanha e outros. Para autores norte-americanos citados por Rubio (1998) e Ansay (2009), os objetivos da escola inclusiva eram: a unificação dos sistemas de ensino especial com o sistema de ensino geral e a inclusão de alunos com deficiências no ensino comum, oferecendo as mesmas oportunidades e recursos a todos os alunos. A inclusão representa um avanço educacional e social, uma mudança de paradigma, garantindo oportunidades iguais a todos, uma “escola para todos”.

Com base no que foi exposto anteriormente, Skliar (1999 apud BISOL et al, 2010) argumenta que os jovens surdos que estudaram em escola especial bilíngue tendem a se identificar profundamente com a comunidade e a cultura surdas. Isso ocorre porque o bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento.

Já Gesueli (2006) corrobora para destacar a importância no contato das crianças surdas com a língua de sinais e com professores surdos. Essa convivência possibilita que, desde muito cedo, essas crianças estabeleçam uma relação de pertencimento à comunidade surda, sem que isso implique uma visão de si mesmas como deficientes.

Temos observado, então, que o reconhecimento de sua condição surda começa a aparecer em crianças na idade de 5-6 anos. Antes do contato com o surdo adulto esse reconhecimento se dava tardiamente ou nem chegava a acontecer. (GESUELI, 2006, p. 286, apud BISOL et al, 2010).

Para Bisol et al (2010) isso representa um avanço incontestável em termos políticos, sociais ou psicológicos, compreendidos aqui o desenvolvimento cognitivo e a constituição da subjetividade, só possível com o ingresso

da criança no processo dialógico propiciado por uma língua compartilhada. Há uma ampliação de consciência e percepção do sujeito surdo, que consegue construir uma nova consciência de “Ser”.

Porém na trajetória educacional do aluno surdo, o sucesso alcançado pela abordagem bilíngue no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mediante a aquisição espontânea da linguagem, e na construção da identidade como pessoa surda parece não se repetir na aprendizagem da escrita. Apresenta-se uma nova questão, que diz respeito à capacidade das escolas de proporcionar aos surdos a construção do conhecimento em patamares semelhantes aos dos ouvintes (BISOL et al, 2010).

Esses patamares citados anteriormente apresentam-se pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Mas para muitos alunos surdos as dificuldades de leitura e escrita acabam desviando a energia e a atenção (e diminuindo o prazer) da construção de conhecimentos nas áreas de matemática, história, geografia, ciências etc. (VIROLE, 2005 apud BISOL et al, 2010). Além disso, como lembra Dorziat (1999) citado por Bisol et al (2010), as crianças surdas geralmente ingressam na escola com pouco conhecimento de mundo, devido a restrições linguísticas na própria família, no caso de pais ouvintes.

Segundo Ansay (2009), no Brasil constata-se que a partir da década de 1990 com as políticas de inclusão escolar houve um aumento nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e surdos no ensino comum.

Dessa forma, Ansay (2009) afirma que chegar ao Ensino Superior pressupõe que o aluno passou por diferentes etapas e níveis educacionais. No caso de alunos surdos que ingressaram no Ensino Superior essa trajetória educacional tem suas singularidades, que devem ser observadas por mostrar aspectos relevantes para ações pedagógicas eficazes e contribuições para políticas pedagógicas inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino. Refletir sobre essa trajetória nos leva a pensar o aluno surdo como um sujeito sócio-histórico, um sujeito da aprendizagem, um sujeito em construção e, sobretudo pensá-lo como um sujeito concreto.

O aluno surdo que ingressa no Ensino Superior é um sujeito que tenta superar barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. É um

sujeito que ao longo de sua escolaridade construiu e apropriou-se de saberes que foram construídos historicamente, possibilitando desta maneira avanços em sua escolaridade. Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio para alunos surdos (ANSAY, 2009).

### 2.1 O aluno surdo no Ensino Superior

Daroque (2011) ressalta que o número de alunos surdos que conseguem chegar ao Ensino Superior ainda é muito pequeno e está aumentando devido a um movimento social significativo das comunidades surdas, que passaram a se ver também com direitos à educação em sua língua. No entanto, apesar dos ganhos inegáveis desse movimento e da possibilidade de ingresso no Ensino Superior, os estudantes universitários surdos ainda se deparam com a dificuldade de se apropriarem dos conteúdos acadêmicos.

Os surdos que hoje estão no Ensino Superior, no geral, carregam fortemente as marcas do Oralismo e das práticas bimodais da Comunicação Total, que perpassaram sua formação na educação básica, pois na época em que estavam no Ensino Fundamental (na década de 80-90), tiveram uma educação com instrução visando à alfabetização de ouvintes, agravando-se mais a situação de jovens e adultos surdos, considerando que em sua infância não se discutia a importância da Libras e tampouco se atribuía importância à língua de sinais como uma língua (DAROQUE, 2011).

Esses surdos foram submetidos às abordagens clínicas e a práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez – o Oralismo, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, pois o objetivo era levá-los ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI; MOURA, 2006). Segundo essa proposta, a surdez é concebida como uma patologia que deve ser “curada”, levando a criança à tentativa de ser “normal” e de se integrar à comunidade ouvinte – aliás, uma falsa concepção de que assim haveria integração (DAROQUE, 2011).

A princípio, quando se pensa em *normalidade*, pensa-se na frequência de um determinado fenômeno como sendo o estado mais comum, ou seja, o normal é estabelecido pelo que a maioria é ou faz. Assim, determinando o estado mais frequente, determina-se o mais saudável (BACKES *et al*, 2009).

Nesse sentido a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) define que as deficiências correspondem a um desvio relativo ao que é geralmente tomado como estado biomédico normal do corpo e das suas funções. O desvio em relação ao modelo baseado na população, e geralmente considerado como normal, pode ser ligeiro ou grave e pode variar ao longo do tempo (OMS, 2004).

Aqueles que, voluntária ou involuntariamente, por suas características físicas, comportamentais ou mesmo raciais, não correspondem às expectativas sociais estabelecidas e, portanto, violam as normas, são considerados anormais, excepcionais e desviantes, sendo conseqüentemente excluídos, total ou parcialmente do convívio social (AMARAL, 1994; GLAT, 1989, 1995; OMOTE, 1994, 1997; GOFFINAN, 1982 *apud* NUNES *et al*, 2002).

Com base nessa compreensão de um modelo biomédico, pode-se pensar sobre a proposta de uma Comunicação Total e a criação de escolas especiais oralistas, que passaram a utilizar outra forma de comunicação, a de normalizar/equiparar o indivíduo surdo ao ouvinte em termos linguísticos, mas nunca em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares. As práticas se tornavam bimodais, utilizando a língua oral como principal meio para a comunicação, mas também aceitava-se o uso de gestos e sinais (mas não a língua de sinais) juntamente com esta oralização. Dessa maneira, nenhuma das duas línguas era utilizada de fato (DAROQUE, 2011).

Para a autora citada anteriormente, os surdos viveram seus anos de escolarização com os tradicionais métodos de alfabetização, tão criticados pelos linguistas e professores que pesquisam essa área. Ocorre a imposição de um modelo não apropriado, inclusive questionado sobre sua validade, mesmo para os alunos ouvintes.

Os surdos fazem parte de um grupo linguisticamente minoritário que tem tido acesso ainda restrito ao Ensino Superior. Por não terem tido oportunidades de usar uma língua de compreensão, sem intérpretes de língua de sinais que fizessem a “mediação” entre eles e os conteúdos e uma qualidade de aprendizagem durante a educação básica, chegam inexperientes para os processos seletivos. Os que conseguem ingressar no Ensino Superior são poucos e ainda sem formação para seguir a vida acadêmica; geralmente não contam com apoios significativos dentro da instituição de Ensino



Superior, pois estas, em sua maioria, estão despreparadas para atender esse aluno (DAROQUE, 2011).

Segundo Harrison e Nakasato (2004) citado por Daroque (2011), com uma formação defasada em grande parte da sua vida acadêmica, esses alunos surdos foram “incluídos” até os dias atuais ficando à mercê dos conteúdos acadêmicos e das práticas educacionais impróprias.

Esses fatos acabam gerando dificuldades ainda maiores e preocupações quanto à sua capacidade em acompanhar o ensino, pois quando surdos são matriculados no Ensino Superior, espera-se que tenham conhecimento da língua escrita – que leiam e escrevam em português (DAROQUE, 2011).

É possível constatar que na escolarização dos surdos não têm sido contempladas suas reais necessidades linguísticas, ou seja, segundo Daroque (2011), apesar de ler e escrever, eles não alcançam um nível de desenvolvimento desejável de domínio da segunda língua, no nosso caso, do português. Por não incorporarem satisfatoriamente a leitura e a escrita às suas práticas sociais, elas se apresentam defasadas.

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, a falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

Ou seja, o que acontece nas instituições de Ensino Superior é que o processo educacional não é desenvolvido ou trabalhado para incluir as pessoas surdas, pois nessas falta o reconhecimento da diferença e da cultura Surda. As metodologias, recursos e estratégias de ensino, na maioria das vezes, são direcionados aos ouvintes. Desse modo, fazer parte de uma Instituição de Ensino Superior (IES), onde a cultura ouvinte é o parâmetro, é um desafio para os estudantes Surdos (SILVA; SANCHES, 2017).

Dessa maneira, deve-se refletir sobre as condições do aluno surdo no Ensino Superior, propondo a possibilidade de uma nova visão do ensino no que diz respeito à igualdade de acesso ao conhecimento, nesse caso atendendo à sua especificidade linguística, a Libras, como sua língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como sua L2.

### 3. O trabalho com o aluno surdo no ensino superior

#### 3.1 *A relação de ensino entre professor ouvinte e aluno surdo*

É com desconhecimento e estranhamento que se iniciam os primeiros contatos em sala de aula. Pode ocorrer um encontro entre um professor que não conta com a presença de um aluno que usa outra língua (neste caso a Libras), nem com uma pessoa “estranha” em sala de aula – o intérprete, que estará presente todo o tempo, nesse caso se a IES dispor desse profissional.

Contar com um intérprete não exime o professor de seu papel – que não pode ser confundido com o do intérprete e vice-versa. A presença do intérprete não suprirá a atuação do professor. Todas as outras obrigações dentro da sala de aula referentes aos processos de ensino-aprendizagem do aluno cabem ao professor (DAROQUE, 2011). Ao intérprete cabe a função da mediação linguística em sala de aula.

Silveira (2008 apud DAROQUE, 2010) afirma que os professores, em geral, não são informados sobre a presença de alunos surdos e sentem-se despreparados, impotentes e incompetentes para lidar com eles. E segundo Silva (2000) ao receberem esses alunos, eles se sentem angustiados e frustrados por se reconhecerem completamente despreparados para propiciar-lhes experiências adequadas de aprendizagem.

Para Daroque (2011) condições como essas são encontradas pela maior parte dos professores quando em seu trabalho se deparam, conforme diz Tartuci (2005, p. 5), com “a ausência de uma formação que contemple a existência de diferentes sujeitos e de sujeitos com diferenças significativas”. O que acontece é que o aluno surdo não é o aluno esperado e encontrado na grande maioria das salas de aula.

O professor em sala de aula regular, como no caso do Ensino Superior, escreve rapidamente no quadro ao mesmo tempo em que dá explicações. Está acostumado a uma dinâmica em que os alunos escutam e tomam notas simultaneamente (DAROQUE, 2011).

Segundo Rosa (2008, p.174 apud DAROQUE, 2011):

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador,

estrangeiro no seu próprio país, e que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural.

Verifica-se que é necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LORENZETTI, 2002/2003 apud DAROQUE, 2011).

Tal percepção constitui a zona de tensão na relação entre professor e alunos surdos, a qual se manifesta por questionamentos tais como: o que pode ser exigido de leitura e escrita dos surdos no Ensino Superior? Onde começam e onde terminam as dificuldades que podem ser atribuídas às diferenças linguísticas? Questionamentos estes que se fazem extremamente necessários, para que possamos ampliar uma reflexão dessa relação professor-aluno (DAROQUE, 2011).

Outro aspecto no que se refere à metodologia, diz respeito aos métodos de avaliação do estudante surdo no Ensino Superior. Avaliar, por si só, é um dos aspectos mais complexos da prática docente. Avaliar levando em conta diferenças em termos de acessibilidade e comunicação e, ao mesmo tempo, observando os critérios mínimos estabelecidos para a formação superior quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências é mais complexo ainda (DAROQUE, 2011). Com base nisso, nossas reflexões sobre os métodos de avaliação se depararão com essa complexidade citada anteriormente, na qual a questão linguística será uma marca fundamental, pois teremos a dicotomia Libras-Português (L1 ou L2) como modalidade de línguas utilizadas pelo aluno surdo.

Caso essas questões não sejam problematizadas com os professores e os estudantes, corre-se o risco de subestimar ou superestimar as competências e habilidades do aluno e os conhecimentos construídos nas várias disciplinas.

Para Daroque (2011) quando o professor tem um olhar mais atento e oportuniza a participação do aluno surdo dando-lhe o tempo necessário para esta interação, o aluno percebe-se “acolhido” pelo professor, sentindo que suas necessidades foram contempladas e que houve certa flexibilidade na dinâmica planejada. Esta relação de troca, atenção e “acolhimento” parece ser compreendida pelo aluno surdo como uma maneira de superar os problemas que se apresentam, pois ele identifica o professor como um possível aliado na caminhada acadêmica, como alguém que, conhecendo suas especificidades nos modos de aprender, pode ajudá-lo a lidar melhor com os percalços e dificuldades.

### 3.2 O profissional tradutor-intérprete de Libras no Ensino Superior

A participação dos surdos nas discussões sociais representou e representa a essência para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais, e isto é/foi fundamental no reconhecimento da língua de sinais em cada país, após a qual o surdo passa a ter direito linguístico nessa comunidade.

A atuação do tradutor-intérprete deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas com o objetivo de promover a comunicação e a integração entre surdos e ouvintes.

A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades na interação que ocorre na sala de aula: o aluno surdo muitas vezes fica desmotivado, o que prejudica seu processo de aprendizagem e, portanto, de elaboração conceitual. Quando há a presença de um tradutor-intérprete educacional, embora barreiras continuem presentes, acontecem importantes alterações que beneficiam o aluno surdo (GURGEL, 2010).

Segundo Lacerda (2009), o tradutor-intérprete de Libras (TILS) é “a pessoa que tem o domínio, a fluência das duas línguas e a capacidade de transmitir e verter conteúdos entre elas, favorecendo a inserção social da pessoa surda.” No entanto, a formação desse profissional só foi prevista pela legislação por meio da promulgação do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).

No Brasil, a profissão de tradutor-intérprete de língua de sinais passou a ser oficial em 2010, com a Lei 12.319 (BRASIL, 2010). Desse modo, as discussões relativas à formação e à prática do intérprete de Libras/Língua Portuguesa são bastante recentes (DAROQUE, 2011).

Para Gurgel (2010) a atuação do TILS pode favorecer as interações das pessoas surdas nas diversas situações e diferentes espaços sociais, como também pode levar a um maior respeito aos sujeitos surdos. Nos ambientes em que pessoas surdas participem, a presença do TILS é imprescindível, pois ele favorecerá o diálogo entre os que usam uma língua diferente da oral (os surdos com a língua de sinais), dominando as especificidades linguísticas das duas línguas – a língua de sinais e a Língua Portuguesa – considerando as diversidades e pluralidades de sentidos expressos nos discursos de ambas.

Rosa (2005) corrobora que o intérprete atua fazendo com que a ideia contida no discurso seja compreensível pela comunidade surda. O intérprete necessita fornecer pistas suficientes à reconstrução do sentido na

língua de sinais, tendo o cuidado de não explicar excessivamente para não restringir a compreensão dos surdos, além da preocupação em não deixar conceitos totalmente desvinculados, e sim contextualizar os sentidos possíveis na língua dominante.

Para Lacerda (2009), o papel e a função do TILS no espaço educacional ainda são recentes. Há também uma confusão de papéis, pois o TILS é quem se relaciona frequentemente com o aluno e intermedia suas relações dentro do ambiente em que está. Dessa forma, comumente é confundido com um professor. Essa confusão se deve à ausência de clareza e de discussões sobre sua função dentro da sala de aula e nos diferentes espaços. O intérprete irá atuar nas relações comunicativas entre professor/aluno/alunos e nos processos de ensino/aprendizagem por ter uma língua em comum com o aluno surdo, tendo grande responsabilidade; porém, não pode ser considerado como professor.

Para Gurgel (2010) uma boa relação entre professor e TILS dentro de sala de aula é necessária para que ambos os profissionais respeitem seus espaços e para que possam se ajudar, caso um aluno surdo tenha alguma dificuldade. Assim, com essa troca de informações entre eles, é possível que o intérprete consiga expor para o professor suas inquietações quanto à sua postura e dinâmica pedagógicas, que possam influenciar na qualidade da interpretação da aula, bem como manifestar as dificuldades de compreensão que os alunos surdos possam apresentar nas aulas em função da prática pedagógica.

Segundo Daroque (2011) diante da pluralidade contextual exigida no contexto acadêmico, esse profissional necessita ter conhecimentos variados, contatos com diferentes textos, contextos, terminologias, autores diversos, questões pertinentes às áreas em que irá atuar. Dessa forma, a tarefa do TILS se torna muito complexa, conforme corrobora Lacerda (2007), pois pode gerar traduções equivocadas, podendo comprometer o sentido pretendido pelo enunciador, envolvendo questões sobre a fidelidade do texto original.

Para tanto, o TILS precisa ser um ótimo conhecedor das duas línguas e principalmente da língua a ser traduzida, atento às mudanças que essas sofrem, buscando o melhor significado e sentido para as traduções. No Ensino Superior a demanda é muito mais complexa, exigindo uma formação mais específica, com domínio dos conteúdos e com uma fluência na língua de sinais mais elaborada.

Lacerda (2009), em relação à atuação do tradutor-intérprete educacional, levanta uma questão primordial que nos possibilita um amplo debate sobre a abordagem metodológica do professor em uma sala de aula onde há alunos surdos e ouvintes. A autora afirma que a presença do tradutor-intérprete por si só não garante a plena participação do aluno surdo nas aulas, caso não sejam consideradas as necessidades específicas do mesmo. Como exemplo, o fato de os surdos não poderem fazer suas anotações no momento em que o conteúdo está sendo vertido em uma língua viso-espacial (Libras), ou seja, os surdos não têm esse recurso para seus estudos em casa para recordar as informações dadas em sala de aula, assim como não possuem a habilidade de leitura necessária para recorrer aos textos longos e complexos para o estudo. Isso implica na sensibilidade do professor em preparar sua apresentação das aulas, com destaque para os conceitos principais de sua explanação.

Com base na afirmativa da autora, torna-se necessário refletir sobre outras demandas do aluno surdo no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, falar de uma “Pedagogia Visual” que envolva o preparo dos materiais de apresentação das aulas, priorizando visualidade do estudante surdo.

Gesueli (2012) citada por Romário e Dorziat (2016) aponta que “pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”. O surdo necessita de tempo para visualizar a informação, para se conectar com o sentido do que está sendo falado, porque não está acompanhando a explicação oral do professor, como acontece com o ouvinte (CRUZ; DIAS, 2009).

Para Gurgel (2010), ser um tradutor-intérprete de língua de sinais não é apenas ser um mediador de uma língua para outra, mas atribuir sentidos e respeitar os significados de cada palavra-sinal que enunciam um dialogar de grupos diferentes. Pois com a ausência desse profissional, os prejuízos aos alunos podem ser maiores, ou seja, não obterão as informações transmitidas em sala de aula, o que trará consequências para o bom desempenho acadêmico. A participação em conjunto entre o tradutor-intérprete e o professor poderá ser uma das possibilidades para o sucesso educacional do aluno surdo, e para sua não evasão da universidade.

A profissionalização, o reconhecimento, a formação e a atuação do profissional tradutor-intérprete de língua de sinais vêm se transformando devido

à necessidade da presença deste profissional nas propostas de inclusão, que impõem a presença do intérprete na ampla participação social, permitindo às pessoas surdas o acesso e a garantia dos direitos de participar nas diversas esferas sociais, com acesso às informações e ao reconhecimento da língua de sinais.

### **Considerações finais**

A educação de surdos no Ensino Superior pode ser pensada e debatida por meio do viés político-pedagógico garantido na legislação vigente. O que fica evidente é que, apesar do avanço das políticas públicas, sua aplicação no dia-a-dia dos estudantes surdos ainda carece de efetivação nas instituições de Ensino Superior. Se por um lado, os estudantes surdos, apoiados por essa política, estão cada vez mais empenhados em conquistar seus direitos para ingressar nos níveis superiores de ensino, por outro, há uma demanda por professores, cuja formação promova a sensibilidade e ofereça conhecimento para atuação com a diversidade que compõe, hoje, o corpo estudantil dos diferentes níveis de ensino, de modo a garantir a inclusão de todos em igualdade de condições.

Como parte inerente ao processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos, faz-se necessário pensar com cuidado as abordagens metodológicas a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados como desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (LORENZETTI, 2002/2003 apud DAROQUE, 2011). Metodologias que surgem do esforço na construção de uma prática com ênfase na visualidade; no respeito à língua de instrução do aluno surdo; na apresentação das aulas baseada em um mapa conceitual; na sensibilidade quanto ao material de leitura, de preferência vertido para a Libras; na estreita interação profissional entre professor e intérprete em sala de aula; na consciência de um processo avaliativo diferenciado, práticas que confrontam todo um modelo de ensino oralizado e de leitura textual.

Na perspectiva da educação inclusiva, na tensão que se origina do encontro das diferenças, pela estranheza do outro, é que se dá o desafio do professor em cumprir seu papel educacional quando sai em busca de estratégias para alcançar individualmente cada um de seus alunos e; quanto aos alunos surdos, quando se sentem desafiados a atingir seu potencial de aprendizagem para alcançarem o objetivo de ensino do professor. Esse é um processo dialógico necessário e constante para a conquista dos objetivos educacionais.

No contexto educacional, principalmente no campo do Ensino Superior, a troca de informações entre o tradutor-intérprete de Libras e o professor é fundamental. Assim é possível que o intérprete consiga expor para o professor suas inquietações, sua postura em sala de aula, suas dinâmicas, que acabam influenciando a tradução e interpretação, conseqüentemente a qualidade do trabalho. Ou seja, o que ocorre é uma parceria entre esses dois profissionais, que juntos irão pensar, debater, trocar e construir uma melhor forma de acessar o aluno surdo que diariamente está na sala de aula. O tradutor-intérprete não pode ser visto pela IES (Instituição de Ensino Superior) ou pelo professor como apenas um recurso a ser utilizado; não é apenas mais uma ferramenta de uma “pedagogia visual”, mas sim, um personagem fundamental para o acesso às informações e explicações do conteúdo que o professor está ensinando.

A universidade deve respeitar a diversidade linguística dos alunos, o ritmo de aprendizagem e a diversidade cultural. Possibilitar a aprendizagem aos alunos surdos, bem como aos professores que procurem uma formação continuada, com cursos na área da educação especial para melhor atender esses alunos.

Por fim, é necessário que ocorra um processo de reestruturação no ambiente educacional, de modo que o aluno surdo se sinta acolhido, assegurando o acesso a igualdade de condições em relação aos demais alunos, às oportunidades oferecidas pela instituição de Ensino Superior, tendo como objetivo a sua permanência na trajetória acadêmica de forma mais exitosa.

## REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior*. Curitiba, 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BACKES et al. Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2009 jan/mar; 17(1): 111-7. Acesso em: 20 jan. 19.

BEMHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. *Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília-UNESCO, 2008. Disponível em:



<[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830)>. Acesso em: 20 mai. 19.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 19.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*. 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, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. *Lei 10.098* – Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19/12/2000.

BRASIL. *Lei 12.319/10*. Lei que Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 01 de setembro de 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 mai. 19

BRASIL. *Lei 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Centro de Documentação e Informação. Câmara dos Deputados, Brasília, 20 de dezembro de 1996, 5ª. Ed. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 mai. 19.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R.S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.

DAROQUE, S. C. *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <[www.onubrasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em 17 mai. 19.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990, Art. 3: 4 e 5. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 07 mai. 19.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP. Orientadora Dra. Cristina B. F. de Lacerda.

HARRISON, K. M. P. NAKASATO, R. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A.C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório de Pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Proc. 00443-3/05, p.1-84, 2007.

LODI, A.C. B; MOURA, M. C. de. Línguas de Sinais: Identidades e processos sociais. *Grupo de Estudos e Subjetividade*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006.

LORENZETTI, M. L. A Inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.18/19, p.63-69, 2002/2003. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 19.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista do Centro de Educação*, nº25, p.25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/>>. Acesso em: 13 mai. 19.

NUNES, L. R. O. P. et al. O que revelam as teses e dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais? *Temas em Psicologia da SBP*. Vol. 10, N. 2, P. 35-154, Agosto. 2002. Online. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2002000200005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X2002000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em 20 out. 15.

OMS. Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde. 2004.

ROMÁRIO, L; DORZIAT, A. Professoras surdas: ensino, formação e pedagogia surda. *Comunicações*. Piracicaba. V. 23, n. 3, Número Especial. P. 287-309. 2016.

ROSA, A. S. da. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.

SILVA, A. B. de P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas/SP: Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.

SILVA, P. B; SANCHES, I. R. *A inclusão do estudante surdo no ensino superior: o que dizem os surdos*. IV CONEDU – João Pessoa – PB. 2017

TARTUCI, D. *Re-significando o "ser professora"*. Discursos e práticas na educação de surdos. Piracicaba, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

## TEMÁTICA DO ENEM 2017 E SEU MARCO HISTÓRICO: ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DOS SIMPATIZANTES PELA CAUSA SURDA

Enem 2017 theme and its historical landmark: Critical analysis  
of the supporters' discourses for the deaf cause

**Juliana Barbosa Alves<sup>1</sup>**  
**Cleide Emília Faye Pedrosa<sup>2</sup>**

### RESUMO

O objetivo da pesquisa, com base na visão crítica das práticas sociais, foi analisar os discursos dos simpatizantes da causa surda contidos nos comentários do Facebook, sobre a temática do ENEM 2017. Para isso, utilizamos como aporte teórico a Análise Crítica do Discurso (ACD), que tem seu objetivo centrado em ancorar a divulgação de problemas sociais; os *Estudos surdos*, a *Luta por reconhecimento do povo surdo* aplicada à sua cultura e à sua identidade; e a Gramática Sistêmico-Funcional, para dar conta das análises linguísticas. A metodologia empregada foi a qualitativa

### ABSTRACT

The objective of this research, based on the critical view of social practices, was to analyze the speeches of supporters of the deaf cause, contained in the comments from Facebook, on ENEM 2017. For that, we used as a theoretical contribution the Critical Discourse Analysis (CDA), which aims to anchor the dissemination of social problems; the Deaf Studies, the Fight for Recognition of Deaf People applied to their culture and identity; and Sys-

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe - UFS, São Cristóvão, SE, Brasil; CNPq; julialves01@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe - UFS, São Cristóvão, SE, Brasil; Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal (2019-2020); cleideemiliafayepedrosa@gmail.com.

interpretativa, e adotamos os passos sugeridos por Pedrosa (2018) na Abordagem sociológica do discurso, uma corrente brasileira da ACD, como caminho metodológico. Como resultado, os textos/discursos, linguística e sociodiscursivamente analisados nos permitiram reflexões sobre a visão da sociedade acerca da causa surda.

temic-Functional Grammar, to account for linguistic analysis. The methodology used was the interpretative-qualitative one, and we adopted the steps suggested by Pedrosa (2018) in Sociological Approach to Discourse, a Brazilian approach of CDA, as the methodological path. As a result, the texts/discourses, linguistically and socio-discursively analyzed, provided us reflections on society's view of the deaf cause.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Análise Crítica do Discurso; Práticas sociais; Comunidade surda; Temática ENEM 2017.

#### **KEYWORDS**

Critical discourse analysis; Social practices; Deaf community; Theme ENEM 2017.

## **Introdução**

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPQ e está inserido em um projeto maior, a saber, “Papel da análise crítica do discurso nas práticas sociais: desigualdade social, aprendizagem cidadã e empoderamento” (PVD 6401-2018), o qual trabalha com grupos vulneráveis. Nosso foco foi a comunidade surda, este grupo vulnerável que vem sofrendo com a desigualdade social que assola as minorias marginalizadas nas relações de poder instauradas nas práticas sociais.

Para a Análise Crítica do Discurso (ACD), uma das teorias em que fundamentamos este artigo, os estudos críticos da linguagem são abordados como prática social, e, para tanto, utiliza-se uma reunião de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares (VIEIRA; MACEDO, 2018). Dialogamos, assim, com uma teoria das ciências sociais, a *Luta por reconhecimento*, de Honneth, que tem sua base nas relações intersubjetivas dos sujeitos em suas relações sociais e seus comportamentos diante de seus parceiros de interação (HONNETH, 2009).

Para atender ao caráter linguístico das análises textualmente orientadas, como convém às análises com base na ACD, utilizamos a Gramática Sistemico-Funcional através de suas categorias, especificamente o Sistema de Avaliatividade (ALMEIDA, 2010; SOUZA, 2010; VIAN JR., 2010a).

Considerando a visão crítica das práticas sociais, esta investigação tem como objetivo analisar os discursos dos simpatizantes da causa surda, contidos nos comentários do Facebook, sobre a temática do ENEM 2017, a saber, “Desafios para a formação educacional do surdo no Brasil”.

Essa prova foi um marco histórico para o Povo surdo. Muitas lutas por seus direitos, por reconhecimento enquanto cidadãos e por uma educação de qualidade foram representadas neste fato, o tema de uma redação de um Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado por um órgão federal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em face disso, a prova do Enem, ao longo da história, tem mostrado interesse pelos grupos vulneráveis.

A acessibilidade teve seu despertar no ano 2000, com a oferta de recursos de acessibilidade, quando 376 pessoas solicitaram o atendimento especializado. Uma década depois, 20.413 participantes tiveram acesso a recursos de acessibilidade para a realização da prova.

Em 2017, o Inep lançou mais um recurso de acessibilidade, a “Video-prova em Libras”<sup>3</sup>, para surdos e deficientes auditivos. Nesse mesmo ano, o tema da redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, ampliando, dessa forma, o debate sobre o assunto e dando visibilidade à causa surda.

Hoje, os recursos de acessibilidade para quem tem surdez ou deficiência auditiva são: tradutor intérprete de Libras, videoprova em Libras, leitura labial e tempo adicional.

Assumindo seu compromisso de acessibilidade e inclusão, reafirmado através da Portaria nº 468<sup>4</sup>, de 3 de abril de 2017, em seu Artigo 8: “A aplicação do ENEM levará em consideração as questões de acessibilidade em 2018”, o Inep lançou o Enem em Libras, que disponibiliza editais, cartilhas, campanhas de comunicação e videoprovas em Libras, e, também, a plataforma Videoprova

<sup>3</sup>Disponível em: <<http://enemvideolibras.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

<sup>4</sup>Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

em Libras, na qual ficarão disponíveis as provas em vídeo, com os enunciados e as opções de resposta em um formato parecido com o da aplicação da prova.

Com base nesta contextualização, facilmente observa-se a relevância de uma pesquisa que trabalhe com tais questões. Desse modo, acreditamos que o *corpus* que selecionamos e sua análise com a base teórica da ACD colaboram para uma reflexão da visão que se tem ou se deveria ter da aprendizagem cidadã de grupos vulneráveis (PEDROSA, 2018), tendo em vista que, em seu engajamento político, a ACD tem como principal objetivo estudar as práticas sociais pelo viés dos grupos dominados, visando à equidade social (LIRA; ALVES, 2018).

## **1 Percorso discursivo-social**

Neste percurso, exporemos o aporte teórico e justificaremos a razão de estabelecermos o diálogo entre ACD, Estudos Surdos e Luta por Reconhecimento.

### *1.1 Análise Crítica do Discurso e Estudos Surdos: das teorias às práticas sociais de empoderamento*

Na Análise Crítica do Discurso (ACD), a criticidade advém de seu diálogo com a ciência social crítica, que discute os aspectos políticos e, especialmente, éticos da vida em sociedade. Abordando de maneira mais simples, podemos dizer que a ACD é crítica porque sua abordagem enfatiza a relação formada entre linguagem e práticas sociais, em que, nessa relação, se estabelece um diálogo entre as partes, linguagem e práticas sociais, que se adaptam de forma mútua, tendo como foco os efeitos e as causas da relação desigual de poder (VIEIRA; MACEDO, 2018).

Um dos grandes objetivos da ACD é desvelar o que está oculto nos discursos hegemônicos, aquilo que já foi naturalizado e, por esse motivo, não se mostra na superfície textual. Outros objetivos (PEDRO, 1997; VIEIRA; MACEDO, 2018) da ACD também são determinados em uma abordagem política, social e cultural, pois essa teoria vê a linguagem como prática social e ideológica e concebe, por isso, a relação entre os falantes analisados conforme o contexto das relações de poder, de opressão e de resistência fundadas institucionalmente. Em vista disso, o texto é considerado a unidade fundamental para a análise crítica e, assim, a unidade mínima para a análise crítica. Porém,

não para nesses aspectos, uma vez que ainda se incluem os parâmetros discursivos e sociais, a fim de se somarem e denunciarem as relações desiguais de poder que perpassam a linguagem e os discursos.

Essa relação desigual de poder sempre marcou os Surdos e outros grupos vulneráveis. Na Antiguidade, eles eram tidos como inferiores, “as crianças surdas e selvagens eram, todavia, um complicador para essa definição de homem, já que os surdos eram pensados como sem língua e as crianças feras eram invariavelmente mudas” (GESSER, 2009, p. 26-27). “Sem língua”, portanto, é uma marca estigmatizadora dessas crianças.

Embora existam estudos anteriores sobre a língua de sinais dos Surdos, é apenas no ano de 1960, por meio dos estudos do linguista William Stokoe, que analisou a Língua Americana de Sinais (ASL), que as Línguas de Sinais receberam reconhecimento linguístico. Esse fato serviu para fortalecer a Língua de Sinais, língua natural dos surdos, “em qualquer lugar em que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é **sinalizado**” (GESSER, 2009, p. 12, destaque da autora). Ainda nos Estados Unidos, a fundação de uma Universidade para surdos, a Universidade Gallaudet, em 1864, contribuiu para o fortalecimento da comunidade surda. Aqui no Brasil, a criação do hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, foi um marco na educação dos surdos (GESSER, 2009, 2012; SOUZA, 2014).

À visão histórica da Língua Brasileira de Sinais se junta a história da educação dos surdos no mundo. Essa história passa por várias nuances, visto que, por um lado, havia os médicos que tratavam a surdez apenas como patologia e, por outro lado, os religiosos que, ao longo da história, acolheram pessoas com deficiência abandonadas pela família.

Na Idade Média, os deficientes auditivos eram tratados como seres primitivos, castigados pelos Deuses, abandonados pela família e excluídos da sociedade (CARVALHO, 2007). Ocorria também seu extermínio (eugenia). Aristóteles pregava a aversão à possibilidade de educação de um deficiente auditivo, afirmando que, por não possuírem linguagem, não eram capazes de raciocinar. Já Sócrates, por sua vez, considerava aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo (CARVALHO, 2007; GESSER, 2009, 2012).

É com *Pedro Ponce de León*, considerado o primeiro professor de Surdos, que se inicia a verdadeira educação dos Surdos a nível mundial. [...] Segundo Ponce de León, alguns Surdos aprenderam filosofia natural e astrologia, através das suas capacidades intelectuais, ao contrário do que dizia Aristóteles (CARVALHO, 2007, p. 19, destaque do autor).

Um fato trágico que marcou a história da educação dos surdos, ocorrido em 1880, foi o Congresso de Milão, no qual o oralismo foi instituído como a filosofia oficial de educação dos surdos. Dois secretários desse evento registraram a decisão: Rochelle (1880) para o francês e Kinsey (1880) para o inglês. Destacamos a seguir algumas decisões tomadas, enfatizando os métodos a serem utilizados (KINSEY, 1880, p. 03-04, tradução nossa)<sup>5</sup>:

I

O Congresso

Considerando a superioridade incontestável da fala sobre os sinais, restaurando o surdo-mudo à sociedade e dando-lhe um conhecimento perfeito da língua

Declara que o método oral deve ser preferido ao dos sinais para a educação e instrução de surdos-mudos.

II

O Congresso

Considerando que o uso simultâneo da fala e dos sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias,

Declara que o método oral puro deve ser preferido.

[...]

IV

O Congresso

Considerando que o ensino de surdos pelo método oral puro deve ser o mais semelhante possível aos que ouvem e falam,

Declara

---

<sup>5</sup> I The Congress

Considering the incontestable superiority of speech over signs in restoring the deaf-mute to society, and in giving him the more perfect knowledge of language,

Declares

That the Oral method ought to be preferred to that of signs for the education and instruction of the deaf and dumb.

II. The Congress Considering that the simultaneous use of speech and signs has the disadvantage of injuring speech, lip-reading, and precision of ideas, Declares That the Pure Oral method ought to be preferred.

[...]

IV. The Congress Considering that the teaching of the speaking-deaf by the Pure Oral method should resemble as much as possible that of those who hear and speak, Declares

1. That the most natural and effectual means by which the speaking-deaf may acquire the knowledge of language is the "intuitive" method, viz., that which consists in setting forth, first by speech, and then by writing, the objects and the facts which are placed before the eyes of the pupils.

[...]



1. Que o meio mais natural e eficaz pelo qual o surdo-falante pode adquirir conhecimento da língua é o método “intuitivo”, isto é, o que consiste em expor, primeiro pela fala e depois pela escrita, os objetos e fatos que são colocados diante dos olhos dos alunos.  
[...]

Desse modo, e com forte influência no mundo inteiro, a língua de sinais foi proibida nas escolas.

Sobre esse panorama, Quadros (1997, p. 21-22) explica-nos que o oralismo estava fundamentado na “recuperação” dos surdos. O método ressalta a língua oral como tendo fins terapêuticos. Para isso, era necessário que a língua de sinais fosse banida da sala de aula e também do ambiente familiar, mesmo que esse ambiente fosse constituído por pessoas surdas já usuárias da língua de sinais.

Em 1857, inicia-se, oficialmente, a educação de surdos no Brasil, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado por Dom Pedro II ao convidar o professor francês Ernest Huet para iniciar a primeira escola para surdos no Brasil.

Diante do resumo histórico, podemos perceber que, há muitas décadas, os surdos foram excluídos da sociedade, tendo seu processo de formação educacional retardado pelos posicionamentos pedagógicos e médicos de várias épocas.

A educação dos surdos, atualmente, apesar de todos os avanços teóricos e legais, como, por exemplo: o atendimento educacional especializado para pessoas com surdez, assegurado por lei; o direito a uma educação bilíngue durante todo o processo educativo; a garantia, pelas instituições federais, da inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas e classes de educação bilíngue em todo percurso educacional; o uso de tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação, bem como os serviços de tradutor e intérprete em sala de aula e em outros espaços educacionais (BRASIL, 2005), na prática, muitas vezes, todos esses formatos, que não deveriam ser utópicos, não saem do papel.

Por essa razão, Quadros (1997) defende que, antes de se preocupar com as informações curriculares das escolas bilíngues para surdos, a criança surda precisa interagir em ambientes linguísticos próprios à formação de sua identidade surda. Nas palavras da estudiosa,

A criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal. Assim, a escola passa a preocupar-se com os conteúdos e informações curriculares (QUADROS, 1997, p. 109).

Esses aspectos reforçam que os surdos ainda sofrem com uma defasagem educacional que ocorre devido à ausência de professores qualificados na filosofia bilíngue e também pela prática de políticas públicas ineficientes.

No entanto, ações afirmativas continuam por todo o Brasil. Por exemplo, em Aracaju, Sergipe, a realização, em 10 de maio de 2019, de uma Audiência Pública<sup>6</sup> intitulada “Escola Bilíngue: do Direito à Prática”, promovida pelo deputado estadual Iran Barbosa em parceria com o vereador de Aracaju Lucas Aribé. A audiência contou, além da participação da comunidade surda local, com palestras da coordenadora geral de Política Pedagógica da Educação Bilíngue do MEC, Flaviane Reis; do presidente do Centro de Surdos de Aracaju (Cesaju), o surdo Pablo Ramon; da presidente do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo (Ipaese), Ana Lúcia Nunes, ouvinte e mãe de surdo; do vice-presidente do Cesaju e professor substituto do curso de Letras-Libras da UFS, Geraldo Ferreira; e da chefe de departamento e coordenadora do Curso Letras-Libras da UFS, Profa. Msc. Alzenira Aquino, e da primeira coordenadora do Curso, a Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa. Professores e alunos surdos e ouvintes da Universidade Federal de Sergipe estiveram também presentes.

A fim de conjugar diálogos teóricos que reforcem as análises que faremos e o posicionamento crítico que queremos defender, traremos alguns dados sobre a teoria “Luta por Reconhecimento” de Honneth (2009).

## 1.2 A teoria da Luta por Reconhecimento

É em suas relações intersubjetivas que os sujeitos travam uma luta por reconhecimento para, de tal modo, se inserirem na sociedade, defende Honneth (2009). Essa é sua principal tese teórica, juntamente com a resposta social da solidariedade.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://al.se.leg.br/alzenira-aquino-luta-e-para-incluir-libras-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

A solidariedade remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na comunidade. As relações dessa espécie (solidárias) não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade, e é na experiência da solidariedade que o sujeito alcança a autoestima.



**Quadro 1** – Estrutura das relações sociais de reconhecimento (Honneth, 2009)

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Honneth, 2009.

No quadro acima, ilustramos as formas de reconhecimento da teoria de Honneth (2009), o amor, o direito e a solidariedade. Apontamos de que maneiras se dá o reconhecimento em cada esfera, bem como as formas de desrespeito sofridas pelos sujeitos em suas relações intersubjetivas, o que irá afetar suas autorelações.

Com isso, entendemos que Honneth irá nos ajudar a compreender como se desenvolve a luta por reconhecimento do sujeito surdo e, também, como os comentários dos simpatizantes sobre a temática do ENEM 2017 (“Desafios para a educação de surdos no Brasil”), coletados no Facebook, contribuem para essa batalha intersubjetiva por reconhecimento.

O Facebook tem o poder de socializar várias pessoas, o que justifica o fato de escolhermos essa mídia social para nela coletarmos o *corpus*. Segundo Teixeira (2012 *apud* SOUZA, 2016, p. 20), “a missão do Facebook é servir como mapa segundo o qual o indivíduo pode se mover pela rede e descobrir novas coisas com base nas outras pessoas que vai encontrando, nas pessoas que já conhece e nas recomendações que essas pessoas lhe dão”.

## 2 Percurso linguístico-textual: a Gramática Sistêmico-Funcional

Atendendo ao caráter linguístico das análises, empregamos a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), que trabalha com a linguagem em uso no contexto social, pois “ao usarmos a linguagem fazemos, portanto, uma série de *escolhas* dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19, destaque das autoras). Dessa forma, a GSF irá nos auxiliar, por meio de suas categorias léxico-gramaticais, a entender como funciona a linguagem.

Entre os sistemas da GSF, utilizaremos o Sistema de Avaliatividade, no qual é possível categorizar os recursos léxico-gramaticais empregados nas avaliações (VIAN JR., 2010a). Esse Sistema é subdividido em três subsistemas, a saber: Atitude, Gradação e Engajamento. Dentro desses subsistemas são disponibilizados diferentes recursos, como, por exemplo, expressar emoção, fazer julgamentos, intensificar o grau da avaliação e definir a relação do produtor do texto com seu interlocutor (VIAN JR., 2010a).

## 3 Percurso metodológico

Tendo como pano de fundo uma pesquisa de cunho social, fundamentamo-nos na metodologia qualitativa-interpretativista (MAGALHÃES et al., 2017), utilizada para as análises em ACD.

A coleta do *corpus* foi realizada mediante o objetivo inicial, analisar o discurso das postagens de simpatizantes pela causa surda, observando a maneira como se manifestaram acerca da temática do ENEM 2017. Assim, utilizamos, no Facebook, a ferramenta de busca. Através dela, é possível selecionar o tema que se deseja encontrar por meio de palavras-chave ou frases; há ainda a opção de selecionar alguns filtros, como data, local e nome do usuário. Nessa pesquisa, selecionamos a data, mês de novembro, e o ano, 2017.

As palavras-chave foram: “enem 2017”, “tema da redação do enem 2017”, “redação enem 2017”. Na busca, a ferramenta mostra comentários que tenham as palavras-chave ou frase digitadas, seguindo a ordem ou de forma aleatória, podendo conter no comentário mostrado uma ou todas as palavras digitadas.

O *corpus* é constituído de onze postagens feitas no Facebook. Desse total, utilizamos para análise cinco comentários que julgamos ser mais relevantes para o estudo proposto.

Para isso, seguimos os passos metodológicos sugeridos por Pedrosa (2018, p. 159) na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ACSD), abordagem nacional da ACD:

Definir o objeto de estudo; Traçar objetivos de análise; Identificar as áreas de interfaces que atendem aos objetivos; Selecionar as categorias de cada área interfática que alcancem os objetivos propostos; Articular a discursividade à sua materialidade textual; Estabelecer o diálogo entre as categorias de cada área definida e sua materialidade como pressuposto para os resultados analíticos a serem demonstrados; Identificar os sentidos sociais representados e construídos no discurso; Relacionar os sentidos identificados às questões sociais situadas/contextualizadas.

#### 4 Percorso analítico: resultados, discussões e reflexões

Considerando os percursos anteriores, este percurso analítico utilizará os posicionamentos do percurso teórico (Análise Crítica do Discurso, Estudos Surdos, Luta por Reconhecimento e Gramática Sistêmico-Funcional) com base numa metodologia qualitativa-interpretativa.

Ao fazer a busca no Facebook, selecionamos os comentários dos simpatizantes pela causa surda (SD). Na sequência, analisaremos cinco desses comentários.

##### *Exemplo 01*

*(SD1) “Enem 2017 está de parabéns pela escolha do tema da Redação! Mas Leandro, o tema não está muito específico? De fato, porém ele só mostra como a nossa sociedade necessita, urgentemente, de informações sobre inclusão social, como a indiferença nossa de cada dia deixa passarem despercebidos os problemas nos quais não estamos inseridos. Tentar entender como sobrevivem os diversos grupos sociais e ajudá-los a conviver nesta sociedade tão cruel e desigual já é o primeiro passo. A comunidade de surdos e ouvintes vibra com esse grito de hoje!”*

O comentário inicia com uma avaliação por apreciação positiva (de acordo com a GSF, é quando avaliamos coisas), observada no trecho “Enem 2017 está de parabéns”, em que o sujeito discursivo, ao fazer essa avaliação, se mostra solidário à causa surda. Esse tipo de relação solidária, observada na sequência discursiva, identifica um sujeito discursivo e social empático com a

causa surda, pois, segundo a Teoria da Luta por Reconhecimento, “só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades [do outro], estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis” (HONNETH, 2009, p. 211).

De uma forma mais ampla, o sujeito discursivo fala em inclusão social ao fazer um julgamento (quando avaliamos pessoas) por estima social de indivíduos que desconhecem os problemas enfrentados por grupos marginalizados, o que pode ser observado no trecho “a indiferença nossa de cada dia”.

Um marco para a inclusão, em 1994, foi a Declaração de Salamanca<sup>7</sup>. Ela defende que “os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. Mais de duas décadas depois, os desafios da inclusão ainda são muitos, seja no âmbito social ou educacional, uma vez que, no caso da surdez, o sujeito enfrenta a barreira linguística em sua comunicação tanto em órgãos públicos quanto na sociedade em geral, enquanto na esfera escolar a falta de intérpretes e de professores especializados aprofunda o problema. Essa é, pois, uma questão de privação e exclusão (Luta por Reconhecimento) que há tempo acompanha o Povo Surdo.

Ainda sobre a tessitura textual, identificamos o uso do recurso do afeto no trecho “vibra com esse grito de hoje”; percebemos também que, ao ser solidário com a causa surda, o sujeito coloca surdos e ouvintes em uma mesma comunidade, visto que a Declaração de Salamanca, de 1994, estabelece o modelo democrático baseado na igualdade consensual, e, com isso, o sujeito discursivo festeja a visibilidade dada à comunidade surda.

Ao refletirmos acerca desse comentário de um sujeito comprometido com a causa surda, temos certeza da escolha do aporte teórico, na medida em que “trabalhar com ACD é assumir compromisso acadêmico e político com os grupos que sofrem discriminação em busca, se possível, do equilíbrio social; ou, no mínimo, da conscientização dos grupos vulneráveis sobre a realidade de sua situação” (PEDROSA, 2018, p. 154).

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

**Exemplo 02**

*(SD2) “Povo que luta por uma inclusão digna no Brasil.... Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil..... Os desafios são grandes visto que a sociedade e nossas escolas como também os professores infelizmente não estão preparados para de fato incluir a população surda no contexto escolar, impedindo que os mesmos deem continuidade na sua vida escolar, assim fazendo com eles acabem se evadindo da escola.”*

O sujeito discursivo dirige-se a seu leitor fazendo um chamamento e ainda é utilizado um recurso heteroglóssico no trecho “Povo que luta por uma inclusão digna no Brasil”, em que se faz referência a outras vozes que são solidárias, assim como ele, à causa da inclusão. Ao utilizar um recurso linguístico heteroglóssico, o sujeito discursivo demonstra o desejo de negociar, colocando sua posição como uma das muitas que podem haver sobre o tema (VIAN JR., 2010b). E muito mais que isso, que podem contribuir para a causa surda, sabendo que o somatório de vozes solidárias pode enfrentar as formas de desrespeito (como maus-tratos e violação; privação de direitos e exclusão; degradação e ofensas) por modos de reconhecimentos, desde as relações primárias até as jurídicas e de comunidades de valores (HONNETH, 2009).

Por meio de uma apreciação negativa das escolas que não estão preparadas para a inclusão dos surdos, ele também inclui os professores como despreparados (julgamento negativo), no trecho “a sociedade e nossas escolas como também os professores infelizmente não estão preparados”. Podemos julgar e apreciar, nesse sentido, que o despreparo desses professores seria a consequência de um sistema escolar que não prioriza a inclusão escolar da comunidade surda e, como consequência, temos a evasão desses alunos.

É dever dos governos, segundo a Declaração de Salamanca, dar prioridade política e financeira ao sistema educacional para incluir todas as crianças, com diferenças ou dificuldades individuais; é colocado também, como dever dos governos, que garantam, “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p. 2).

No âmbito da educação dos surdos, o ideal é que se tenha uma educação bilíngue, por meio da qual o aluno surdo possa se inserir em um ambiente

linguístico favorável à aquisição de sua língua natural, a língua de sinais, proporcionando-lhe, com isso, a aprendizagem de novos conhecimentos de forma apropriada. Esse tipo de filosofia educacional defende uma comunicação baseada no respeito à cultura surda, promovendo ao sujeito surdo possibilidades de mudanças sociais e culturais (QUADROS, 1997; CARTA, 2012).

### *Exemplo 03*

*(SD<sub>3</sub>) “Tema da redação do Enem 2017: ‘Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil’ Tema importante para ser debatido no ambiente escolar e nos mais variados ambientes. Acredito que pegou muitos estudantes de surpresa, já que poucos se preocupam ou se interessam pela causa. Posso até estar errado, mas a nossa realidade na questão dos surdos, mudos, cegos e tantas outras pessoas que vivem enfrentando grandes desafios cotidianamente, ainda vai demorar muito para mudar. Falando no ambiente escolar, ainda temos muito que avançar. A redação servirá para levantar o discurso. No Brasil o pontapé tem que ser dado. Que facilitem e disponibilizem os cursos de LIBRAS, BRAILE... Que incentivem a população a estudar, praticar e repassar a língua de sinais. Se houver um real interesse e investimento, logo logo teremos grandes resultados. Viralizando no 3!”*

No início do comentário, o sujeito discursivo afirma, utilizando o recurso heteroglóssico, que o tema deve ser debatido em vários ambientes da sociedade, no trecho “Tema importante para ser debatido no ambiente escolar e nos mais variados ambientes”. No debate, pressupõem-se outras vozes, sejam elas consonantes ou mesmo dissonantes, porém que haja vozes discutindo, a fim de que o tema seja conhecido.

Observamos a ocorrência de um julgamento, por estima social dos “estudantes”, no trecho “poucos se preocupam ou se interessam pela causa”. Para Vian Jr. (2010a), esse tipo de julgamento, estima social, é uma avaliação do comportamento das pessoas. De fato, o Povo Surdo, ao longo dos anos, e mesmo atualmente, não desperta o interesse da maioria, seja pela barreira linguística, seja pela falta de conhecimento, ou mesmo mais grave, pelo preconceito.

A sociedade não conhece nada sobre povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros



estereótipos causados pela falta de conhecimento (STRÖBEL, 2007, p. 21).

O sujeito discursivo, apesar de ser solidário com a causa surda, se mostra desacreditado de que mudanças efetivas acontecerão, podemos observar no trecho “ainda vai demorar muito para mudar”; há ainda no mesmo trecho outro recurso heteroglóssico, visto que o sujeito abre seu discurso para a negociação, quando coloca “Posso até estar errado”. Concordamos com o sujeito discursivo que mudanças efetivas, em cumprimento total de Leis e Decretos, reconhecendo a comunidade surda como sujeitos de direitos (Formas de reconhecimento – Relações jurídicas, HONNETH, 2009), ainda precisam alcançar patamares mais altos; no entanto, não podemos deixar de salientar as mudanças ocorridas ao longo dos anos, como o reconhecimento da Libras, a inclusão da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, os cursos de graduação em Letras Libras, além do tema da redação do ENEM, em 2017, referente à causa surda. O fato de a inclusão dos Surdos ser o tema de um exame nacional, realizado por milhares de brasileiros, tornando a causa surda mais visível e posta para discussão e reflexão, constitui, sem dúvida, um grande passo, um marco histórico.

Para finalizar, percebemos o uso mais uma vez do recurso heteroglóssico, abrindo espaço para negociar solidariedade, a qual remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na comunidade (HONNETH, 2009), o que constatamos no trecho “Viralizando”. Chama-se atenção para o verbo “viralizar”<sup>8</sup>, utilizado para fazer com que algo seja compartilhado por muitas pessoas. Mostra-se, assim, o chamado para o engajamento com a causa surda e sua luta por direitos iguais, para, com isso, almejar uma sociedade justa e democrática, em que todos tenham direitos iguais (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018).

#### *Exemplo 04*

*(SD4) “Sobre o tema da redação do ENEM/2017... (existe diferença, sim, entre surdo e deficiente auditivo) A gauchinha TAINÁ nos faz refletir, com o seu testemunho, o quanto estamos despreparados para lidar com os surdos. Em todo o mundo a Libras é reconhecida como Língua oficial. No Brasil a prioridade é Inglês, Espanhol, francês, italiano, etc. Em breve seremos fluentes até em Mandarim, né?! Pois eles também. Achei*

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/viralizar/>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

*interessante o tema e pela primeira vez, devo aplaudir. Espero que as melhores notas deste ano venham da Redação.”*

Observamos, no início do texto, o uso do subsistema de engajamento. É por meio do engajamento que “os produtores textuais assumem posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem” (VIAN JR., 2010b, p. 33). O efeito monoglóssico advém de o autor não abrir espaço para questionamentos sobre seu posicionamento – “existe diferença, sim”; já o efeito heteroglóssico, por outro lado, é resultante de o sujeito responder a uma voz que dizia não ter diferença. Na mesma sequência, o sujeito discursivo utiliza, mais uma vez, o recurso heteroglóssico, ao trazer novamente para endossar seu discurso, o compartilhamento de um vídeo comentando sobre a surdez (“A gauchinha TAINÀ nos faz refletir, com o seu testemunho”).

Retificando a informação dada pelo autor, reiteramos que a língua de sinais não é universal, a Libras é a língua de sinais do Brasil. Geralmente, cada país tem sua língua de sinais e raramente países compartilham a mesma língua de sinais, porém há exceções: podemos exemplificar com a Língua Gestual Portuguesa, que também é utilizada em Cabo Verde, entre alguns outros casos.

No Brasil, a língua de sinais teve início com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES. O professor francês Ernest Huet foi o precursor do Instituto. Com isso, a Libras teve bastante influência da Língua Francesa de Sinais. Hoje, a Libras tem seu reconhecimento legal.

O reconhecimento da Libras foi uma vitória para a comunidade surda e para sua história cultural, social e educacional, uma vez que esteve marcada por opressões e pela falta de direitos dos surdos enquanto cidadãos.

No entanto, as mudanças sociais e culturais vividas por esses sujeitos os levaram à construção de sua identidade e ao reconhecimento de sua cultura, sendo, assim, reconhecidos como sujeitos surdos com valores culturais e linguísticos (PERLIN, 2003).

### ***Exemplo 05***

*(SD5) “Muita gente reclama da redação do Enem... Eu quero parabenizar ao MEC pela iniciativa! Não pude fazer o Enem esse ano, mas estou muito feliz por terem escolhido*

*esse tema tão importante para a sociedade debater. Pois sabemos que há quase 9,7 milhões de surdos no Brasil, então é muito bom discutir providências e melhorias na nossa educação, a educação dos surdos no nosso país. Porque todos os temas até hoje, foram sobre políticas, sociedade, idosos, a crise, etc. Nunca foi sobre surdos, Libras...E também acho que dessa vez, eles realmente vão procurar entender melhor sobre os surdo. Isso serve de lição, para estimular as pessoas estudarem e entenderem sobre surdos. Temos a necessidade de mais pessoas se preocuparem com a inclusão e se sensibilizarem com as dificuldades, de mais estudantes reconhecerem e saberem da Cultura Surda. Uma língua vinda de muita luta e dedicação para quebrar as barreiras de comunicação no mundo, a Libras. Quem nunca ligou pra isso, pode ter se dado mal na prova. Mas valeu para refletir que existe outras pessoas diferentes, com outras necessidades. A Língua Brasileira de Sinais, finalmente, será discutida.”*

Notamos, nessa postagem, que há uma crítica, julgamento negativo, acerca do comportamento das pessoas que estão reclamando da redação do Enem, utilizando-se de uma gradação por força, observada no trecho “muita gente”. Logo em seguida, é feita uma apreciação positiva quanto ao MEC, percebida no trecho “Eu quero parabenizar ao MEC”. Esses posicionamentos discursivos apontam para um sujeito que se preocupa com grupos vulneráveis, inclusive demonstrando conhecimentos que vão além de um simples simpatizante pela causa surda, já que aponta para dados do próprio IBGE (9,7 milhões de surdos) e para o histórico de luta dos Surdos. Com isso, o sujeito instaura formas de reconhecimento, evocando solidariedade em comunidades de valores (HONNETH, 2009).

O sujeito se mostra, assim, engajado com a causa surda, trazendo afeto a seu discurso no trecho “muito feliz”. Seu sentimento é de esperança de maior visibilidade à causa surda devido ao tema da redação do Enem, o que se observa nos trechos “procurar entender”, “serve de lição” e “estimular”.

Podemos entender o porquê de o sujeito discursivo ter utilizado o léxico “estimular”, pois a educação dos surdos ainda não funciona de maneira efetiva, apesar de todos os avanços assegurados por Leis e Decretos (BRASIL, 2002, 2005). Porém, os Surdos ainda não consideram que recebem o respeito cognitivo advindo das relações jurídicas, nem a estima social que deveria vir das comunidades de valores, ou de solidariedade. Nesse contexto, explica Honneth o seguinte:

[...] um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de “autorrespeito” (2009, p. 197, grifo do autor).

Essa defasagem educacional, que ocorre devido à ausência de professores qualificados para uma educação bilíngue e também pela falta de políticas públicas eficientes, torna os Surdos grupos vulneráveis em sua trajetória linguística e social, e, como consequência, segundo Honneth (2009), há efeitos em sua autoconfiança (autorelação prática em relação primária), em seu autorespeito (autorelação prática em relações jurídicas) e em sua autoestima (autorelação prática em comunidade de valores).

Podemos notar que o sujeito discursivo interage com a comunidade surda em uma relação solidária, e a prova disso é o destaque que dá à Cultura Surda e à importância de valorizar sua língua, a Libras, pois “tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência, – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (GESSER, 2009, p. 09-10).

### **Algumas conclusões**

Os comentários analisados tiveram um viés solidário para com a causa surda, tendo em vista a composição do *corpus* por discursos de simpatizantes. Refletir sobre a visão que a sociedade tem sobre a causa surda pode ser uma forma de ler o que está explícito (a favor) e implícito (indiferente ou contra) na tessitura dos comentários do Facebook.

Esse posicionamento a favor da causa nos conduz ao aporte que selecionamos: a Análise Crítica do Discurso e a denúncia de relações de poder e de opressão de grupos hegemônicos contra grupos vulneráveis; a Luta por Reconhecimento e a busca por solidariedade entre os grupos sociais; os Estudos Surdos e sua história de luta pelo reconhecimento de seus direitos e equidade social.

Nesse seguimento, acreditamos que a maioria dos sujeitos que foram até sua rede social se manifestar acerca do tema da redação do Enem foi para dar

apoio à luta da comunidade surda por seus direitos. Em vista disso, esperamos gerar resultados sólidos de mudança social, operando como práticas para contemplar questões sociais imediatas, servindo de estímulo para transformações na visão das pessoas com relação a seus modos de agir e olhar (MELO, 2018).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Unesco, 1994.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília, 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: 06 jan. 2019.
- CARTA. *Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante*. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.
- CARVALHO, P. V. de. *Breve história dos surdos no mundo*. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2007, 172 p.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014, 228 p.
- GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 88 p.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 192 p.
- GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 78-103.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009, 296 p.

KINSEY, A. A. *Report of the proceedings of the International Congress of the Education of the Deaf held at Milan*. September 6th-11th. London, W.H. Allen & Co, 1880.

LIRA, L. C. E.; ALVES, R. B. C. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 104-122.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora UnB, 2017, 260 p.

MELO, I. F. de. História da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 20-35.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 19-46.

PEDROSA, C. E. F. Análise Crítica do Discurso no PPGL: pesquisas e contribuições sociais. In: RAMALHO, C. B.; LIMA, G. de O. S. (Orgs.). *Estudos linguísticos e literários: Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS*. Aracaju, Criação, 2018, p. 153-178.

PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 130 p. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997, 128 p.

ROCHELLE, E. L. *Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds- muets; rapport adresse a M. Eugène Pereire*. Paris: 1880, M. Saint-Jorre.

SOUZA, A. A. de. Gradação: força e foco. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 191-203.

SOUZA, M. C. de. *A "Luta por reconhecimento" no Facebook: a comunicação social nas redes sociais, uma interpretação sociológica*. 2016. 103p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SOUZA, V. dos R. M. *Tobias Leite: educação dos surdos no século XIX*. São Cristóvão: Editora UFS, 2014, 94 p.

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações mascaradas das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, Arara Azul, 2007, p. 18-37.

VIAN JR., O. O Sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, p. 19-29.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*. Estudos

sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 33-40.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F de (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018, p. 48-77.





# Produções Acadêmicas

Academic productions

JULIO  
CORTÁZAR  
E  
SEUS CRONÓPIOS  
SE PREVENINDO  
DO CORONAVÍRUS.



## DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**

Autor: Castro, Nelson Pimenta de

Descrição: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis.

URI: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100721>

Data: 2012

### RESUMO

Essa dissertação demonstra como a linguagem cinematográfica e as narrativas de fábulas em língua de sinais podem ser relacionadas em seus aspectos de construção imagética. A partir daí, propõe que as fábulas possam ser traduzidas do português para a língua de sinais preservando o que têm em comum do ponto de vista imagético, para que os educadores e intérpretes de língua de sinais, surdos e ouvintes, possam usar esse recurso para proporcionar desenvolvimento cognitivo aos alunos surdos.

## TESE DE DOUTORADO

Título: **Prosódia em ASL e Libras: análise comparativa de aspectos visuais**

Autor: Castro, Nelson Pimenta de

Descrição: Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis.

URI: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204538>

Data: 2019

## **RESUMO**

A presente pesquisa, do tipo exploratória quanti-qualitativa (MALHOTRA, 2001), faz uma análise comparativa de 10 (dez) elementos de prosódia entendidos como números de sinais e frases por minuto, piscadas, posicionamento de sobrelanceira, cabeça e corpo, sinalizador boca, classificadores (CL) e jogo ou mudança de papel. São analisadas produções em American Sign Language (ASL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras) com base em Campello (2008), Pfau e Quer (2009), Sandler (2010), Brentari (2010) e Brentari, Falk, Wolford (2015). O objetivo é analisar 10 (dez) exemplos de vídeos acadêmicos e literários em ASL e Libras usando o software Elan Linguistic Annotator (ELAN) para documentar seu uso para a criação de uma metodologia visual. Os resultados mostram que a prosódia de línguas de sinais não é fixa, cada sinalizante tem sua própria forma de uso. Também mostram que há semelhanças e diferenças entre a ASL e a Libras, entre gênero acadêmico e literário.

# Recursos e materiais tecnico- pedagogicos

Teaching Strategies & Materials

#QUEDATEENCASA  
#NOSONVACACIONES



Rodrigo  
González  
2020

f. RODRIGO GONZÁLEZ - ART  
@RODRIGONZALEZ87

## COMUNIDADE SURDA INDÍGENA PAITER SURUÍ: MAPEAMENTO DE SINAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Paiter Suruí indigenous deaf community: mapping signs in the school environment

**Rosiane Ribas de Souza Eler<sup>1</sup>**  
**Juliana Isabel R. de Carvalho<sup>2</sup>**  
**Joaton Suruí<sup>3</sup>**

### RESUMO

A pesquisa objetivou mapear os sinais utilizados por surdos indígenas que se comunicam por meio de sinais próprios. O mapeamento dos sinais foi na perspectiva da identidade cultural presente. A opção metodológica utilizada foi a das pesquisas pós-críticas em educação que acreditam ser possível pesquisar sem um método previamente definido, fundamentada nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos. Os resultados foram o registro de sinais criados para suprir a necessidade de comunicação intrínseca a todo ser humano.

### ABSTRACT

The research aimed to map the signals used by indigenous deaf people, who communicate and through their own signals. The mapping of the signals was from the perspective of the present cultural identity. The methodological option was that of post-critical research in education that believes that it is possible to research without a previously defined method, based on Cultural Studies and Deaf Studies. The results were the recording of signals created to

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Ji-Paraná, RO, Brasil; rosiane.ribas@unir.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, Brasil; julianausabel@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Cacoal, RO, Brasil; pagatergapgir@gmail.com.

**PALAVRAS-CHAVE**

Registro de sinais; Sinais indígena; Identidade cultural.

fulfill the need of communication intrinsic to every human being.

**KEYWORDS**

Signal recording; Indigenous signs; Cultural identity.

---

## **Introdução**

A pesquisa com indígenas surdos encontra-se em estágio inicial no Brasil, são poucos os pesquisadores que se arriscam a pesquisar essa área. A motivação para esta pesquisa surgiu de minha condição de pesquisadora da educação de surdos. De repente me deparei com a realidade indígena: se as lutas por reconhecimento da cultura e identidade surda já eram travadas diariamente em minha vida, agora estava diante do povo surdo indígena. Realidade antes nem imaginada, que surgiu quando ministrava aulas na disciplina de Libras no curso de Educação Intercultural<sup>4</sup> na Universidade Federal de Rondônia. Durante as aulas foi compartilhado pelos acadêmicos professores em uma escola indígena a existência de um grupo de indígenas surdos na localidade em que se realizou a pesquisa. Ao se reconhecer a necessidade de auxiliar os alunos indígenas surdos, surgiu então a pesquisa, com o objetivo de verificar se eles utilizavam a língua de sinais, e mapear os sinais criados por eles para comunicação, com o olhar voltado para a valorização cultural na identificação dos sinais.

Esse artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado, e tem o objetivo de divulgar a pesquisa feita com um grupo de indígenas surdos que se comunicam através de sinais próprios. O estudo dos sinais criados por esse grupo de surdos para comunicação no dia a dia priorizou a questão cultural encontrada nos sinais. A pesquisa buscou mapear os Sinais Paiter Suruí de alunos indígenas surdos utilizados no contexto da educação escolar indígena na aldeia Gapgir, na Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, Estado de Rondônia. O sentido da palavra “mapear” está fundamentado em Biembengut

---

<sup>4</sup> Curso superior ofertado aos professores indígenas no Campus de Ji-Paraná - UNIR/RO.



(2008), como forma de dar sentido às informações e à realidade pesquisadas, registrando as informações e, se necessário, intervindo para melhorar a vida do grupo pesquisado.

Durante a pesquisa observou-se que o relacionamento dos indígenas surdos no ambiente escolar acontece normalmente, eles se relacionam entre si e também alguns dos ouvintes se comunicam com eles de forma básica. Em uma das aulas, os alunos estavam desenhando um mapa, observei um aluno ouvinte que sinalizou para o surdo que era para pintar com lápis de cor, com um sinal próprio, diferente da Língua de Sinais Brasileira, mostrando que eles criam sinais para a comunicação.

A pesquisa foi fundamentada pelo referencial teórico dos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos de valorização da cultura e identidade surda, sustentados por autores como: Stuart Hall (2003), Tomaz Tadeu da Silva (2009), Biembengut (2008). Entre os autores da área da surdez, temos Felipe (2007), Strobel (2016) Leite e Quadros (2014). Sobre a teoria metodológica: Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) nos deram aporte teórico na metodologia de pesquisas pós-críticas em educação, entre outros.

A opção metodológica esteve firmada nos paradigmas das metodologias de pesquisas pós-críticas de Meyer e Paraíso (2012), que direcionaram minhas reflexões sobre as estratégias usadas para cumprir o objetivo da pesquisa, de fazer o mapeamento dos Sinais Paiter Suruí (SPS) com base na cultura local e na identidade surda no ambiente escolar. Trata-se de uma abordagem relacionada aos processos próprios da educação escolar indígena na construção dos sinais, segundo as autoras, pensando formas de se redesenhar diversas estratégias de pesquisas ligadas ao momento atual que está se vivendo e pesquisando, tendo como pressupostos os Estudos Culturais pós-críticos e os Estudos Surdos.

O registro das variedades de línguas de sinais do Brasil está fundamentado nas pesquisas de Leite e Quadros (2014), que afirmam a importância do registro dessas línguas de sinais de grupos distantes dos grandes centros urbanos, particularmente dos indígenas, que contribuem para que essas línguas não desapareçam.

Alternativamente, surdos e ouvintes usuários de língua de sinais nativas correm um risco real de ver a língua desaparecer quando confrontados com a existência de uma língua de sinais nacional. Esse risco provém de uma visão de que aquilo que provém dos

grandes centros é melhor do que aquilo que provém das pequenas comunidades [...] todas as variedades de línguas de sinais utilizadas no Brasil necessitam de um projeto de documentação e vitalização. (LEITE; QUADROS, 2014, p. 19).

Nas línguas espaços-visuais ou línguas de sinais nativas acontece o mesmo fenômeno de desaparecimento que ocorre nas línguas orais – casos em que uma língua majoritária suprime uma minoritária pelos processos de poder social que uma exerce sobre a outra. PDaí a importância do registro dessas línguas para a conservação do patrimônio histórico e cultural dessas comunidades.

## 1 Materiais e métodos

O presente estudo teve como opção os paradigmas das metodologias de pesquisas pós-críticas de Meyer e Paraíso (2012), que acreditam ser possível pesquisar sem um método previamente definido, de modo que não se despreze o que já foi produzido em outras teorias e tempos, mas com o traçado de novos caminhos, o redesenho de novas estratégias de pesquisas ligadas ao momento atual em que está se vivendo e pesquisando:

Temos como premissa, em primeiro lugar, que esse nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais [...] mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. (PARAÍSO, 2012, p. 26).

O que já foi pesquisado usa-se como pressuposto e premissas da pesquisa na metodologia pós-crítica. Neste momento nos deparamos com o diferente, nesse caso, um grupo de indígenas surdos distantes de outras comunidades surdas, e que a seu modo criou uma forma de se comunicar levando em conta características que os identificam enquanto grupo surdo – os recursos visuais – que almejam ser educados em sua especificidade linguística, com as premissas das pesquisas pós-críticas:

Juntamo-nos em nossas investigações a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências. (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Tendo em mente que os tempos são outros, é imperativo que precisemos sair do lugar comum, de conforto, e ir em busca de outros lugares, outras comunidades com as mais diferentes necessidades, para contribuir com nossas pesquisas nesses ambientes numa troca de experiências em que entre o pesquisador e o

grupo pesquisado não haja hierarquia, mas um coletivo educador na contribuição para novas práticas.

As pesquisas pós-críticas prezam a valorização da diferença, que deve ter um lugar privilegiado, ser divulgada e propagada nas pesquisas (PARAÍSO, 2012).

Com essas duas últimas ideias sobre o discurso e diferença, Silva (2009), em sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, pontua: “Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2009, p. 87). Com essa observação, exterioriza pressupostos dos Estudos Culturais que não se resumem a um único caminho de conhecimento a percorrer.

Os Estudos Culturais tiveram uma grande diversidade de trajetórias: muitos seguiram e seguem percursos distintos no seu interior; foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes, todos em contenção uns com os outros. [...] Sim, consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear. (HALL, 2003, p. 201).

Para essas perguntas de pesquisas não sabemos se chegaremos a alguma resposta, por isso argumentamos, contestamos, criamos estratégias que fazem da metodologia pós-crítica e dos Estudos Culturais mundos a serem descobertos, que trazem a busca pela descoberta. Hall em uma de suas obras comenta: “Quero sugerir uma metáfora diferente para o trabalho teórico: uma metáfora de luta, de combate com os anjos. A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência” (2003, p. 204).

A partir desses pressupostos, a presente pesquisa pode ajudar a definir um modo inovador de registrar os SPS como uma possibilidade de identificar as marcas da identidade cultural presente nas configurações dos sinais pela comunidade surda indígena. Dessa maneira, buscou-se mapear os SPS com análise dos ícones presentes nos processos de comunicação de expressão com base nos paradigmas da etnolinguística, que reconhece as relações entre língua e visão de mundo a partir do contexto em que a língua é produzida.

[...] procura estabelecer relação entre linguagem e cultura. A linguagem, característica universal do homem, é eminentemente social, estando intimamente relacionada com a cultura. Através dela, todas as concepções do mundo são levadas ao homem. (LIMA BARRETO, 2010, p. 02).

Na metodologia de pesquisa pós-crítica, construímos nossos caminhos de análise de maneira a criar um modo inovador de direcionar as pesquisas, para que as trajetórias contemplem os objetivos e os questionamentos formulados a partir do *corpus* da investigação.

O mapeamento dos sinais indígenas foi relacionado ao ambiente escolar na aldeia Gaggir com um grupo de sete indígenas surdos (duas crianças e cinco adolescentes) que estudam na Escola Sertanista José do Carmo Santana. Esses indígenas estão distantes da comunidade surda mais próxima, com pouco contato com essa comunidade, têm criado seus sinais, denominados nesta pesquisa de Sinais Paiter Suruí (SPS). Considerando que a língua de sinais é a primeira língua desses indivíduos, os sinais criados por eles para comunicação têm sido sua primeira língua? O bilinguismo tem sido parte dos processos educacionais de que esses alunos fazem parte? Pedreira (2011, p. 03), sobre o bilinguismo para surdos, comenta:

[...] o bilinguismo para surdos/as, desenvolvido a partir da década de 80, considera que a língua de sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Para o autor, a língua portuguesa passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e de escrita.

No caso dos índios surdos, a língua oral falada na aldeia ocuparia o lugar de segunda língua, lugar que o português escrito ocupa para o surdo brasileiro que usa a Libras. O autor comenta ainda que “[...] a perspectiva de uma educação bilíngue bicultural não se limita a aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implica em questões sociais, políticas e culturais”. (PEDREIRA, 2011, p. 4). Assim a valorização da cultura, no caso desta pesquisa a dos indígenas Paiter Suruí na constituição dos sinais, precisa ser respeitada tanto ao se fazer o registro como no ambiente escolar e social da aldeia.

Na primeira fase, a pesquisa utilizou como procedimento metodológico a realização de observações participantes no contexto da escola indígena, para ver como ocorrem os processos de interação de comunicação e expressão dos alunos indígenas surdos com seus colegas de sala e professores.

Em seguida foram selecionadas as palavras que foram organizadas previamente em duas categorias: ambiente escolar e animais do contexto cultural. A escolha das categorias foi construída a partir do ambiente da escola,

pensando-se palavras que tivessem relação com o meio escolar e cultural do qual os alunos fazem parte. Com base nessas categorias, o próximo passo da pesquisa foi o registro dos sinais utilizados pelos indígenas surdos nos processos de comunicação e expressão das palavras. Para os registros dos sinais produzidos, foram utilizadas gravações de vídeos dos alunos indígenas surdos fazendo os sinais. Para que isso ocorresse foram promovidos encontros com eles, e por meio de jogos e imagens verifiquei se eles identificavam e sinalizam as palavras das categorias escolhidas com base na cultura e identidade Paiter Suruí. Posteriormente esses vídeos foram reproduzidos sinal por sinal por uma acadêmica surda do curso de Letras Libras de Porto Velho. Depois de filmados e fotografados, foram desenhados pela acadêmica surda Suzana Frota, também do curso de Letras Libras de Porto Velho.

## 2 Resultados

Foi a partir dos pressupostos da etnolinguística que não analisa o fato linguístico isoladamente, mas sempre relacionado ao contexto em que ele foi produzido, que foi feito o mapeamento dos Sinais Paiter Suruí, com vistas a mostrar que a comunicação criada por esse grupo de adolescentes indígenas surdos, que chamo de SPS, está baseada na necessidade de comunicação intrínseca a todo ser humano e que não está dissociada do ambiente em que eles vivem. Os sinais criados por eles trazem as marcas culturais, os costumes a que estão expostos no seu ambiente de interação social.

### 2.1 Representação dos sinais

Para a constituição de um sinal nas línguas de sinais, é necessário que o sinal passe por uma organização. Felipe (2007) afirma sobre a formação dos sinais:

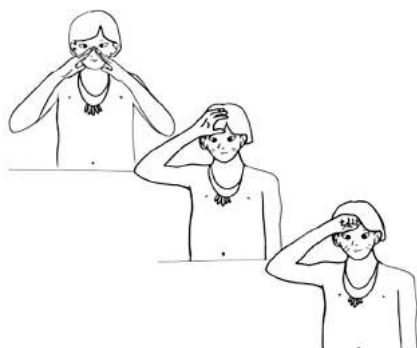
Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. (FELIPE, 2007, p. 21).

Na Libras temos como parâmetro a configuração de mãos, as posições das mãos, o ponto de articulação, o local em que a mão está se movendo, ou seja, o espaço em frente ao corpo ou em alguma parte do corpo,

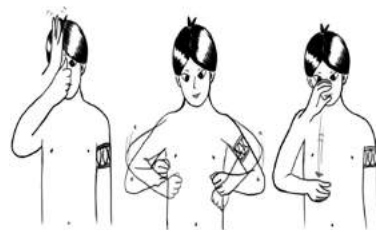
o movimento, que é o movimento ou não da mão, a orientação/direcionalidade para onde vai essa mão e as marcas não manuais, as expressões corporais e faciais (FELIPE, 2007). Esses parâmetros que estão presentes nos sinais da Libras também estão presentes nos SPS.

Os sinais apresentaram:

- Empréstimos linguísticos da Libras:



**Figura 1** – Escola



**Figura 2** – Galo

Fonte: Ilustrado por Suzana Frota, 2017.

O sinal de “escola” criado pelos indígenas surdos mostra a influência da Libras na criação dos Sinais Paiter, que acontece pelo trabalho de um instrutor surdo que faz um projeto na aldeia com os alunos indígenas surdos. Então, para “escola” como conceito eles sinalizaram “casa em que se aprende”. E para o sinal de “galo” sinalizaram o sinal de “galinha” em Libras e depois o ícone de “asas” e “bico”.

- Iconicidade



**Figura 3** – Estilingue



**Figura 4** – Prova

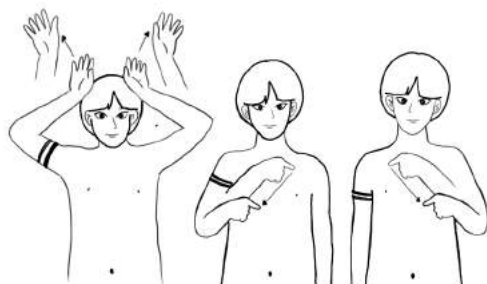


**Figura 5** – Banheiro

Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Observa-se a presença da iconicidade, por exemplo, na descrição da ação feita pelo objeto ou do próprio objeto, sendo essa uma das marcas da cultura visual do sujeito surdo, que caracteriza a identidade surda. Essa caracterização esteve presente no sinal de “prova” em que os indígenas surdos criaram com o ícone de correção o do movimento da “água” na hora da descarga para o sinal de “banheiro”. Costa (2014, p. 86) diz: “Sabemos que as línguas de sinais não fazem uso da dimensão sonora, então elas devem explorar ao máximo a iconicidade e produtividade de configurações de mão [...] para produzir inúmeros sentidos”. Corroborando, Teixeira afirma: “Por ser uma língua de modalidade visual espacial, a iconicidade está presente em grande parte dos sinais da Libras, pois a relação entre a ‘forma’ e o ‘sentido’ é mais visível (TEIXEIRA, 2017, p. 02)”.

- Marca da cultura Paiter Suruí



**Figura 6** – Homem Paiter

Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Quando foi feito o sinal de “homem Paiter”, eles trouxeram a marca da cultura Paiter, na forma em que são feitos a pintura e os adereços usados pelo homem Paiter.

- Dramatização do animal



**Figura 7** – Peixe **Figura 8** – Arraia

Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Strobel argumenta sobre a criação de sinais por grupos de surdos distantes de outras comunidades, dizendo que esses sujeitos “[...] procuram entender o mundo através de experimentos visuais e procuram comunicar-se apontando e criando sinais” (2016, p. 52).

- Sinal acompanhado com um som



**Figura 9** – Peixe elétrico

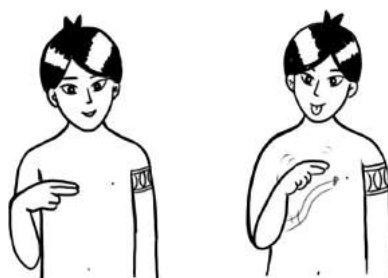
Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

Para “peixe elétrico”, um dos indígenas surdos sinalizou com o sinal de “peixe” acompanhado com um “som de chiar” e a mão com movimento de abrir e fechar, como se estivesse representando o som do choque elétrico. Nos sinais da Libras, tem-se esse acompanhamento de som juntamente com o sinal, como é o caso do sinal de moto, helicóptero, “[...] há sinais em que sons e expressões faciais complementam os traços manuais como os sinais de helicóptero e moto” (FELIPE, 2007, p. 23).

- Expressões faciais



**Figura 10** – Paca



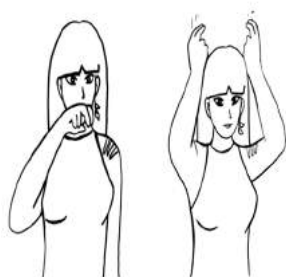
**Figura 11** – Cobra

Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

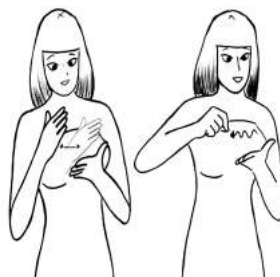


As expressões faciais que a autora cita também são uma característica encontrada nos SPS, principalmente nos sinais dos animais roedores como a “cutia”, a “paca” e o “rato” em que expressões não manuais complementam o sinal. No sinal da “paca” tem-se o ícone dos dentes por ser um animal roedor e essa característica é marcante na apresentação do sinal; no de “cobra”, também, a língua para fora complementa o sinal.

• Sinais compostos



**Figura 12** – Cutia



**Figura 15** – Caderno

Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

No sinal de “cutia”, foi simbolizado o formato dos dentes do animal, uma característica utilizada no sinal da Libras, com o acréscimo de outro sinal marcando as orelhas, exemplificando os sinais compostos e também no sinal de caderno. Na Libras temos o uso de sinais compostos, como é o caso de “zebra” em que se usa “CAVALO^LISTRA”, algo que ocorre quando se usam dois ou mais sinais para representar um único conceito: “Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa” (FELIPE, 2007, p. 24).

• Arbitrariedade



**Figura 16** – Galinha

Fonte: ilustrado por Suzana Frota, 2017.

A arbitrariedade acontece quando não há nenhuma relação entre a forma e o significado [...]. Dada a forma, é impossível prever o significado, e dado o significado, é impossível prever a forma” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 26), como aconteceu no sinal de “galinha”.

Assim, os resultados dos sinais mapeados identificaram traços comuns atribuídos às línguas em geral e entre elas as línguas de sinais: ‘marca da cultura Paiter Suruí’ nos sinais de homem Paiter, que no sinal é marcado com a forma da pintura cultural usada pelo homem. Em um outro sinal que observei durante a produção de dados, foi sinalizado pelas meninas o sinal de coco tendo como referente o anel que elas confeccionam artesanalmente, e os meninos, sinalizaram a forma como eles tiram o coco do coqueiro. Na identificação dos sinais esteve presente a iconicidade, a arbitrariedade, sinais compostos bem como empréstimos linguísticos como ocorre em qualquer outra língua.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa de Mapeamento dos Sinais Paiter Suruí de Rondônia no ambiente escolar nos possibilitou fazer parte dos registros de línguas de sinais de grupos distantes dos grandes centros urbanos espalhados pelo Brasil que, para cumprir a função da comunicação que é natural e inata a todos os seres humanos, criaram seu próprio modo de se comunicar, como é o caso do grupo de indígenas surdos que, distantes de outras comunidades surdas, criam seu próprio código intrínseco de comunicação. Fazem um trabalho com línguas até então desconhecidas do grande público, mas que revelam a criatividade e organização dos indivíduos em sua sinalização. Conforme Leite e Quadros (2014), o registro dessas variedades de línguas de sinais é importante para que se preserve o patrimônio histórico-cultural dos surdos do Brasil, sejam eles brancos, índios ou quilombolas.

“As diferentes variedades de línguas de sinais do Brasil necessitam ser reconhecidas como legítimas, estudadas e promovidas como um bem intrínseco revelador da riqueza e diversidade da experiência cultural brasileira”. (LEITE; QUADROS, 2014, p. 16).

Esta pesquisa contribuiu para estudar esse pequeno grupo de surdos que estão afastados dos grandes centros urbanos, conforme os autores Leite e Quadros (2014) reforçam ao tratar da importância de as línguas nativas e originais serem pesquisadas e reconhecidas como legítimas, pois cumprem a necessidade linguística de um grupo de pessoas.

## REFERÊNCIAS

- BIEMBENGUT, M. S. *Mapeamento na pesquisa educacional*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2008.
- COSTA, V. H. S. da. Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais: a configuração de mão da Língua Brasileira de Sinais. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. de A (Orgs.) *Série Estudos de Língua de Sinais*. Florianópolis: Insular. 2014, v. II, p. 79-102.
- FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *LIBRAS em Contexto*. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Livro do Professor. Disponível em: <[http://LIBRASemcontexto.org/Livro\\_Professor/Professor\\_MEC2007.pdf](http://LIBRASemcontexto.org/Livro_Professor/Professor_MEC2007.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M. Língua de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. de A. (Orgs.) *Série Estudos de Língua de Sinais*. Florianópolis: Insular. 2014, v.II, p. 15-28.
- LIMA BARRETO, E. R. Etnolinguística: pressupostos e tarefas. *P@rtes*. (São Paulo). Junho de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível em: <[www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp](http://www.partes.com.br/cultura/etnolinguistica.asp)>. Acesso em 18 ago. 2016.
- MEYER, D. E., PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. e Paraíso, M. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PEDREIRA, S. M. F. *Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural*. GT: Educação Especial/nº15 – PUC/RIO, 2011. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.
- TEIXEIRA, Vanessa Gomes. A iconicidade e arbitrariedade na LIBRAS. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEPiL. [2017?]. ISSN 1413-6457. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/vii\\_sinefil/COMPLETOS/A%20iconicidade%20e%20arbitrariedade%20na%20LIBRAS%20-%20VANESSA.pdf](http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/COMPLETOS/A%20iconicidade%20e%20arbitrariedade%20na%20LIBRAS%20-%20VANESSA.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2017.



## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Reflections on Geography teaching in deaf education

**Clevisvaldo Pinheiro Lima<sup>1</sup>**

**Anesio Marreiros Queiroz<sup>2</sup>**

### RESUMO

Este trabalho apresenta os dados de uma experiência com o ensino de Geografia na educação de surdos em uma escola pública, referência na educação de alunos surdos, no município de Teresina, Piauí. O objetivo central é mostrar as condições de ensino-aprendizagem em que esses alunos estão inseridos, a fim de que se possa pensar em estratégias que corroborem não apenas com seu aprendizado, mas com seu desenvolvimento enquanto cidadãos críticos e participativos da sociedade em que estão inseridos. Um outro objetivo foi descrever como os alunos surdos da escola pesquisada avaliam o ensino de Geografia que recebem. O método empregado é de natureza

### ABSTRACT

This paper presents data from an experience on teaching Geography in deaf education in a public school, reference in deaf students' education of, in the municipality of Teresina, Piauí. Its main objective is to show the teaching-learning conditions in which these students are inserted, so that they can think of strategies that corroborate not only with their learning, but with their development as critical and participative citizens of the society in which they are inserted. Another objective

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil; klevislima@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Piauí, Teresina, Piauí, Brasil; beckmarreiros@gmail.com.

empírica, e consiste na observação não apenas de aulas ministradas, mas também do comportamento dos alunos durante as aulas. Os resultados mostram que nessas aulas são empregados métodos que não contribuem com o aprendizado dos alunos surdos, uma vez que estão essencialmente pautados no aspecto da oralidade, sendo desconsiderada a modalidade visual-espacial dos alunos surdos.

was to describe how deaf students from the researched school evaluate the teaching of geography they receive. The method employed is empirical in essence, and consists in observing not only lectures, but also students' behavior during the classes. The results show that these classes employ methods that do not contribute to the learning of deaf students since they are essentially based on the oral aspect, disregarding the visual-spatial modality of deaf students.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Geografia; Surdo; Ensino.

#### **KEYWORDS**

Geography; Deaf; Teaching.

## **Introdução**

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade moderna. A educação urge por um esforço coletivo para vencer barreiras e entraves que inviabilizam a construção de um ensino regular que eduque de fato para o exercício da cidadania e seja instrumento real de transformação social, contrapondo-se a um modelo gerador de desigualdades, exclusões e preconceitos que residem dentro dos muros da escola e afetam consequentemente os mais marginalizados, dentre os quais estão os alunos surdos.

Existe, na escola regular, a necessidade de um acolhimento maduro, livre de preconceitos e egocentrismos, onde o ensino possa acontecer em espaços democráticos, ambientes que não se limitem a apenas reproduzir a realidade cultural própria dos ouvintes, desapropriando a pessoa surda da sua forma de fazer sua própria cultura, haja vista que como constituintes de um grupo social, esses, possuem suas formas próprias de constituí-la.

A educação precisa dar passos sólidos e coerentes com a realidade vigente, promovendo a participação e a reflexão da sociedade, e principalmente das pessoas surdas, nas discussões e debates acerca do projeto de inserção desses na rede regular de ensino que está atualmente posta. É citado nas discussões acadêmicas que a democracia acontece na sala de aula, além de outras formas, quando respeitamos o direito dos alunos de se expressarem e não quando os reprimimos e os obrigamos a aceitar passivamente conceitos e opiniões impostas pela sociedade. O aluno surdo, como os demais, também precisa ter o direito de se manifestar, atestando e contestando aquilo que lhe é de direito garantido: acesso a educação de qualidade que lhe capacite para progredir nas mais diversas esferas sociais.

Baseado nisto, a Geografia, uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico e, como tal, a maneira como o homem interfere e modifica o ambiente em que se encontra inserido, tem, sem eximir as demais áreas do conhecimento, a tarefa de construir, enquanto disciplina escolar, alternativas que permitam encontrar orientações curriculares que convirjam com uma proposta de ensino voltada para a formação autêntica de sujeitos críticos e participantes da constituição socioespacial. Os conteúdos geográficos não podem ser vistos como conteúdos meramente técnicos e estáticos, prontos em si mesmos, mas ao contrário, devem ser orientados como facilitadores do processo de construção social onde seu uso não se resuma a um amontoado de técnicas com o simples objetivo de descrever fatos e fenômenos.

A Geografia contemporânea possui uma significativa importância na educação dos indivíduos socialmente organizados, surdos e ouvintes, pois por meio dela o aluno poderá se munir tanto das informações como da capacidade de intervir no meio para que consiga atender as necessidades do seu cotidiano. Dessa forma, e entendendo que a Geografia é uma disciplina que possibilita aos alunos posicionarem-se criticamente frente às mais diferentes situações sociais, bem como entenderem-se como integrantes, dependentes e transformadores do ambiente em que vivem, este estudo se desenvolveu sob a seguinte problemática: Como deve se dar o ensino de Geografia para alunos surdos, visando a um aprendizado que contribua não apenas com seu desenvolvimento escolar, mas para sua formação enquanto cidadão crítico e participativo da sociedade?

Para tanto, neste estudo, apresentamos uma experiência vivida em uma escola pública<sup>3</sup>, referência no ensino de alunos com surdez, no município de Teresina, Piauí, em que procuramos mostrar, com base na observação das aulas, alguns das principais estratégias metodológicas adotadas pelos professores da disciplina em questão. O objetivo central da pesquisa é mostrar as condições de ensino-aprendizagem em que esses alunos estão inseridos, a fim de que se possa pensar estratégias que corroborem com seu aprendizado e que contemplem a modalidade linguística das pessoas surdas. Um outro objetivo foi descrever como os alunos surdos da escola pesquisada avaliam o ensino de Geografia que recebem.

## **1 O ensino de Geografia e suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos**

Até o final do século XIX, antes de surgir o discurso geográfico nas universidades europeias, a geografia era vista como um saber político, a serviço dos dirigentes do Estado, a fim de utilizarem seus conhecimentos nas operações expansionistas e militares. Como disciplina escolar tem início no século XIX, quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Vlach (*apud* CAVALCANTI, 1998, p. 18) afirma que:

Foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quando natural.

Apoiada nessas ideias, a classe burguesa vai defender a escolarização gratuita, laica e obrigatória para todos, estruturando o sistema de ensino, pois, “escolarizar todos os homens era condição de converter servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, eles

---

<sup>3</sup> Por questões éticas o nome da escola foi omitido.



consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio” (SAVIANE, 1983, p. 44). A burguesia idealiza seus interesses com a escolarização pública a fim de manter a sua hegemonia e expandir suas ações e ideias capitalistas. Nessa perspectiva o ensino de Geografia foi encarregado de transmitir informações sobre os vários lugares do mundo e de alguns países em particular, o que evidenciava a importância da Geografia física com a transmissão mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos.

O peso da descrição física na Geografia escolar foi sempre importante. (...) A Geografia é antes de tudo a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. O objetivo não é o de raciocinar sobre um espaço, mas de fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão nesse quadro. (BRABANT, *apud* OLIVEIRA, 1998, p.18).

O movimento de renovação da Geografia surge em rompimento a essa perspectiva tradicional, engaja-se numa busca de novos caminhos, novas propostas e nova linguagem, a fim de proporcionar mais liberdade e maior reflexão em torno da ciência geográfica. Sob esse novo prisma epistemológico, o ensino de Geografia passa a ser visto como uma intervenção pedagógica capaz de levar os alunos a compreenderem a realidade de forma ampla, para que nela possam interferir de maneira mais consciente e propositiva.

Para isso, tornaram-se necessários a aquisição de novos conhecimentos, o domínio das categorias, conceitos e procedimentos básicos, que permitissem o entendimento não apenas das relações sócio-culturais e do funcionamento da natureza, às quais, historicamente, o homem pertence, mas também o conhecimento e a utilização de uma nova forma de pensamento sobre a realidade. Esse movimento de renovação do ensino de Geografia

Preocupa-se o senso crítico do educando e não em ‘arrolar fatos’ para que ele memorize. Suas fontes de inspiração vão desde o marxismo, até o anarquismo, (passando por autores como Michel Foucault, Claude Lefort, Cornelius Castoriadis, André Gorz, Henri Lefebvre e outros). Inspira-se, sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço. (VESENTINI, 1989, p. 36-37).

Com esse movimento de renovação, a Geografia passa a ser estudada sob outros paradigmas, abrem-se novas discussões e estas tentam desmistificar a crença de que continua a serviço do Estado e de que acompanha as mudanças

ocorridas na sociedade. A sociedade tem passado por diversas mudanças, sejam elas econômicas, sociais, culturais ou políticas, refletindo significativamente na educação. Assim, dentro desse contexto, encontra-se o ensino de Geografia, também atingido por essas transformações, pois procura atender às necessidades das mais variadas camadas da sociedade, refletindo a respeito de conteúdos e métodos de ensino. Segundo Cavalcanti (2002, p. 11), a Geografia escolar tem procurado pensar seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos.

No decorrer das últimas décadas surge a necessidade de inovação nas abordagens feitas pela Geografia, uma vez que estas eram realizadas priorizando apenas os aspectos descritivos. Nesse âmbito, o ensino de Geografia tem como papel fundamental estudar a questão da localização, porém se preocupando em atender profundamente o lugar, questionando a respeito do significado do mesmo e das suas múltiplas relações. Com as mudanças ocorridas, o principal objeto de estudo da Geografia passa a ser o espaço geográfico, uma vez que este trata a realidade que vivenciamos resultante de nossas ações. Para que isso aconteça é necessário que as pessoas desenvolvam uma percepção de espacialidade. Neste contexto, a escola tem o papel de trabalhar esse conhecimento proporcionando aos alunos as condições necessárias para uma melhor visualização da realidade em que vivem e para um desenvolvimento do senso crítico.

Nessa perspectiva a Geografia passa a dar ênfase ao conhecimento prévio do aluno e a considerá-lo como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, propiciando o acompanhamento das transformações recentes, mas não de forma fragmentada. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como parado, estático, mas sim em constante movimento.

É importante ressaltar, também, a formação do professor, pois se é responsável pela mediação do saber que interfere nos processos afetivos, sociais e intelectuais do aluno, deve ser encarado com rigor, haja visto que seu processo de formação tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento autônomo, permitindo a articulação teoria-prática, fornecendo subsídio para sua auto-formação. Os educadores precisam reconhecer a realidade dos alunos, procurando

saber como esses vivem e o meio em que se encontram, pois isso contribuirá bastante nos estudos em sala de aula. Segundo Callai (1998, p.78):

O importante nesse processo é conhecer a realidade em que se vive. E conhecer a realidade vai além de identificar o que existe. Supõe discutir as formas como se expressam, como se apresenta a realidade, entender não apenas o produto, mas, basicamente, os processos que o desencadeiam. Portanto, o professor precisa considerar o conhecimento prévio do aluno. Este é sempre um conhecimento parcelado, que fragmenta a realidade, cheio de preconceitos, carregado de credences, de folclore, mas é a ideia que ele faz da realidade.

Ao se estudar a Geografia, é necessário saber como o homem atua em sociedade, saber como ele influencia o meio em que vive, as ações que provoca, enfim como é o cotidiano do homem no seu ambiente. A Geografia Crítica, nascida no final do século XIX e difundida no Brasil na década de 70, teve como missão colocar a sociedade no patamar que a mesma possa participar das transformações sociais, o que implicou em um embate com a classe dominante capitalista. A mesma tem como ponto de partida o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma, ou seja, se preocupa com a compreensão das relações da sociedade e do espaço. Alguns autores acreditam que o ensino de Geografia seja fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, haja vista que o ensino se dá de forma fragmentada, o que impede a formação de cidadãos responsáveis, conscientes e atuantes.

Nesse contexto, a Geografia assume um papel de destaque na escola, dada a responsabilidade que possui no sentido de fornecer condições de instrumentalizar professores e alunos na realização de uma análise científica do espaço-tempo, dando aos mesmos uma visão crítica abrangente, apontando possíveis soluções a problemas enfrentados no cotidiano social. Para que esses objetivos sejam contemplados nos sujeitos surdos, torna-se necessário conhecer a forma como entendem e utilizam o espaço.

## **2 A espacialidade do sujeito surdo**

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, a Língua de Sinais é composta por diferentes níveis linguísticos tais como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. A diferença entre as línguas orais e as línguas

de sinais encontra-se na sua modalidade de articulação: enquanto as primeiras utilizam uma modalidade oral-auditiva, as segundas utilizam uma modalidade visual-espacial. A organização espacial dessas línguas apresenta, segundo Quadros e Karnopp (2004), possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço. Considerando que o objeto de estudo da Geografia é o Espaço geográfico, é preciso entender a maneira como os surdos o utilizam para, a partir daí, entender as metodologias mais adequadas para o ensino dos sujeitos surdos.

Segundo Sacks (1998), a comunicação dos surdos constitui-se no uso linguístico do espaço. Entre os motivos que a levaram a fazer esta afirmação, encontra-se o depoimento de Sarah Elizabeth, mãe de Charlotte, uma menina surda congênita de seis anos de idade, que ao perceber que sua filha era surda se empenha em aprender uma língua de sinais:

Ouvimos o diagnóstico da surdez profunda de nossa filha Charlotte quando ela estava com dez meses de vida. [...] À medida que nosso pânico inicial se esvaiu, ficou claro que precisávamos usar uma língua de sinais com nossa filha enquanto ela era bem nova. [...] Agora estamos passando para a Linguagem Americana de Sinais, estudando-a com uma mulher surda que é usuária nativa dessa linguagem, consegue comunicar-se por sinais sem hesitação e é capaz de codificar essa linguagem para nós ouvintes. [...] é uma grande alegria perceber que a comunicação por sinais de Charlotte reflete padrões visuais de pensamento. Surpreendemo-nos pensando de modo diferente a respeito de objetos físicos, e de seu lugar e movimento, graças às expressões de Charlotte... (SACKS, 1998, p. 82-83).

Os termos objetos, lugar e movimento citados por Sarah são denominados por Milton Santos (1999) como fixos e fluxos do espaço geográfico. De acordo com Santos (1999) fixos são os sistemas de objetos e os fluxos os sistemas de ações. É nesse sentido que Milton Santos define o estudo do espaço geográfico como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistema de ação que formam o espaço” (SANTOS, 1999, p. 51). Comparando o depoimento de Sarah com as afirmações de Milton Santos chegamos a um ponto em comum: objeto, lugar e movimento expressam a interação dos surdos com o espaço a partir da sua capacidade visual de percepção do mundo.

Outro aspecto esclarecedor sobre a maneira como o surdo utiliza o espaço é também extraído do depoimento de Sarah Elizabeth sobre sua filha, Charlotte, quando relata: “todas as características, criaturas ou objetos sobre os quais Charlotte se pronuncia são situados. [...] Quando Charlotte se comunica

por sinais, todo o cenário é montado; podemos ver nele onde estão todas as pessoas ou coisas; tudo é visualizado com minúcias que seriam raras em pessoas ouvintes” (SACKS, 1998, p. 85).

O que Sacks nos coloca, pelas falas de Sarah é o fato de que para os surdos a percepção de mundo se dá de forma diferente da dos ouvintes. Enquanto nós, ouvintes, nos baseamos no som, os surdos baseiam-se nas imagens; os padrões de pensamento que estes empregam é predominantemente visual. Dessa forma para os surdos o uso do referencial espacial para a colocação de objetos e pessoas em locais específicos é algo natural. Ao discorrer sobre o uso espacial pelos surdos, Sacks (1998) afirma:

A característica isolada mais notável da Língua de Sinais – que a distingue de todas as demais línguas e atividades mentais – é seu inigualável uso linguístico do espaço. [...] um uso que é espantosamente complexo, pois boa parte do que nos fala ocorre de modo linear, sequencial, temporal, na língua de sinais torna-se simultâneo, coincidente, com múltiplos níveis. A “superfície” da língua de sinais pode parecer simples para um observador, [...] mas logo descobrimos que isso é uma ilusão e o que parece simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros” (op. cit. p. 99).

Uma vez entendida a maneira como o surdo percebe e utiliza o espaço, e entendendo o espaço sob a ótica da Geografia como aquele que é construído e alterado pelo homem é necessário que haja, para os alunos surdos, uma nova forma de pensar o ensino de Geografia. É preciso que os alunos, aqui especificamente falando dos alunos surdos, sejam colocados como sujeitos atuantes desse processo de ensino-aprendizagem, valorizando e atribuindo a importância que a Língua de Sinais possui para uma melhor compreensão tanto do ensino de Geografia, quanto para a compreensão do espaço geográfico. A realização de um bom ensino de Geografia para surdos não pode acontecer sem o uso de metodologias de ensino adequadas que levem em consideração a maneira como esses visualizam e entendem o espaço.

### **3 Propostas para o ensino de Geografia para surdos**

Até o século XX as concepções tradicionais predominavam na educação brasileira. O ensino de Geografia limitava-se à descrição dos fatos e fenômenos observados na natureza. Não existia qualquer tipo de análise ou reflexão

crítica acerca daquilo que era observado. Com o advento da Geografia crítica, no entanto, passa-se a priorizar a formação de cidadãos críticos que questionam a maneira como a sociedade à sua volta se comporta e atua. Nessa perspectiva a escola passa a ter uma grande responsabilidade, pois esta se torna

um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos. (...) Na escola o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado. (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

No que concerne aos surdos, a realização de um bom ensino de Geografia não pode acontecer sem que haja, na construção metodológica, o respeito dos docentes às particularidades que os alunos possuem no que diz respeito à sua língua e cultura. É preciso entender que a construção do conhecimento não ocorre separada dos meios e dos modos de pensar, portanto um ensino realmente eficaz deve articular aquilo que é trabalhado em sala de aula com aquilo que é vivenciado na realidade.

O primeiro grande recurso metodológico a ser utilizado pelo professor é o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que sem esta a interação professor-aluno, essencial para a construção do conhecimento em qualquer que seja a área, torna-se quase impossível e como tal, igualmente impossível será o aprendizado dos conteúdos propostos pela disciplina por parte dos alunos surdos. Sobre isso Machado (2008, p.77) afirma que “não havendo uma língua em comum entre o professor e o aluno, não se tem como transmitir o conteúdo escolar, o que gera grande lentidão e baixa qualidade em sua escolarização. No caso de o professor não dominar a língua própria dos surdos torna-se imprescindível a presença de um intérprete que irá servir como uma ponte, traduzindo os conteúdos trabalhados pelos professores aos alunos e, da mesma forma, traduzindo as dúvidas dos alunos aos professores.

Outro importante fator para que o ensino aos surdos ocorra com eficácia é a valorização da história de vida de cada sujeito, ou seja, o respeito às experiências de mundo que esses alunos possuem, para que a partir delas os conhecimentos sistematizados possam ser trabalhados. Para isso “é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura” (MACHADO, 2008, p. 78).

Ainda acerca das metodologias adequadas para o trabalho com surdos, é importante considerar que a modalidade da Língua de Sinais é do tipo visual-espacial e como tal deve ser priorizada, com recursos facilitadores do processo ensino-aprendizagem, o uso de recursos metodológicos que exploram essa área tais como fotos, desenhos, gravuras, mapas, etc. Dentro do assunto estudado, os alunos podem elaborar suas próprias imagens, o que permitirá aos surdos materializarem uma dada realidade, refletir sobre a mesma, e elaborar representações com as quais exercerão a leitura e posteriormente sua interpretação. Acerca disso, SILVA e BARAÚNA (2007, p. 62) afirmam que: “O desenvolvimento cognitivo de uma criança surda se estrutura tendo por base informações visuais. A imagem e a experiência são fundamentais para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, evolução e desenvolvimento”.

O trabalho de campo também se mostra no ensino de Geografia como uma ótima metodologia de ensino, que deve ser explorado sempre que possível, visto que os conceitos aprendidos em sala de aula podem ser visualizados no concreto, sempre partindo da realidade dos alunos e caminhando para uma realidade mais global. Ao utilizar esse recurso, as ideias mais complexas serão mais facilmente compreendidas, principalmente se o uso de imagens for utilizado concomitantemente ao trabalho de campo, onde os alunos serão estimulados a desenhar croquis da paisagem visitada, podendo também tirar fotos e, posteriormente, trabalhar em sala de aula com a análise das informações observadas e das imagens criadas.

O quadro de acrílico também pode ser um recurso adequado ao ensino de surdos, desde que seja bem organizado, onde o professor escreva em tópicos, pontuando as características principais do conteúdo que está sendo abordado; a construção de murais, cartazes e maquetes pelos alunos também é recurso interessante a ser utilizado pelo professor como meio de permitir a construção do conhecimento.

Além de todas essas metodologias, podemos ainda considerar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Geografia como um excelente recurso para o incentivo à aprendizagem. O uso da internet, por exemplo, é um recurso dinâmico que possibilita o acesso a diversos tipos de informações que, se bem orientadas e mediadas, tornam-se ótimo meio para a aprendizagem da Geografia. O uso do Datashow, computador, internet,

softwares, entre outros, são recursos tecnológicos que facilitam e dinamizam as aulas tornando-as mais atraentes aos alunos levando-os a participarem ativamente das aulas, facilitando assim o aprendizado. Segundo Moran (2000), a televisão e o vídeo têm a capacidade de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens que facilitam a interação com os alunos.

O uso dessas metodologias no ensino de Geografia permitirá um aprendizado mais eficaz aos alunos surdos. Para que ele de fato ocorra é preciso que o professor tenha o domínio das mesmas. O que ocorre, no entanto é que o uso adequado dessas metodologias no ensino dos alunos surdos ainda está distante da realidade em boa parte das escolas que têm essa clientela. Isso ocorre porque boa parte dos professores não se sente devidamente capacitada para receber em suas salas de aula alunos que exijam tais metodologias. Nessa perspectiva, para que de fato haja o interesse pelo aprendizado dos alunos surdos torna-se antes necessário uma formação profissional que permita a esses professores a capacitação necessária para lidar com os alunos com essas limitações.

## **Metodologia**

Nesta seção expomos o caminho percorrido para desenvolver esta pesquisa, que utilizou um método de natureza empírica, que consistiu na observação das aulas de Geografia ministradas em uma escola pública estadual, referência no ensino de alunos com surdez no município de Teresina, Piauí. Como instrumento de pesquisa, utilizamos a aplicação de um questionário aberto e fechado aos professores de Geografia e entrevista aos alunos surdos. A análise dos dados encontra-se disposta por meio de gráficos e tabelas, distribuídos ao longo da próxima seção.

## **O aluno surdo no ensino regular: um olhar sobre o ensino de Geografia em uma escola referência na educação de surdos em Teresina, Piauí**

O ensino de Geografia, bem como das demais disciplinas escolares, deve primar pela participação do educando como principal sujeito do processo ensino-aprendizagem, cabendo ao professor a função de intermediário e articulador das informações que levarão os discentes à construção do conhecimento.



Para tanto, é preciso que os professores desenvolvam atividades que despertem nos alunos o interesse pela disciplina. É preciso capacitar os alunos para que estes se tornem capazes de captar as informações necessárias e, até mesmo, de construir novas informações.

O professor de Geografia deve desenvolver atividades com seus alunos que os habilitem a serem capazes de analisar e se posicionarem frente a diferentes situações. Tudo isso para que não apenas internalizem os conteúdos estudados, mas consigam se posicionar criticamente acerca dos temas abordados, para que possam analisar e interpretar de maneira correta as informações que lhes estão sendo fornecidas. Sobre o papel do professor de Geografia, Passini (1991, p. 27) afirma que lhe cabe “levar o aluno a entender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes e, portanto, desconhecidos”.

O uso dos conhecimentos geográficos se mostra indispensável para o viver em sociedade. O professor desta disciplina precisa ter o domínio dos métodos e técnicas para poder desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que estes consigam ser capazes de atingir os níveis de abstração necessários à construção do saber geográfico. No que concerne aos alunos surdos, tais técnicas precisam ser ainda mais apuradas. Por esse motivo, para analisarmos como ocorre o ensino de Geografia para os alunos surdos, realizou-se esta pesquisa de campo, que procurou conhecer as estratégias utilizadas pelo professor de Geografia para o ensino desses alunos bem como a maneira como os alunos avaliavam o ensino que lhes era fornecido.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, referência no ensino de alunos com surdez, localizada em Teresina, Piauí. Esta concentra o maior número de alunos surdos matriculados. Como um primeiro gesto de análise, questionamos o docente sobre o tempo de atuação com surdos. Este afirmou trabalhar com esse público há dois anos, quando foi lotado para trabalhar na escola em questão e acrescentou que não sabe nada sobre a língua de sinais o que lhe impede de se comunicar efetivamente com seus alunos, *“não sei nem mesmo dizer bom dia em Libras. Quando cheguei nesta escola há dois anos passamos uma semana em horário pedagógico e em nenhum momento fui avisado que trabalharia com alunos surdos. Descobri quando cheguei em sala de aula, quando me deparei com um grupo de alunos conversando em Libras”*.

Quando perguntado sobre o recebimento de algum tipo de capacitação para lidar com os alunos surdos este respondeu: *“não. A escola chegou a oferecer um curso de Libras para os professores, mas num horário que para mim era impossível”*. Questionado sobre as estratégias de ensino que utiliza para lidar com uma turma inclusiva, este afirmou utilizar um resumo dos capítulos dos livros didáticos. Sobre os materiais que utiliza ao ministrar suas aulas, destacou o uso do pincel e do quadro de acrílico, de mapas e do globo terrestre. Por fim, indagado sobre a maneira como avaliava os alunos surdos, o professor relatou que o fazia da mesma maneira que aos ouvintes, com trabalhos e provas escritas, permitindo aos alunos, em determinadas situações, a consulta ao material didático.

Como se observa, o professor entrevistado, como ele mesmo reconhece, não possui as habilidades necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com alunos surdos. A começar pelo desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, que o impede de interagir diretamente com o aluno, além do uso metodologias de ensino que não valorizam os conhecimentos prévios dos mesmos e não respeitam a estrutura de sua língua, visual-espacial. Isso porque, na medida em que este afirma que se utiliza de resumos, de trabalhos e provas escritas, desconsidera a percepção visual que estes alunos possuem em detrimento da modalidade ouvinte oral-auditiva e que se utiliza, entre outras, da escrita.

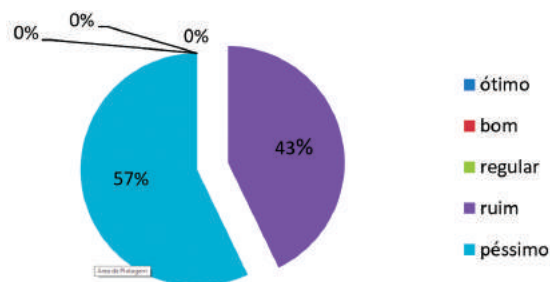
Silva e Baraúna (2007, p. 62) em sua pesquisa sobre a inclusão escolar do aluno surdo, chega à mesma constatação afirmando: “o que se encontra são professores angustiados, tensos com a diversidade de problemas que têm de enfrentar e, para complicar mais a situação, depara-se com problemas de ordem comunicativa, já que eles não dominam a língua de sinais para se comunicar com seus alunos surdos”. Essa afirmação nos deixa ainda mais intrigados sobre como tem ocorrido o ensino de Geografia para estes alunos que não conseguem se comunicar com o professor pelo seu desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Na procura de soluções a estes questionamentos, fomos em busca dos alunos surdos.

### **A aplicabilidade do ensino de Geografia sob a ótica dos alunos**

O ensino de Geografia quando executado de maneira eficaz contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências nos educandos, possibilitando que realizem por si mesmos leituras coerentes e significativas do espaço

geográfico. Desse modo, procuramos analisar a maneira como o ensino dos conteúdos geográficos vem sendo ministrado aos alunos surdos na referida escola.

O primeiro questionamento feito aos alunos foi sobre como eles avaliavam o ensino de Geografia ministrado em sua escola. Todos consideraram o ensino ministrado como ruim ou péssimo; questionados sobre os motivos os que levaram a essa escolha, afirmaram que a falta de comunicação impede o aprendizado, “*eu até gostava de Geografia antes quando era menor, mas agora ficou muito ruim, o professor não sabe Libras, copia muito e nós, surdos, não conseguimos entender nada quando ele explica*”<sup>4</sup> (ALUNO 1). A mostra quantitativa deste questionamento encontra-se no Gráfico 1, a seguir:



**Gráfico 1** – O ensino de Geografia na escola

Fonte: Pesquisa direta.

O segundo questionamento foi sobre os materiais que o professor de Geografia utilizava para explicar os conteúdos. O resultado pode ser observado na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1** – Materiais utilizados pelos professores em suas aulas

Materiais utilizados	Valor absoluto	%
Livros	7	44%
Quadro de acrílico	7	44%
Mapas	2	12%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa direta, dezembro, 2018.

<sup>4</sup> A fala dos alunos ocorreu em língua de sinais e foi por nós traduzida para a Língua Portuguesa.

Ao compararmos as respostas dos alunos com aquela dada pelo professor, conseguimos perceber certa igualdade nas respostas dadas. De acordo com os , os principais recursos utilizados são o livro didático e o quadro de acrílico, ambos com 44% e o uso de mapas com 12%. Percebemos ainda a inexistência de recursos essenciais para valorizar a capacidade de percepção visual dos alunos, tais como Datashow, DVD, etc.

O terceiro questionamento feito aos alunos foi sobre a principal proposta pedagógica utilizada pelo professor. Todos os alunos entrevistados afirmaram ser o oralismo a única utilizada pelo professor. Observemos alguns depoimentos: “O professor escreve no quadro e depois explica o que escreveu falando. Nós surdos ficamos sem entender nada” (ALUNO 1); “o professor de Geografia escreve, escreve e depois começa a explicar falando, falando, falando e nós surdos ficamos apenas parados, esperando, sem nada entender” (ALUNO 2); “Não tem intérprete. O professor escreve e depois explica falando aquilo que escreveu. Não existe comunicação. O professor não sabe como nos explicar.” (ALUNO 3).

Percebemos por meio dos relatos uma grande dificuldade dos alunos em estudar. Além do professor não saber como se comunicar com seus alunos, inexistente em sala de aula a presença do intérprete de Libras, um agente fundamental para a comunicação entre o professor e o aluno.

Outro questionamento feito aos alunos foi sobre a maneira como eram realizadas suas avaliações. A resposta que obtivemos foi semelhante à do docente responsável pela turma. Os dados obtidos foram os seguintes:

**Tabela 2** – Tipos de avaliações utilizadas

<b>Avaliações utilizadas</b>	<b>Valor absoluto</b>	<b>%</b>
Trabalhos	7	35%
Prova escrita	7	35%
Resumos	5	25%
Seminários	1	5%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa direta, dezembro, 2018.

Além dos instrumentos de avaliação já citados pelo professor, trabalhos e provas escritas foram ainda citados pelos alunos, bem como resumos e seminários. Sobre estes últimos, cabe-nos fazer uma observação. A realização de

seminários, segundo os alunos, é feita apenas pelos ouvintes, cabendo aos surdos a realização de outras atividades como resumos e respostas a questionários. O aluno que citou o uso de seminário como um instrumento de avaliação é um deficiente auditivo, ou seja, não é completamente surdo, e como tal consegue oralizar com fluência, o que facilita tanto seu convívio com o professor e os demais alunos quanto sua aprendizagem.

A última pergunta feita aos entrevistados foi sobre as alternativas que acreditavam que poderiam contribuir para uma melhoria do ensino ministrado em sua escola. Obtivemos as seguintes respostas:

*“É preciso que os professores, não só o de Geografia, mas todos os professores, se interessem em aprender Libras, para que nós possamos nos comunicar e aprender melhor”(ALUNO 1).*

*“A escola precisa contratar intérpretes para nos ajudarem na sala de aula, porque nós não conseguimos entender nada” (ALUNO 2).*

*“Os professores precisam aprender Libras e também precisa ter intérprete em nossa sala para interpretar as aulas” (ALUNO 3).*

*“As salas de ouvintes e surdos devem ser separadas e nós surdos devemos ter aula só em Libras e estudar português só quando for aula de português” (ALUNO 4).*

Através das informações acima, podemos constatar a necessidade que os alunos têm da presença de um intérprete em sala de aula para lhes permitir interagir com o professor, participar das atividades propostas e conseguir se comunicar sem limitações. Fica ainda explícito na fala do aluno número quatro a necessidade de ter a Língua de Sinais como L1, ou seja, como a língua com a qual as informações devem ser transmitidas, cabendo ao português um papel secundário, e não o contrário.

## Resultados e discussão

O ensino de Geografia é fundamental para a formação discente, uma vez que seu estudo favorece uma melhor compreensão do espaço, levando a uma leitura mais crítica da realidade na qual os alunos se encontram inseridos. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso que os conteúdos geográficos sejam utilizados com eficiência, e que as atividades de sala de aula sejam encaminhadas com base em métodos e procedimentos que permitam trabalhar os conteúdos de maneira eficaz. É preciso que tais métodos e procedimentos levem, inicialmente, os alunos à compreensão do espaço que os circunda, construindo com eles o conhecimento sobre os lugares em que vivem e suas particularidades, e uma vez concluída essa etapa, partir para realidades mais distantes e complexas.

Foi constatado, no entanto, através da realização deste trabalho, que os conteúdos geográficos vêm sendo trabalhados de forma ineficiente com os sujeitos surdos na medida que o professor, de maneira tradicionalista, se utiliza de recursos que impossibilitam o aluno de interagir, de criar por si mesmo, de indagar e questionar acerca do que está sendo abordado. Os alunos não são levados à construção do conhecimento e nem mesmo à sua interpretação.

A explicação para isso encontra-se primeiro na dificuldade do docente da escola pesquisada em conseguir manter aquilo que é básico e imprescindível para o convívio social, a comunicação. Sem conseguir se comunicar com seus alunos, torna-se quase impossível a realização de um trabalho verdadeiramente eficaz. A falta da comunicação, por sua vez, gera uma série de outros problemas que corroboram para o déficit da construção do conhecimento pelos alunos surdos.

Esta dificuldade de comunicação entre professor e aluno poderia ser diminuída ou mesmo sanada com a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, o que não ocorre, sendo esta outra dificuldade percebida através da aplicação da pesquisa. Somado a estes fatores, pode ainda ser citado o desconhecimento das particularidades pertinentes aos alunos surdos, tais como a modalidade de sua língua, visual-espacial, e que exige ou, no mínimo, sugere a utilização de recursos que incentivem o uso desta habilidade.

Diante das respostas das entrevistas pelos discentes e do questionário proposto ao docente, pode-se concluir que o processo de ensino de Geografia

aos alunos surdos da escola pesquisada vem sendo desenvolvido de forma pouco significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos de um caráter crítico. O resultado disso se refletirá na maneira como atuarão e no papel que desempenharão na sociedade à sua volta.

Para contornarmos essa situação, que tende a se agravar na medida em que os alunos são lançados nas séries seguintes sem terem desenvolvido as habilidades necessárias à série em que estavam, é preciso que haja por parte dos docentes e da própria escola um maior interesse pelos alunos surdos. É preciso capacitar os professores, e não apenas estes; é preciso criar metodologias de ensino que propiciem de fato a aquisição do conhecimento por estes sujeitos, mas é preciso, antes de tudo isso, valorizar a cultura surda, especialmente no que concerne à sua língua: a Língua Brasileira de Sinais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Legislação de Libras*. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. *Legislação de Libras*. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. *Legislação de Libras*. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo dos surdos em Libras*. São Paulo: Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

CASTROGIOVANI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

FERNANDES, E. (Org.); QUADROS, R. M. de...[et al.] *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, M. *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIMA, M. S. C. Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. 261 p. Dissertação (Tese de Doutorado) - Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2004.

MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

MOURA, M. C. de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, A. U. de (Org). *Para onde vai o ensino de Geografia 7*. São Paulo: Contexto, 1998.

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

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção*. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SILVA, L. C. da; BARAÚNA, S. M. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. In: *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 56-67.

VESSENTINI, J. W. *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas, SP: Papirus, 1989.



Visitando o  
Acervo do INES

Visiting INES Archive

CUARENTENA 0



ROD  
GO

## VISITANDO O ACERVO DO INES

Visiting INES Archive

**Solange Maria da Rocha<sup>1</sup>**

Fonte documental: *Livro*

Ano: 1952

Acervo: INES

Essa obra foi publicada no ano de 1952.

O autor foi aluno do Curso de Formação de Professores oferecido pelo Instituto na década de 1950 e também funcionário da instituição.

O estudo dessa obra nos ajuda a compreender o estado da arte da educação de surdos na primeira metade do século XX.



<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Mestre em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).



# Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture



## ARTE SURDA E PANDEMIA COM OS ARTISTAS E INTELLECTUAIS RODRIGO GONZALEZ E DIOGO MADEIRA

Nestes tempos de pandemia é preciso mudar nossos hábitos e nossas rotinas, e penso que a Arte pode nos fazer ver de modo crítico nosso cotidiano. Em primeiro lugar, gostaria de lhes apresentar uma pessoa por quem tenho grande apreço: *Rodrigo González, Surdo uruguaio*. Não somente por ser surdo e ter a ver com o perfil deste periódico, mas também por sua qualidade de exímio desenhista. Acreditem, o adjetivo “exímio” não é um exagero. Suas ilustrações e quadrinhos partem de uma sensibilidade e consciência política que poucos possuem. Suas criações misturam política com humor de modo corajoso e ao mesmo tempo humanitário.

Devo dizer que prefiro destacar essa consciência política, pois todos nós sabemos que tem um importante papel na tradução de momentos difíceis como os tempos de pandemia que estamos vivenciando a nível mundial. Rodrigo González é militante da Comunidade Surda do Uruguai e atualmente Presidente da Associação de Surdos de Montevidéu.

Conheci Rodrigo no Festival Internacional de Cinema para Surdos na Argentina, em 2016, do qual eu e minha namorada, a artista plástica Surda, Candy Uranga, participamos. Na verdade, antes de tê-lo conhecido pessoalmente,

conheci-o por meio de seu melhor amigo, também Surdo uruguaio. Meu amigo é proprietário de uma livraria localizada na rua mais famosa de Montevideu, a Tristán Narvaja. Todos são bilíngues e transitam em duas línguas, a Língua de Sinais Uruguaia e o espanhol escrito.

Quando comecei a conhecer o trabalho de Rodrigo publicado no Instagram e no Facebook fiquei intrigado: ele mesmo fez essas artes? Sua principal característica, como já disse, é o senso de humor político. Ah, ele é um ávido leitor! Com o passar do tempo, passei a admirar cada vez mais o trabalho artístico de Rodrigo González. Inclusive não paro de elogiá-lo. Bato na tecla que é importante ter representação Surda na arte política, em charges, cartoons, quadrinhos. Ele no Uruguai, Candy Uranga na Argentina, e posso humildemente dizer que eu no Brasil, tentamos cumprir esse papel, mesmo que isso custe bons amigos e convites acadêmicos.

*Diogo Madeira*

Cartunista, escritor e professor universitário



Rodrigo González (Arquivo pessoal)



## [TEXTO DE QUARENTENA]

Suas bolhas de silêncio na quarentena não se entendem com certas pessoas. Suas bolhas de silêncio na quarentena procuram abastecer o sujeito de paciência e atividades de reflexão. Suas bolhas de silêncio na quarentena não se entendem com certas pessoas porque eles abraçam a ideia de que as bolhas de silêncio não ajudam em nada. Em outras palavras, eles pintam tédio. Suas bolhas de silêncio na quarentena procuram abastecer o sujeito de paciência e atividades de reflexão, pois é preciso se fazer cadeia de inteligência e de bom senso entre ele e suas pessoas queridas dentro de casa. Suas bolhas de silêncio na quarentena permitem o sujeito estabelecer novas perspectivas além das impostas pela rotina antes da pandemia do coronavírus, que envolve o trabalho e seus hábitos. De acordo com muitas leituras que o sujeito fez sobre as definições de silêncio, suas bolhas de silêncio na quarentena se enraízam sem ruídos em uma delas, a de que o silêncio se adorna da capacidade íntegra de metamorfosear o sujeito em todos os aspectos. Suas bolhas de silêncio na quarentena fortalecem os laços íntimos do sujeito com seus familiares e com seus amores dentro de casa e à distância. Novas perspectivas que o sujeito estabeleceu são baseadas na adoção de novos hábitos e pensamentos para que ele esteja alinhado com os efeitos da pandemia no contexto sociocultural. Novas perspectivas são como sementes que nos animamos a enterrar em nossos solos inocentes. Elas renovam nossas alegrias e nossas angústias – os substantivos opostos estão fazendo um papel importante para todas e todos e formam ótimos casais; os opostos se atraem. Por mais perspectivas suculentas e álcool em gel em nossos fica em casa. Por mais intimidade e sanidade mental em nossos desencontros filosóficos. Por mais amor em nossas compras de ranço. Por mais água filtrada em nossos paladares. Por mais maçãs argentinas em nossos corações. Suas bolhas de silêncio na quarentena deixam o sujeito mais disposto para colocar as tarefas em dia: avançar na escrita da sua tese, produzir suas escritas loucas e suas ilustrações contrárias a padronização de desenho e se envolver em suas leituras aleatórias, além dos afazeres domésticos e paternos, como lavar as louças e jogar partidas de xadrez com sua filha. Suas bolhas de silêncio na quarentena vêm do seu quarto, embora não esteja totalmente fechado com o fim de administrar seu tempo para dar atenção aos seus amores em várias situações. O sujeito é uma espécie de Snoopy, aquele cão que

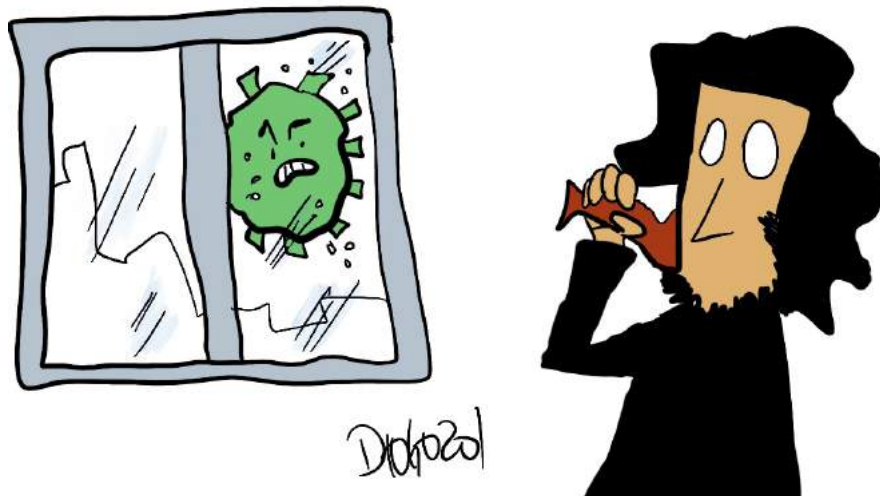
dorme em cima da sua casinha desde a infância, ao menos no sentido de apego à reflexão antes de tomar uma decisão. Ele sempre foi assim. Só que não dorme em cima de casa, muito menos é cão. Sua poesia, como constatada neste texto pela forma como as ideias se articulam, começou a incidir na sua adolescência. A poesia é a anarquia da escrita mesmo com atendimento a sentimentos incapazes de se expressar de forma externa, seja na fala ou na sinalização. Tinha o Snoopy de pelúcia. Por serem muito idênticos, na incapacidade de externar ideias. Ele viviam grudados, juntos, ao longo de muitos anos, seja na hora de dormir ou brincar. Foi obrigado a largar o boneco quando estava descompassado, sem condições de restaurá-lo. Foi no início da adolescência. Seus momentos felizes que teve com o Snoopy ficaram na memória. Suas bolhas de silêncio na quarentena trazem suas lembranças à tona, nostálgicas. Suas bolhas de silêncio na quarentena estão dando corpo à ideia de que o minimalismo neutraliza o excesso de consumo para o sujeito. No momento atual, sustentabilidade e minimalismo passam a ser partes essenciais do mecanismo do dia-a-dia do sujeito.

*Diogo Madeira*

6 de abril de 2020



Diogo Madeira (Arquivo pessoal)



Charges Diogo Madeira





Charges Diogo Madeira





Charges Diogo Madeira





### VAGÕES POÉTICOS - DIOGO MADEIRA

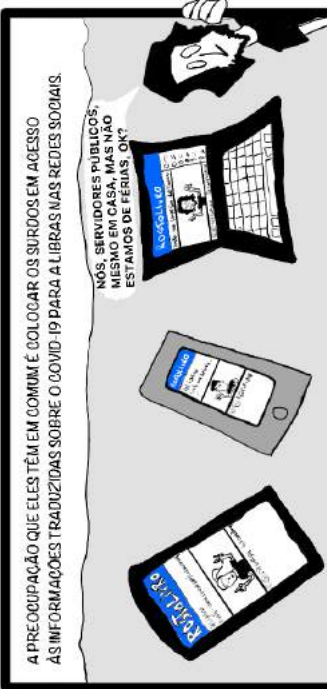
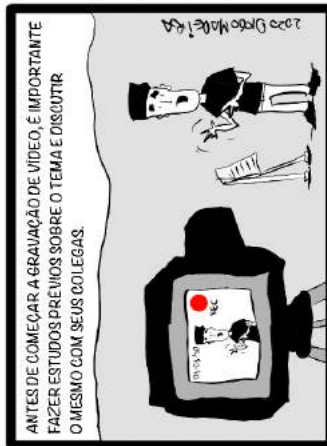


Charges Diogo Madeira

### TIRINHAS ALEATÓRIAS - DIOGO MADEIRA



# O CARA QUE FAZ TIRINHAS - DIOGO MADEIRA



Charge Diogo Madeira

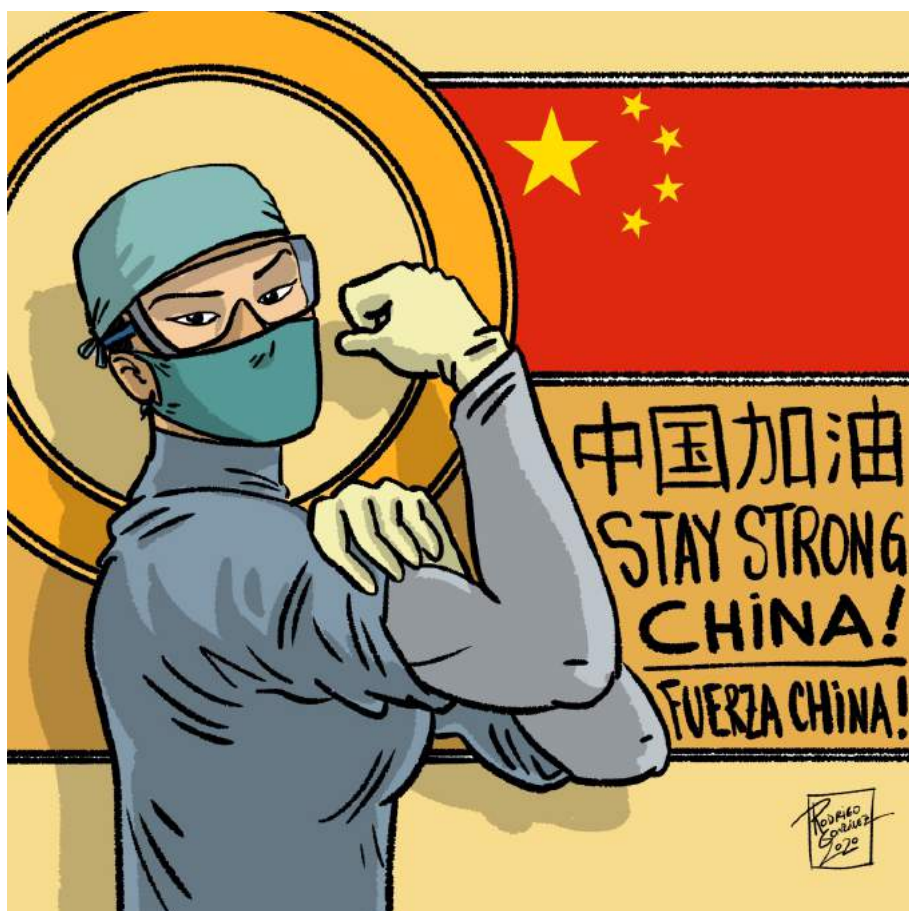


Charge Diogo Madeira





Charge Diogo Madeira



Rodrigo Gonzalez. Fuerza China



Rodrigo Gonzalez Fuerza España



Rodrigo Gonzalez Resiste Italia 2020



Rodrigo Gonzalez Quedateencasa - gente en rambla



Rodrigo Gonzalez. Tarados salen en turismo





Rodrigo Gonzalez Rapunzel en tiempos de coronavirus



Quadrinho Rodrigo Gonzalez Comic para reflexionar - trabajadores de salud 2020



Rodrigo Gonzalez Cuarentena o coronavirus 2020



Rodrigo Gonzalez Akira vs Coronavirus



Rodrigo Gonzalez Uruguay pide quedarte en casa 2020



#Quedateencasa

Rodrigo Gonzalez último cartoon



# Normas de submissão

Submission Procedures



## NORMAS PARA SUBMISSÃO ONLINE

### ENCAMINHAMENTO

Os autores (no máximo três, sendo pelo menos um doutor) devem realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista; na seção Submissões Online, devem preencher adequadamente o perfil e escolher a opção "AUTOR", observando os campos obrigatórios de preenchimento (acompanhados de asterisco). É importante "salvar" as informações registradas.

Depois de realizar esses passos, deve-se passar para "SUBMISSÕES ATIVAS" e iniciar o processo de submissão por meio do link a partir do qual irá realizar os cinco passos básicos:

1- Início: confirmar se está de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção Artigos;

2- Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome (o sistema traduz como prenome e nome), e-mail, instituição, cidade, es-

tado e país, resumo da biografia, título e resumo; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado;

3- Transferência de originais: realizar a transferência do arquivo para o sistema;

4- Transferência de documentos suplementares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como apêndice ou anexo ao texto principal, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto.

5- Confirmação: Concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos supramencionados, o autor deve aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, poderá acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação.

Os artigos após a submissão são designados aos avaliadores definidos pelo Comitê Científico. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros da Coordenação Editorial da revista.

## CONFIGURAÇÕES GERAIS

### FORMATO DE ARTIGO

Os artigos devem ter a extensão mínima de 13 (treze) e máxima de 20 (vinte) páginas, com a possibilidade de mais 3 (três) páginas de anexo.

1. Configurar a página: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita e esquerda: 3 cm.

2. Tipo de letra: Times New Roman, corpo 12.

3. Espaçamentos: 1,5 entre linhas e parágrafos. Deixar uma linha (1,5) entre ABSTRACT/KEYWORDS e o início do texto.

4. Adentramento: 1,25 cm para assinalar início de parágrafos.

5. Tabelas, ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) e anexos devem vir prontos para ser impressos, dentro do padrão geral do texto e no espaço a eles destinados pelo(s) autor (es). Para anexos que constituem textos já publicados, incluir bibliografia completa bem como permissão dos editores para publicação.

### PRIMEIRA PÁGINA

1. Título em português ou na língua estrangeira em que o artigo foi escrito, fonte 14, Times New Roman, centralizado sem margem, maiúsculas apenas para primeira letra ou nomes próprios, negrito, seguido de barra e

da tradução para o inglês, em itálico e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor (es) deve(m) vir na terceira linha (espaço simples), abaixo do título à direita, em itálico, sem negrito, letras maiúsculas somente para as iniciais, com nota de rodapé para identificação da instituição a que o autor pertence por extenso, separada por um hífen da sigla, seguida pela cidade, sigla do estado, país; indicação dos financiamentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado quando houver e endereço eletrônico (sem a palavra e-mail), fonte 10, Times New Roman, justificado. Exemplo: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; xxxx@gmail.com.

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, na língua em que foi escrito o artigo, deverá estar abaixo da palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.

7. A palavra ABSTRACT (fonte itálico) deve aparecer em maiúsculas, sem dois pontos, três linhas abaixo das PALAVRAS-CHAVE, sem adentramento. Iniciar o texto do *abstract* na linha de baixo.

8. O resumo em inglês deve ter, no máximo, 150 palavras, espaçamento simples, fonte itálico.

9. As KEYWORDS, máximo de cinco palavras, devem aparecer na linha

de baixo, espaçamento simples. Só a primeira letra de cada palavra estará em maiúscula.

## **CORPO DO ARTIGO:**

### **Seções, Subseções, Notas**

**Seções e subseções:** sem adentramento, em maiúsculas só a palavra inicial, numerados em algarismos arábicos e sem ponto, em negrito; a numeração não inclui a introdução, a conclusão e as referências.

Indicações bibliográficas no corpo do texto deverão vir entre parênteses, resumindo-se ao último sobrenome do autor, data de publicação da obra e página, separados por vírgulas:

Ex.: (BAKHTIN, 2011, p. 306)

Se o nome do autor estiver citado no período, indicam-se, entre parênteses, apenas a data e a página. Não utilizar, nas citações, expressões como *Idem*, *Ibidem*, *Op. Cit.*. Fornecer sempre a referência completa como no exemplo anterior.

## **NOTAS**

As notas devem aparecer ao pé da página, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

**Uso de recursos tipográficos: itálico, negrito, sublinhado e “aspas”**

**Itálico:** deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

**Negrito:** evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

**Sublinhado:** evitar esse recurso tipográfico.

**Aspas:** devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras; jamais em títulos de artigos, canções, partes de obras ou capítulos, que virão sem destaque. Exemplo: no artigo Os gêneros do discurso, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

**CITAÇÕES:** direta com mais de três linhas

Para citação direta com mais de três linhas, submeter o trecho citado a um recuo equivalente a 4 cm, sem adentramento no começo do parágrafo, fonte 11 e espaçamento simples. NÃO empregar aspas. No final, entre parênteses, inserir: sobrenome do autor (em maiúsculas), data da edição utilizada, número da página.

Para citação com mais de três autores, indique, entre parênteses, o primeiro autor seguido da expressão *et al.*, data: (CASSANAS *et al.*, 2003, p.205).

Todas as citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. O original deve aparecer em nota de rodapé. Usar preferencialmente as traduções já existentes. Caso não seja possível, justificar a utilização de outra tradução em nota de rodapé.

## **REFERÊNCIAS**

A palavra REFERÊNCIAS deve aparecer em maiúsculas, sem adentramento, com espaçamento 1,5 e 6pt depois da última linha do artigo. Abaixo dela, as referências devem ser citadas em ordem alfabética, sem numeração, com

espaçamento simples com 6 pt antes e 0 pt depois entre as referências. Caso haja mais de uma obra do mesmo autor, citar respeitando a ordem cronológica de publicação; caso haja mais de uma obra do mesmo autor publicada no mesmo ano, diferenciá-las por meio de a, b e c.

### 1. Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de modo abreviado (apenas as primeiras letras). *Título do livro* (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: Editora, data. v. (Série ou Coleção).

Ex.: ROCHA, S. M. da. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. 1.ed. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010. (Coleção Caderno Acadêmico; 1)

### 2. Capítulos de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do capítulo sem destaque. In: seguida das referências do livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome de autor. *Título do livro* (em itálico, somente a primeira letra em maiúscula): subtítulo (sem itálico). Tradução por Nome do Tradutor. Edição. Local: editora, data, número das p. (páginas consultadas) ou v. (Série ou Coleção).

Ex.: SILVA, D. J. da. Educação, Preconceito e Formação de Professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. 1.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

### 3. Trabalhos publicados em anais de eventos ou similares:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. *Título*: subtítulo. In: Nome do evento (em itálico), número, ano, local de realização. Título da publicação (em

itálico): subtítulo da publicação (sem itálico). Local de publicação (cidade): Editora, data, páginas inicial-final do trabalho.

Ex.: FARACO, C. A. Voloshinov um coração humboldtiano? In: *XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, 11, 2003, Curitiba. Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.261-264.

### 4. Partes de publicações periódicas

#### 4.1 Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do artigo (sem destaque). *Nome do periódico* (em itálico), cidade, volume e número do periódico, páginas, data de publicação.

Ex.: BRAIT, B. Língua nacional: identidades reivindicadas a partir de lugares institucionais. *Gragoatá*, Niterói, n.11, p.141-155, 2. sem. 2001.

#### 4.2 Artigos de jornal:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor de modo abreviado. Título do artigo. Título do jornal, Número ou título do caderno, seção ou suplemento, Local, páginas inicial-final, dia, mês, ano.

Ex.: BRASIL, U. Borges admirava faroestes e a Lua. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, São Paulo, p.D3, 31 out. 2009.

### 5. Monografias, dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, NOME DO AUTOR, título (itálico): subtítulo (redondo), ano, número de folhas ou volumes, (Categoria e área de concentração) Nome da Faculdade, Nome da Universidade, cidade.

Ex.: PEREGRINO, G. *Secreto e Revelado, Tácito e Expresso*: o preconceito

contra/entre alunos surdos. 2015. 246 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas – Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

## 6. Publicações online:

**SOBRENOME DO AUTOR**, Nome do autor de modo abreviado. Título do artigo. *Nome do periódico*. Cidade, volume do periódico, número do periódico, ano. Disponível em: [endereço eletrônico]. Acesso em: dia/mês/ano.

Ex.: SAMPAIO, M. C. H. A propósito de “Para uma filosofia do ato” (Bakhtin) e a pesquisa científica em ciências humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009. Disponível em: [http://www.linguagememoria.com.br] Acesso em: 29 out. 2009.

## 7. Filmes e material iconográfico

### 7.1 Filmes:

**NOME DO FILME**. Diretor. Estúdio de produção do filme. País de origem da produção: ano de produção. Local da distribuidora: Nome da distribuidora, data. Suporte [VHS, Blu-ray ou DVD]. (Tempo de duração), colorido ou p & b.

Ex.: Macunaíma. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. [DVD]. (105 minutos), colorido.

### 7.2 Pinturas, fotos, gravuras, desenhos etc.:

**AUTOR**. Título [quando não existir título, atribuir um ou indicar sem título, entre colchetes]. Data. Especificação do suporte. Havendo mais dados, podem ser acrescentados para melhor identificação do material.

Ex.: ALMEIDA JÚNIOR. Caipira picando fumo. 1893. Óleo sobre tela. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

## 8. Discos

### 8.1 Discos considerados no todo:

**SOBRENOME DO ARTISTA**, Nome do artista [ou NOME DO GRUPO]. Título da obra: subtítulo [Indicar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: Nome da gravadora, data.

Ex.: VELOSO, C. *Caetaneer*. São Paulo: Polygram, 1989.

### 8.2 Partes de discos (canções, peças, etc.):

**AUTOR DA CANÇÃO**. Título da canção. In: **AUTOR DO DISCO**. Título da obra: subtítulo [informar se se trata de CD ou Vinil]. Local da gravadora: nome da gravadora, data.

Ex.: VELOSO, Caetano. O queres. In: VELOSO, C. *Caetaneer* [CD]. São Paulo: Polygram, 1989.

## ANEXOS

Devem ser colocados antes das referências, precedidos da palavra ANEXO, sem adentramento e sem numeração.

## FIGURAS

As ilustrações deverão ter a qualidade necessária para publicação. Deverão ser identificadas, com título ou legenda, e designadas, no texto, de modo abreviado, como figura (Fig. 1, Fig. 2 etc.). Deverão vir em arquivos JPEG.

## FORMATO DA RESENHA

As resenhas devem apresentar cerca de 10.000 caracteres e devem



conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte 14, negrito e espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave, sem referências ao final do texto, sem citações que excedam três linhas. A revista só aceita resenhas de obras publicadas recentemente: no Brasil, há menos de dois anos; no exterior: há menos de quatro anos.

O nome do autor da resenha deve vir na terceira linha abaixo da referência (espaçamento simples). Deve ser seguido de nota de rodapé, com qualificação do autor: instituição a que pertence, cidade, estado, país e e-mail.

O texto da resenha deve vir com 7 espaços simples abaixo do nome do autor em Times New Roman, corpo 12 e espaço 1,5. Configurar a página: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens superior e inferior: 3 cm; direita: 3,0 cm; esquerda: 3,0 cm.

Adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo.

## **ESPECIFICAÇÕES PARA SUBMISSÃO EM VÍDEO – REGISTRO EM LIBRAS<sup>1</sup>**

### **SOBRE O ARTIGO**

O artigo científico em Libras será enviado para a comissão avaliadora da revista. Pode ser acrescentado o artigo em Língua Portuguesa em PDF, porém não é obrigatório. O artigo deve ser

<sup>1</sup> Baseado Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras (UFSC) realizada pela Equipe de TILSP do DDHCT/INES. Tradução: Alessandra Scarpin Moreira Delmar, Debora C. Teixeira Santos, Erica Cristina Silva e Lenildo Lima de Lima; e revisão texto final de Ramon Linhares (COPET/DDHCT/INES).

inédito nunca antes publicado em língua de sinais e nem em Língua Portuguesa. O sinalizante pode ser o próprio autor ou um tradutor autorizado pelo autor.

### **Estrutura do Artigo**

- a. Título, Subtítulo
- b. Autor/ Tradutor
- c. Resumo
- d. Sinais Principais (Palavras-chave)
- e. Abstract (Não obrigatório)
- f. Introdução
- g. Desenvolvimento
- h. Conclusão
- i. Referência bibliográfica

O artigo científico não contém menu, pois é um texto direto. O arquivo deve ser salvo em MP4 e enviado para a comissão avaliadora por DVD.

### **TÍTULO, AUTOR/TRADUTOR**

Para o título deve ser feito o sinal de “título” usando a camiseta azul escura ou bege, bem como o subtítulo. Fazer uma pausa rápida entre o título e o subtítulo, se houver. Seguido de “pausa” de 2 ou 3 segundos e iniciar apresentando primeiramente do autor o sinal e o contato de e-mail. Para as traduções mediante autorização, o Autor se apresenta primeiro (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé) depois apresenta o Tradutor (nome, sinal, e-mail e nota de rodapé). Entre o autor e o resumo deve haver um escurecimento e clareamento (2 a 3 segundos) da imagem indicando o início de outro tópico.

### **RESUMO**

O resumo deve ter entre 01m30s (um minuto e trinta segundos) – mínimo



– a 03m00s (três minutos) – máximo – em sinalização normal (nem rápida nem muito devagar) e devem conter os objetivos, a metodologia, os dados coletados e as conclusões. Quando sinalizar “Resumo” deve-se usar camiseta azul escuro ou bege, e quando sinalizar o “texto do resumo” deve-se usar camisa preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa.

Entre o resumo e os sinais principais não há escurecimento e clareamento da imagem apenas a “pausa”.

### **SINAIS PRINCIPAIS**

São os sinais principais que compõe o artigo e devem ter entre 3 (três) a 5 (cinco) sinais sinalizados com “pausa” aguardando 2 a 3 segundos entre os sinais. Quando assinalar os “sinais” deve-se usar também camiseta preta ou cinza. Depois dos sinais principais deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

### **ABSTRACT**

O abstract é opcional. O abstract se trata de um resumo traduzido em outra língua de sinais (Língua de Sinais Americana, Língua Gestual Portuguesa, Sinais Internacionais), e segue todas as regras do resumo e dos sinais principais. O abstract deve ser igual o resumo, seguindo as mesmas informações.

### **INTRODUÇÃO**

A introdução contem os objetivos do artigo, apresenta os capítulos resumidamente. Quando sinalizar “introdução” deve-se usar camiseta azul ou bege e para o corpo do texto camiseta preta ou cinza. Ao final há escurecimento da tela.

### **DESENVOLVIMENTO**

O desenvolvimento é a parte principal do artigo onde é explicado cada

conceito apresentado anteriormente na introdução. No desenvolvimento esses conceitos serão trabalhados de maneiras mais aprofundada. Alguns artigos são divididos em tópicos, por exemplo, 1, 1.1, 1.2 etc. Os subtítulos serão sinalizados com a camiseta azul ou bege. O corpo do texto será feito com a camiseta preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa e o escurecimento da tela.

### **CONCLUSÃO**

É a finalização do artigo que contem as opiniões e conclusões do autor que correspondem aos objetivos e hipóteses levantadas inicialmente. O título “conclusão” é feito com a camiseta azul ou bege. O corpo do texto será feito com a camiseta preta ou cinza. Finaliza com as mãos em pausa e o escurecimento da tela.

### **REFERÊNCIAS**

As referências deverão seguir as normas NBR 6023 da ABNT. Quando sinalizar “referências” usa-se camiseta de cor azul escuro ou bege e as referências em formato de texto colocado em tela cheia. Ao final há escurecimento da tela.

### **NOTA DE RODAPÉ**

É utilizada quando surgir um termo novo ou sinal desconhecido deve-se utilizar o sinal específico de “rodapé” logo após o termo e atribuir um número sequencialmente a cada vez que utilizar uma nota de rodapé. As informações das notas de rodapé devem aparecer logo após a “conclusão” e deve conter todas as informações numeradas sequencialmente. Lembrando que essa nota de rodapé deve começar com o número 2, pois o rodapé 1 já esta sinalizada no título. A camisa utilizada para citar “Rodapé” é de cor azul escuro ou bege enquanto

as informações do rodapé são feitos com camiseta preta ou cinza. Depois da nota de rodapé deve haver o escurecimento e clareamento da imagem indicando novo tópico.

## CITAÇÕES

A citação é a comprovação com o embasamento teórico que alicerça o transcrito do texto. O trecho citado deve ser exatamente como o original, seja ele em Língua Portuguesa ou em língua de sinais. Devendo constar a fonte da qual foi retirado o texto e o autor.

As citações têm quatro formas de apresentação diferentes:

1. **Citação direta:** quando se realiza cópia da citação idêntica da língua em questão. Se for em língua escrita, deverá apresentar a escrita no vídeo, em tela cheia, exatamente como no original. Deverá conter também o autor, ano e a página. No caso de a citação ser em Língua de Sinais, deve-se inserir a sinalização original, em tela cheia, ou sinalize exatamente como o original. Neste caso usa-se a camiseta vermelha para a citação. Também se deve colocar o autor, ano e a página quando em Língua Portuguesa, ano e tempo do vídeo em caso de língua de sinais.

2. **Citação indireta:** quando se realiza um comentário sobre a citação do autor. Use camiseta preta ou cinza para estas as citações. Coloque o autor, ano e a página, ou tempo no caso da língua de sinais.

3. **Citação traduzida:** quando se traduz uma citação em língua escrita para língua de sinais ou de língua de sinais para Língua Portuguesa ou de uma língua de sinais estrangeira para língua de sinais brasileira. Utilizar camiseta vermelha, citar o tradutor, o autor, ano e a

página ou tempo do vídeo no caso da língua de sinais.

4. **Citação de Citação** (Apud): Neste caso, antes da citação deve-se dizer que ela está sendo citada dentro de outra produção, sendo ela direta ou não. O autor citado vem primeiro seguido do autor que utilizou a citação. Se for direta tem que ser idêntica ao original, com camiseta vermelha e se for indireta deve-se usar camiseta preta ou cinza.

## FORMA DE CITAÇÃO

Se a fonte da citação fora vídeo em língua de sinais deve-se colocar em tela cheia. Da mesma forma a fonte escrita deve ser colocada centralizada em tela cheia. Não colocar a citação minimizada ou descentralizada na tela.

## ORIENTAÇÕES DE COMO

### FAZER O VÍDEO

Tempo/Tamanho do Artigo

O artigo deve possuir um mínimo de tempo de 10m (dez minutos) ao máximo de 30m (trinta minutos) na sua íntegra.

O Ensaio deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m e o Relato de Experiência deve possuir no mínimo 5m e no máximo 20m.

### TABELAS E IMAGENS

Caso haja tabelas, imagens e gráficos colocar centralizado em tela cheia e não colocar as imagens minimizadas ou descentralizadas.

### SOLETRAÇÃO

A soletração deverá ser usada para nomes de autores, tradutores, ano de publicação, número da página e siglas, acompanhado de legenda de cor amarela e fonte Arial 10 na parte inferior da tela.

A legenda será usada dentro do corpo do texto.

## FUNDO E ILUMINAÇÃO

O Fundo para a filmagem deve ser branco e sem desenhos, sem qualquer objeto que possa distrair. A iluminação adequada, sem excesso ou falta de luz. Devem-se evitar sombras.

## VESTUÁRIO

Para a sinalização deve-se usar camiseta básica, T-Shirt, com mangas curtas ou longas, sem decote, lisa, sem bolso, sem estampas, não usar camiseta polo ou de botões.

Segue orientação para as cores das camisetas conforme quadro 1.

PARTE DO VÍDEO	COR DA CAMISETA	COR DA CAMISETA
Título	Azul Escuro	Bege
Corpo do Texto	Preto	Cinza
Citação	Vermelho	Vermelho

**Quadro 1** – Relação das cores das camisetas e sinalização das partes do vídeo.

## IMAGEM DO SINALIZANTE

A apresentação do sinalizante é de suma importância. Faz-se necessário que o sinalizante esteja barbeado ou com a barba aparada. Os cabelos se forem compridos devem ser colocados para trás, alinhados. Evitar o uso de acessórios nos cabelos, relógios e joias grandes que chamem a atenção, apenas joias pequenas e discretas.

## POSIÇÃO E FILMAGEM

O enquadramento do Sinalizante deve ter as seguintes configurações:

1. Parte superior: o enquadramento da câmera deve ficar entre 6 e 8 centímetros acima da cabeça.

2. Laterais esquerda e direita: o enquadramento deve ter espaço suficiente a partir da posição dos cotovelos com os dedos médios se tocando na altura do tórax.

3. Parte inferior: o enquadramento deve ficar entre 6 e 8 centímetros abaixo da posição das mãos do sinalizante quando estiverem em pausa. A sinalização não pode sair do limite proposta da filmagem.

## PARA CITAR VÍDEOS

Seguir a norma da ABNT para artigos científicos em texto acrescentando a minutagem do conteúdo do vídeo citado.

## PARA SUBMETER O TEXTO EM LIBRAS

O link com o texto em vídeo deve ser enviado em corpo de um documento contendo os seguintes dados em língua oral escrita:

1. Título em português ou na língua estrangeira em que o artigo foi escrito, fonte 14, Times New Roman, centralizado sem margem, maiúsculas apenas para primeira letra ou nomes próprios, negrito, seguido de barra e da tradução para o inglês, em itálico e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) vir na terceira linha (espaço simples) abaixo do título à direita, em itálico, sem negrito, letras maiúsculas somente para as iniciais, com nota de rodapé para identificação da instituição a que o autor pertence por extenso, separada por um hífen da sigla, seguida pela cidade, sigla do estado, país; indicação dos financia-

mentos de agências de fomento relacionados ao trabalho a ser publicado quando houver e endereço eletrônico (sem a palavra e-mail), fonte 10, Times New Roman, justificado. Exemplo: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; xxxx@gmail.com

3. A palavra RESUMO (fonte sem itálico) deve estar em maiúsculas, sem adentramento, sem dois pontos, três linhas (simples) abaixo do tema. Iniciar o texto do resumo na linha de baixo.

5. O texto do resumo, em Língua Portuguesa, deverá vir abaixo da

palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indicar referências no resumo.

6. As PALAVRAS-CHAVE devem ser inseridas na linha de baixo, espaçamento simples, na língua utilizada no artigo, máximo de cinco. Só a primeira letra de cada palavra/expressão estará em maiúscula; uso de ponto e vírgula para separação entre as palavras, sem ponto no final. Exemplo: PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Surdez; Escola; Libras; Adultos surdos.





Essa revista foi composta com tipografia Bembo e Calibri com dimensões 24cm x 16,5cm