

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

56

REVISTA

ESPAÇO

jul-dez 2021

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

DOSSIÊ #56

**CULTURA SURDA NA
CONTEMPORANEIDADE:
(RE)SIGNIFICAÇÕES**

Polifonia comunitária, Narrativas e Territórios,
Educação Bilíngue, Poesia *Slam* Surdo,
Interpretando piadas, Alteridade Surda,
Pedagogias Surdas e Indígenas, Generos em Libras,
Letramento por contação de histórias, Arte Surda



DDHCT
Departamento de Desenvolvimento
Humano, Científico e Tecnológico



Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

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. Flaviene 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. Lívia Buscácio (INES)
Dra. Márcia Lise Lunardi (UFMS)
Dra. Maura Corcini (UNISINOS)
Dra. Nesdete 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. Artiles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (UNESP)
Dr. Ignacio Calderón Almendros (Universidad de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade 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

15 CULTURA SURDA NA CONTEMPORANEIDADE:
(RE)SIGNIFICAÇÕES
Organizadoras:
Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

19 POLIFONIA COMUNITÁRIA NA PRODUÇÃO
DAS CULTURAS SURDAS CONTEMPORÂNEAS:
POTÊNCIA PARA AS SINGULARIDADES
Community polyphony in the production of contemporary deaf cultures:
power for singularities

Anie Pereira Goularte Gomes
Camila Righi Medeiros Camillo

39 OS SURDOS NARRANDO SEU TERRITÓRIO:
UMA BREVE INCURSÃO
The Deaf narrating their territory: a brief incursion

Cláudio Henrique Nunes Mourão
Bruna da Silva Branco

61 PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
Deaf cultural productions in the bilingual education context

Lodenir Becker Karnopp
Madalena Klein
Márcia Lise Lunardi-lazzarin

79 “JÁ VIU UMA COBRA?” COMO OS GESTUANTES DE
ADAMOROBÉ NARRAM UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL
“Have you ever seen a snake?” How Adamorobe deaf signers tell a personal
experience

Marta Morgado

- 103 **PERSONAL EXPERIENCE NARRATIVES IN
ADAMOROBE ADAMOROBE SIGN LANGUAGE**
Narrativas de experiência pessoal na língua de sinal de Adamorobe
- Marta Morgado
- 127 **POESIA SLAM SURDA:
UMA LITERATURA DE RESISTÊNCIA**
Deaf slam poetry: a literature of resistance
- Themis Farias de França Desiderio
Alex Fabiano Correia Jardim
- 145 **O RISO NA CULTURA SURDA –
INTERPRETANDO PIADAS**
Laughter in deaf culture – interpreting jokes
- Carolina Hessel Silveira
- 159 **LITERATURA SURDA ORIGINAL
PARA CRIANÇAS PEQUENAS**
Original deaf Literature literature for young children
- Rachel Sutton-Spence
- 177 **ASPECTOS CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS SURDAS: #CASALIBRAS EM AÇÃO**
Cultural aspects for the education of deaf children: #casalibras in action
- Vanessa Regina de Oliveira Martins
Regina Célia Torres
- 203 **COMUNIDAD SORDA EN LA FRONTERA
FRONTERA Y SU REPERTORIO LINGÜÍSTICO**
Deaf Community at the Border border and their linguistic repertoire
- Leonardo Peluso
Mariana Pereira
Cristiano Vaz
- 225 **LIBRAS COMO CAMPO DISCIPLINAR:
EFEITOS DE UMA PRODUÇÃO CULTURAL SURDA**
Libras as a disciplinary field: effects of a deaf cultural production
- Pedro Henrique Witches
Eliana Firmino Burgarelli

- 243 ▶ ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA
- 245 PARALELO ENTRE PEDAGOGIAS CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS E PEDAGOGIAS CULTURAIS SURDAS
Parallel between cultural pedagogies of indigenous peoples and deaf cultural pedagogies

Janie C. Amaral
Antonielle C. Martins
Francielle C. Martins
- 265 REPRESENTAÇÕES DA ALTERIDADE SURDA NO TEXTO PUBLICITÁRIO: A CAMPANHA DE NATAL DE “O BOTICÁRIO”
Representations of the deaf alterity in the advertising text: the “o boticárioBoticário” christmas Christmas campaign

Jonatas Rodrigues Medeiros
Rhaul de Lemos Santos
Sueli de Fátima Fernandes
- 293 ▶ PRODUÇÕES ACADÊMICAS
- 295 GÊNEROS EMERGENTES EM LIBRAS DA ESFERA ACADÊMICA: A PROVA COMO FOCO DE ANÁLISE
Emerging genders in Libras from the academic sphere: the examination as focus of analysis

Rodrigo Custódio da Silva
- 299 ▶ MATERIAL TÉCNICO PEDAGÓGICO
- 301 ATIVIDADE DE LETRAMENTO NO INES: CONTO DE HISTÓRIA ACESSÍVEL AO SURDOCEGO
Literacy activity at INES: a story tale accessible to the deafblind

André Luiz Aragão Bastos
Cristiane Taveira
- 315 ▶ VISITANDO O ACERVO DO INES
- 317 DESCRIÇÃO ARQUITETÔNICA E ALGUMAS NOTAS SOBRE O PRÉDIO SEDE DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

- 321 ▶ ARTE E CULTURA SURDA
- 323 GRUPO SIGNATORES, UMA JORNADA DE TRÊS
GERAÇÕES DE ARTISTAS
- Por Sergio Lulkin
- 339 ▶ NORMAS DE SUBMISSÃO

Editorial

Espaço #56



EDITORIAL

O tradicional corpo editorial e de avaliadores de uma revista acadêmica exerce aquilo que chamaremos de *doses seguras de criticidade*, sem lugar para o ódio, mas que não deve ser substituído de modo algum por algo mais carismático. Devemos lidar bem com as diferenças de opinião e praticar a refutação de ideias, sem que para isso haja *cancelamento* de obras ou de pessoas. A prática do personalismo no exercício do poder ocasiona uma mácula prejudicial ao florescimento de novos autores e conceitos.

Do que a ciência precisa se desviar e evitar? Da “literatura de cabresto”! Não é de hoje que observamos os escândalos envolvendo a má utilização da máquina pública. No entanto, tem se manifestado, em certos setores de nossa sociedade, uma predileção pelo ataque à ciência (e aos cientistas) e uma tentativa de dismantelamento de instituições de ensino e pesquisa. Instituições são “canceladas” perante a opinião pública, o que pode resultar em extinções físicas e não apenas danos morais. Chamamos a atenção para a tentativa de controle ao que se lê, ao que se estuda, e àquilo que comunicamos, seja em veículos públicos de comunicação da ciência, da informação jornalística ou por meio de organizações da sociedade civil e de interesse público.

De forma mais sutil, a leitura direcionada de determinados autores, ou de uma parte de um texto selecionado aprioristicamente, gera como resultado a leitura enviesada (“encabrestada”), levando à reprodução de *slogans* (palavras de

ação) no lugar de produzir achados científicos ponderados e contextuais. Assim, corre-se o risco de passar à criação de um público somente repetidor de discursos de terceiros, sem abrir espaço para a criação autoral e para a reflexão, de fato, crítica. Parece que insistimos aqui em uma formulação conspiratória? Pode, superficialmente, até parecer, mas o que assistimos, na atualidade, é ao ataque à ciência e aos cientistas; e não seria diferente com a Educação, a Cultura e com as Mídias e seus instrumentos públicos e democráticos de comunicação.

Com tal cenário ameaçador, e às vezes desolador, o que há de brecha positiva a médio e longo prazos? Seriam os critérios investigativos que tornam, efetivamente, aquilo que chamamos de ciência. Esses critérios não devem ser corrompidos, mas praticados! Nesse clima de esperança freireana – celebremos o centenário de nascimento de Paulo Freire! – e nesse tom esperançoso, temos a felicidade de anunciar o Dossiê da Revista Espaço número 56: “Cultura Surda na Contemporaneidade: (re)significações”. Aprendemos com as experientes organizadoras deste Dossiê, Lodenir Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, que a pesquisa científica não se faz em uma escala de evolução ascendente. Salientamos o quanto é importante para a comunidade surda acadêmica a organização deste Dossiê, a nosso convite, para que as autoras (re)visitassem as temáticas tratadas na publicação *Cultura Surda na contemporaneidade*, publicada há dez anos, em 2011, mas não necessariamente com um viés evolutivo.

O nosso interesse nesse Dossiê está naquilo que é irrecusável: os artefatos culturais produzidos *para* e *na* comunidade surda. Comemoramos, nesta edição, os dez anos de uma coletânea que marca a pesquisa interdisciplinar, do modo como as três pesquisadoras, Lodenir Karnopp (UFRGS), Madalena Klein (UFPEL) e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFMS) organizaram e propuseram, dentro de uma coerência de investimento que contou, no passado recente, com um edital de apoio do Ministério da Cultura (MinC) – Ministério este extinto em 2019. É do interesse de todos que vemos naquela publicação um marco, realizar tal convite pela Revista Espaço do INES. Celebremos respeitosamente, pois estamos diante de inúmeras dificuldades planetárias de enfrentamento da Covid- 19.

Na seção **Demanda Contínua**, apresentamos dois artigos extremamente relevantes à temática de nossa Revista: 1. *Paralelo entre pedagogias culturais dos povos indígenas e pedagogias culturais surdas*, por Janie Amaral (UFPEL),

Antionielle Martins (UFPEL) e Francielle Martins (Instituto Ladd) e; 2. *Representações da alteridade surda no texto publicitário: a campanha de natal de 'O Boticário'*, por Jonatas Rodrigues Medeiros (UFPR), Rhaul de Lemos Santo (UFPR) e Sueli de Fátima Fernandes (UFPR).

Na seção **Material Pedagógico**, trazemos um material singular no relato de experiência de André Luiz Aragão Bastos, surdocego concluinte do curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU): *Atividade de Letramento no INES: conto de história acessível ao surdocego*.

Na seção **Arte e Cultura Surda**, uma pérola aos amantes do teatro, o **Grupo Signatores: uma jornada de três gerações de artistas**. O ensaio começa com *Quem conta um conto, aumenta um ponto*, de Sergio Lulkin; segue com *A geração do meio*, de Adriana de Moura Somacal; e conclui com *O terceiro de muitos*, de Mateus Sousa. Recomendamos uma leitura deliciosa do texto e um olhar atento para as imagens das montagens de peças teatrais e as fotografias de Fábio Zambom, Ricardo Almeida, Ramiro Furquim, Fabrício Simões e Marcelo de Freitas.

Na seção **Produções Acadêmicas**, recomendamos a leitura do trabalho de doutoramento de tese de doutorado de Rodrigo Custódio da Silva (UFSC), de 2019.

Na Seção **Visitando o Acervo do INES**, temos a belíssima descrição arquitetônica e algumas notas sobre o prédio sede do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) por Solange Rocha, que organiza o museu dessa instituição.

Desejamos a todos vacina no braço e uma boa leitura!

Cristiane Correia Taveira

Doutora em Educação pela PUC-Rio e

Professora Adjunta no DESU-INES

Dossiê

“Cultura surda na contemporaneidade:
(re)significações”



DOSSIÊ

CULTURA SURDA NA
CONTEMPORANEIDADE: (RE)SIGNIFICAÇÕES

Contemporary deaf culture: (re)significations

ORGANIZADORES

LODENIR BECKER KARNOPP¹

MADALENA KLEIN²

MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN³

“Cultura Surda na Contemporaneidade: (re)significações” foi o título escolhido para este Dossiê, que se inspira na publicação do livro *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* (2011), o qual contou com financiamento do Edital nº 7/2008 CAPES/Ministério da Cultura/Programa Pró-Cultura (MinC) e a colaboração de vários autores nacionais e estrangeiros. De fato, são dez anos de uma publicação que marca uma pesquisa interinstitucional, que debate cultura e educação de surdos. Assim, a ideia é

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, Porto Alegre, RS, Brasil; e-mail: lodenir.karnopp@ufrgs.br.

² Universidade Federal de Pelotas – UFPEL –, Pelotas, RS, Brasil; e-mail: kleinmada@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, Santa Maria, RS, Brasil; e-mail: lunazza@gmail.com.

revisitar a temática, trazer discussões recentes e releituras realizadas por autores que têm produzido pesquisas na área da cultura e educação de surdos.

Desde a publicação desse livro, a temática se expandiu e novos questionamentos e debates surgiram acerca das narrativas sobre cultura surda, sobre a educação escolar bilíngue e as aproximações com as questões identitárias, linguísticas e interculturais. Balizadas em debates contemporâneos sobre a relevância da escola e na necessidade de aprofundamento de temáticas sobre educação bilíngue, privilegamos neste Dossiê artigos que desenvolvessem análises culturais em conexão com os espaços educacionais, evidenciando a potência da língua de sinais, dos processos de aquisição da linguagem, do encontro entre os surdos, das produções culturais surdas.

Consideramos que os artefatos culturais estão envolvidos no que se compreende o circuito da cultura, como espaço/tempo de produção de sentidos e significados culturais na interligação de processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação dos endereçamentos culturais que envolvem o campo da educação de surdos. Cabe ressaltar que aquilo que é tomado como produções culturais surdas se encontram alojadas numa ordem discursiva que permite compreender a noção de cultura surda de forma porosa, móvel, híbrida, produzindo assim um interessante caleidoscópio cultural nos diferentes contextos educacionais.

O Dossiê está organizado a partir desse circuito cultural, no qual os dez textos que o compõem se articulam entre si em torno de três elementos: cultura surda, literatura surda e língua de sinais. Nesse sentido, os três primeiros artigos indicam uma revisitação/resignificação ao conceito de cultura surda e sua potência, ao se indagar por territórios surdos – espaços de pertencimentos dos sujeitos surdos, nas associações, nas escolas ou nos outros tantos espaços de encontro surdo/surdo. Em *Polifonia comunitária na produção das culturas surdas contemporâneas: potência para as singularidades*, Anie Pereira Goularte Gomes e Camila Righi Medeiros Camillo nos convidam a compreender a polissemia do conceito de cultura surda, envolvida na produção das verdades no que diz respeito às singularidades e às experiências de surdos em suas infinitas relações e produções. Cláudio Henrique Nunes Mourão e Bruna da Silva Branco, em *Os surdos narrando seu território: uma breve incursão*, discutem os sentidos de território e territorialidade produzidos por surdos em seus textos – dissertativos

e poéticos. Nas incursões por diferentes territórios simbólicos, as histórias de experiências narradas potencializam a produção de uma territorialidade de resistência surda. Fechando esse primeiro bloco, adentramos aos espaços das escolas de surdos, com o artigo *Produções culturais surdas no contexto de educação escolar bilíngue*, em que Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin analisam o contexto cultural e linguístico de treze escolas específicas de surdos e procuram entender como se articulam as noções de cultura surda e de educação bilíngue nesses espaços tão festejados pela comunidade surda.

O segundo conjunto de artigos toma como centralidade a literatura surda e coloca em movimento importantes significados culturais produzidos pelas comunidades surdas. No texto *Já viu uma cobra? Como os gestuantes de Adamorobe narram uma experiência pessoal*, Marta Morgado analisa a estrutura de narrativas em língua de sinais da aldeia de Adamorobe, Gana (África). Já no artigo *Poesia slam surda: uma literatura de resistência* (Themis Farias de França Desiderio e Alex Fabiano Correia Jardim) há uma potência analítica a partir da filosofia da diferença, que resulta na construção de novas possibilidades de pensar, criar, existir e devir-surdo. Na sequência, Carolina Hessel explora a importância do humor na cultura surda e expõe algumas de suas características em *O riso na cultura surda – interpretando piadas*, reafirmando a importância das piadas dentro da cultura surda, já que o humor contribui para reafirmar identidades e laços dentro da comunidade surda. E para encerrar esse segundo conjunto que toma a literatura como central na análise, Rachel Sutton-Spence apresenta *Literatura surda original para crianças pequenas* e mostra as possibilidades de criar literatura em Libras para crianças na fase de alfabetização emergente, seguindo as normas literárias da comunidade surda.

Finalizando o Dossiê, encontramos três artigos que enfatizam a língua de sinais e sua potência na produção e circulação dos significados negociados na comunidade surda. O artigo *Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #casalibras em ação* (Vanessa Regina de Oliveira Martins e Regina Célia Torres) descreve e analisa a potência das histórias contadas presencialmente e de forma virtual durante o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, produzidas no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Na sequência, Leonardo Peluso Mariana Pereira e Cristiano Vaz nos provocam com a discussão sobre *Comunidad sorda en*

la frontera y su repertorio lingüístico, indagando sobre a fronteira Brasil e Uruguai como um terceiro espaço cultural, linguístico e identitário, que oferece outra possibilidade de análise e endereçamento das questões hegemônicas que envolvem grupos minoritários. E, concluindo esse terceiro conjunto de artigos, Pedro Henrique Witches e Eliana Firmino Burgarelli nos brindam com o texto *Libras como campo disciplinar: efeitos de uma produção cultural surda*, no qual discutem, a partir de um exercício de inspiração genealógica, os aspectos que possibilitaram, nas últimas décadas, o fortalecimento e a expansão do campo disciplinar da Libras no contexto acadêmico.

Os textos agrupados nesta obra permitem que façamos uma leitura das situações cotidianas vividas por professores, alunos, pesquisadores, em torno da educação bilíngue para surdos. Impulsionados pelo desejo de produzir referenciais que possam auxiliar na produção, circulação e consumo dos significados culturais, propomos pensar as ressignificações que as noções de cultura surda vêm assumindo. Com isso, esperamos contribuir para os debates em torno de questões contemporâneas importantes ao campo da educação de surdos, bem como aos campos que com ele se entrecruzam, como os da cultura, da literatura e da língua de sinais. Assim, apostamos que, uma vez colocados em circulação, esses textos possibilitam e instigam outras teorizações e maneiras de pensar as práticas educativas voltadas às pessoas surdas.

Em comemoração aos dez anos de publicação do livro *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* (2011), oferecemos aos leitores o Dossiê “Cultura Surda na Contemporaneidade: (re)significações”, com dez artigos, convidando para uma produtiva leitura, que provoque ressignificações em conexão aos tempos e espaços que ocupamos!

As organizadoras

POLIFONIA COMUNITÁRIA NA PRODUÇÃO DAS CULTURAS SURDAS CONTEMPORÂNEAS: POTÊNCIA PARA AS SINGULARIDADES

Community polyphony in the production of contemporary deaf cultures: power for singularities

Anie Pereira Goularte Gomes¹
Camila Righi Medeiros Camillo²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a polissemia do conceito de cultura surda a partir de autorias dispersas de sujeitos surdos que constituem uma polifonia importante na produção desse imperativo conceitual. Para esse empreendimento, elegemos a bricolagem como abordagem metodológica para analisar fragmentos discursivos da comunidade surda que tecem possíveis conexões e aproximações com a cultura surda. A centralidade está em compreender a produção das verdades no que diz respeito às singularidades e as às experiências de surdos em

ABSTRACT

This article aims to understand the polysemy of the deaf culture concept from some dispersed authorship of deaf individuals, which constitute an important polyphony in the production of this conceptual imperative. For this endeavor, we chose bricolage as the methodological approach to analyze some discursive fragments of the deaf community that establish possible connections and approximations with the deaf culture. The centrality is in understanding the pro-

¹ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, Santa Maria, RS, Brasil; e-mail: anie.ufsm@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, Santa Maria, RS, Brasil; e-mail: camilacamillo1@yahoo.com.br.

suas infinitas relações. A materialidade foi constituída por um mosaico discursivo que emergiu de relatos, produções, desenhos, fotos, esculturas, poesias, músicas, textos e discussões oriundas de espaços circulantes de surdos. O artigo aponta para o deslocamento do sujeito do seu enredo discursivo para entender sua constituição como objeto de si mesmo. Sugere ainda que a singularidade nasce como potência para pensar nas experiências como produtoras de novos/outros modos de ser surdo na contemporaneidade.

duction of truths with regard to the singularities and experiences of deaf individuals in their infinite relationships. Materiality was constituted by a discursive mosaic that emerged from reports, productions, drawings, photos, sculptures, poetry, music, texts and discussions that occur in environments occupied by deaf people. The article points to the displacement of the subject from his discursive sphere to understand his constitution as an object of himself. It also suggests that singularity is born as a power to think about experiences as producers of new/other ways of being deaf nowadays.

PALAVRAS-CHAVE

Surdo; cultura; Cultura; Comunidade; Polifonia; Singularidades.

KEYWORDS

Deaf; Culture; Community; Polyphony; Singularities.

Introdução

Esta escrita surge de encontros. Encontros de duas pesquisas, dois olhares, dois processos investigativos que culminam no pensar sobre a emergência das culturas surdas na contemporaneidade. Esses encontros são da ordem de acontecimentos materializados ao longo da produção de nossas teses de doutorado: uma que versa sobre as condições de existência do sujeito surdo e a outra que trata das singularidades produzidas no contexto das experiências escolares. Ambas as pesquisas, imersas no campo da educação de surdos, olharam para os processos de subjetivação dos sujeitos surdos tendo como pano de fundo a invisibilidade das experiências alojadas no âmbito comunitário. A partir desses cenários, que envolveram escola, universidade, associação de surdos, espaços informais, constituiu-se uma materialidade discursiva que possibilitou mobilizar o pensamento sobre o essencialismo cultural promulgado pela comunidade surda.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é compreender a polissemia do conceito de cultura surda a partir de autorias dispersas de sujeitos surdos que constituem uma polifonia importante na produção desse imperativo conceitual. Com essa intenção, buscamos nos fragmentos discursivos, provenientes das pesquisas mencionadas, elementos que tecem as possíveis conexões e aproximações produzidas na comunidade surda. Esses recortes provêm de enunciadores diferentes, porém compõem uma mesma matriz discursiva, a cultura surda. Elegermos a bricolagem como abordagem metodológica deste trabalho por entender a potência da produção de uma obra a partir da composição de diferentes peças.

É importante destacar que as peças que compõem o campo discursivo da cultura surda, aqui mencionadas como recortes enunciativos, não são fixadas no indivíduo, mas emergem de saberes legitimados pela comunidade surda. Consideramos que esses saberes são construídos por discursos que extrapolam os atos de falar e por isso se materializam em forma de desenhos, pinturas, colagens, murais, músicas, entrevistas, rodas de conversa, teatro, os quais são substratos para a produção dos modos de ser surdo na contemporaneidade.

1. Questões metodológicas: a bricolagem no processo de análise da materialidade

Para empreender a discussão sobre a produção das culturas surdas a partir de diferentes enunciados e enunciadores que emergem da comunidade surda, salientamos a ênfase na malha discursiva instituída nesse espaço de enunciação. Temos aqui retalhos que compõe uma peça – os retalhos são os enunciados provenientes dos diferentes sujeitos surdos (polifonia) e a peça, a produção da cultura surda na contemporaneidade, considerando as singularidades surdas como potência. Para Veiga-Neto (2007, p. 99), “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso”, portanto, cabe salientar que a materialidade não foi produzida por sujeitos-autores, mas nomeados como retalhos-discursos de uma mesma formação discursiva.

Retomando a analogia dos retalhos-discursivos compondo uma peça única, podemos pensar nessa discussão como proveniente de um trabalho artístico, no qual as autoras, por meio de um processo de bricolagem desses retalhos, vão entendendo a colcha discursiva sobre cultura costurada nas redes de saber comunitárias de agentes surdos.

O uso do termo *bricolagem* tem origem no termo francês “*bricolage*” que “caracteriza especialmente o ato de operar com materiais fragmentários, adotando procedimentos que se desviam e se afastam da norma técnica” (LODDI; MARTINS, 2009, p. 1). Ainda para esses autores, o construtor *bricoleur* é “aquele que trabalha com as próprias mãos, executando um trabalho sem projeto preconcebido, lidando diretamente com o acaso e o imprevisto, coletando e ressignificando objetos”.

Fragmentos de outra ordem (discursiva), como falas acaloradas da liderança surda, leis, diretrizes políticas, conteúdos on-line, desenhos, poesias e danças podem, sim, produzir uma peça chamada “discurso cultural do sujeito surdo”, o qual muitas vezes serve como “um modelo” a ser seguido, conduzindo os modos de vida da comunidade surda. Nesse caso, não se trata de um retrato da “realidade”, mas o oposto, qual seja: o consumo dessa representatividade.

Assim, o discurso sobre o sujeito cultural não é entendido como um espelho do próprio sujeito, mas sim como uma emergente produção discursiva (objetivação) sobre ele, para posteriormente ser consumido (subjetivação) por ele. Essa relação é diacrônica (objetivação e subjetivação), portanto não acontece de maneira cronológica e linear e está a todo o momento em movimento.

O que despertou a curiosidade analítica foram as ferramentas usadas para compor essa obra de arte chamada discurso cultural em cada um dos retalhos da materialidade. Perguntas como: Que material usar? Vale a pena colar essa fala nesse discurso? O que se pode apagar? Ou o que melhoraria se pintássemos de outra cor frases já tão habituais? O que se ganha e o que se perde nessa colagem? Ou melhor, qual será o efeito se for recortado esse fragmento discursivo e substituído por outro? Cada escolha produz algo diferente e o que moveu essa escrita foram justamente as costuras que tecem a obra chamada discurso.

Ao buscarmos nossa caixinha de ferramentas conceituais para manusear a obra é que a pesquisa *bricouler* nos encantou, pois ao longo do caminho de nossas pesquisas fomos juntando as peças que tematizavam o “ser cultural surdo”. Era um retalho aqui, uma peça acolá, uma entrevista aqui, um teatro ali, um bate-papo lá, uma dinâmica cá e assim nossa sacolinha foi ficando cheia de retalhos de diferentes texturas, cores e espessuras.

Ao intentar bricolar esses trechos das pesquisas, resgatamos um pouco das falas, desenhos, produções, fotografias, relatos, impressões que constituíram

a malha discursiva em que nos debruçamos para entender como são significadas algumas questões que envolvem a comunidade surda, sendo uma delas a cultura surda. A produção desse texto não teve pretensão de descrever como a cultura é “realmente”, mas entender o significado que é atribuído a ela na produção do sujeito cultural surdo, uma vez que o que a torna interessante é perceber o quanto as interpretações da “realidade” inferem e alteram a experiência dessa “realidade”.

Ao voltarmos para o todo, centralizamos nosso olhar para esses pequenos fragmentos, quase invisíveis, mas perpassados pela liquidez que verte dos “furos” de um discurso engessado sobre cultura na comunidade surda brasileira. O escopo desses “dados” traz falas do mundo surdo, da poeira, do cotidiano, do habitual, do que escorre, e assim não carregam as grandes verdades já instituídas em fragmentos mais formais como documentos, política, palestras ou até mesmo falas prontas de ícones surdos.

Inclusive na abordagem metodológica com os líderes surdos, nossa interação foi no intuito de ver o alargamento desses furos discursivos em suas falas. Essa estratégia foi justamente pensada pela insatisfação com o já sabido sobre os aspectos aqui mencionados, pois por vezes a liderança acaba por “vestir-se” de um discurso engessado o qual não permite respiros e produções insubmissas as certas verdades.

Para fins didáticos, apresentaremos os grupos enunciativos de sujeitos surdos, bem como a estratégia propositiva e o contexto em que foram realizados.

Quadro1 – Fonte enunciativa da materialidade discursiva.

Fonte enunciativa	Estratégia propositiva	Contexto
Mulheres surdas da comunidade local	Ateliê discursivo	Chá da tarde na casa de uma das pesquisadoras. Desenvolveu-se dinâmicas disparadoras para uma conversa informal sobre aspectos culturais da comunidade.
Poeta surdo	Produção literária	A partir de uma formação de língua de sinais, um líder surdo apresenta vários artefatos culturais produzidos por ele. Solicitou-se que o mesmomaterializasse o modo de ser/viver/existir surdo que resultou num poema escrito na Língua Portuguesa.

Professores doutores surdos	Arte sinalizada	A partir do sinal em Libras da palavra “jeito”, foi pedido que pensassem em cinco tópicos que ampliassem, explicassem, expusessem, filosofassem sobre o modo de ser surdo. Essa produção foi materializada em um vídeo em Língua Brasileira de Sinais.
Comunidade escolar de surdos	Oficina autonarrativa	Foram realizados oito encontros presenciais com alunos de uma escola de surdos em que se realizaram diferentes atividades: mural coletivo, fotografia, clipe musical, escultura, poemas.
Jovens surdos universitários	Enquete e bate-mãos virtuais	Encontros virtuais com perguntas guia sobre cultura, comunidade e língua de sinais.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Estes personagens e as proposições descritas no quadro anterior constituem parte das ações realizadas ao longo das pesquisas das autoras³ e aqui destacadas como fonte enunciativa. A partir da materialidade produzida nesses contextos, fomos colando, recortando, copiando, apagando, escrevendo, enfim, “bricolando” esses dados, de maneira a fazer sentido para a atividade analítica, uma vez que a empiria (dados) e o arranjo dado a ela foram os movimentos para discutir a emergência do sujeito cultural surdo. Nesse sentido, “os bricoleurs apelam para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 607).

2. Comunidade surda como agente enunciativo: educação para os recém-chegados

Os grupos entendidos como minoritários, a partir de seus diferentes indicadores de identidades, se articulam em comunidade para sua organização

³ CAMILLO, C. R. M. *A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares.* 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

GOMES, A. P. G. *Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea.* 2020. 243f. Tese – Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria RS.

em defesa de interesses em comum. E é em grande parte nesses coletivos comunitários que os sujeitos vão se constituindo e cultivando maneiras de ver e perceber o mundo. É comum as aproximações das questões comunitárias do sujeito surdo com outras minorias como, por exemplo, as comunidades indígenas, ciganas ou de imigrantes.

A comunidade se articula em espaços (seja a escola, a associação, o clube esportivo) e neles produz, a partir das relações linguísticas e culturais, modos de vida. Cabe aqui um importante tópico a ser ressaltado: na maioria desses grupos minoritários, os sujeitos já nascem e convivem diariamente com seus pares na mesma redoma cultural, todavia, o sujeito surdo precisa “encontrar esses pares” para participar da vida em comunidade. Como exemplo: indígenas desde bebês têm contato com sua língua e artefatos culturais; da mesma forma, ciganos, imigrantes e outros grupos comunitários. Já o contexto familiar da criança surda em mais de noventa por cento dos casos é de pais ouvintes (ELEWEKE; RODDA, 2000) e isso vai produzindo elementos constituidores a partir da sua diferença no próprio lócus familiar. Por isso, a escola de surdos se configura em um importante espaço de significação, uma vez que é lá onde a maioria dos surdos começa a conviver em comunidade.

Sendo assim, podemos observar que em alguns grupos minoritários a introdução dos recém-chegados (crianças) se dá no contexto familiar, no qual o sujeito identifica-se com a língua e a cultura, atribuindo-lhe o significado do comunitário. Porém, no que se refere ao grupo surdo, esse processo de identificação linguística e cultural geralmente acontece em outros espaços, para além do familiar, nos quais a comunidade surda produz seus regimes de verdade.

E talvez por esse motivo a legitimidade dos mesmos é potente quando enunciada por suas lideranças surdas. A introdução dos recém-chegados (surdos) no berço comunitário geralmente acontece no espaço escolar. Biesta (2013), ao discutir as práticas de educação associadas à preocupação com a inserção dos recém-chegados numa ordem sociopolítica e cultural existente, salienta sua importância porque “equipa os recém-chegados com as ferramentas culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida e, ao mesmo tempo, assegura a continuidade cultural e social” (BIESTA, 2013, p. 16).

É central para esta discussão entender o fator comunitário na constituição do sujeito cultural surdo. Essas formas de vida não precisam ser explicadas

ou didatizadas pela comunidade surda, elas simplesmente acontecem. Bauman (2003), ao falar do entendimento comunitário, aborda que ele não precisa ser procurado, ele “está lá”, mesmo sem palavras. É o tipo de entendimento que precede acordos e desacordos, é um sentimento de vínculo e reciprocidade. Para o mesmo autor, essa unidade e naturalidade do entendimento comunitário são feitas de um mesmo estofo: a homogeneidade.

É por meio dos processos identitários e de reconhecimento pela diferença surda se darem em comunidade que a inserção dos recém-chegados é entendida não apenas como caricaturalmente simbolizada pela língua de sinais, mas experienciada e compartilhada pelos seus integrantes. No mosaico formado neste estudo, quase todos os sujeitos foram unânimes em incluir o contato com seus pares surdos como imperativo do modo de ser surdo. Assim, infere-se que viver em comunidade é condição necessária para o ser/existir/viver surdo. Pode-se perceber esse posicionamento nos fragmentos extraídos a partir de uma discussão que versava sobre os itens que compõem o ser/sujeito surdo:

Professores doutores surdos (Arte sinalizada)

- Intimidade, identificação, surdo-surdo. É como se eu entendesse o jeito de uma outra pessoa surda, é uma aproximação instantânea, é um fator muito perceptível entre os surdos, quando dois surdos se encontram é algo natural a identificação entre os dois, estabelecendo uma certa afinidade.

Mulheres surdas da comunidade local (Ateliê discursivo)

- É importante os surdos se encontrarem e, através da Libras, aprenderem a palavra de Deus; - Se aconselham; - Juntos conseguem mudanças; - Se mobilizam juntos; - Se esforçam e solidificam sua fé.

Esse movimento que estabelece o convívio entre surdos é considerado mola propulsora para o desenvolvimento pessoal e também dos grupos, pois permite um entendimento compartilhado de um lugar sem ameaças, de repouso, de reconhecimento. Bauman (2003) discute que todos nós buscamos um lugar em comunidade, pois a mesma nos dá a sensação de segurança. Esse sentimento de seguridade e aproximação produzido na experiência comunitária aparece frequentemente nas narrativas dos sujeitos surdos.

Os excertos a seguir trazem a possibilidade de pensar essa experiência como algo de uma natureza surda, frutos de uma mesma árvore, filhos de um mesmo pai, caules de uma mesma raiz, que lhes asseguram essa sensação de familiaridade, de pertencimento, criando assim condições de conforto dentro da comunidade.

Professores doutores surdos (Arte sinalizada)

A segunda palavra (para descrever o ser/existir surdo) seria raiz, eu percebo o quanto existe um sentimento de ter algo enraizado entre todos os surdos. Quando vários surdos se encontram, eles formam uma única raiz firme, forte, segura, onde eles podem estabelecer movimentos, questões políticas, é como se o grupo constituísse uma única raiz.

Como membros de uma mesma esfera de significação, a cultura que circula se inscreve numa instância em que cada um organiza sua identidade. É deveras interessante pensar a identidade como nos traz Canclini (2005), como pele e camisa, como algo a vestir, como peças carregadas de sentido imbuídas de traços comunitários, mas que, ao vesti-las são consumidas individualmente. Ao pensar a cultura desse modo, “a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos”; logo, a cultura “se produz, circula e se consome na história social” (CANCLINI, 2005, p. 41).

Portanto, pensar em cultura de forma individual não faz sentido, muito menos os processos linguísticos, e é aí que a comunidade surda é potencializadora dos discursos que operam na lógica das escolhas de vida do sujeito surdo, uma vez que são partilhados. Em alguns recortes analíticos, pode-se, inclusive, perceber que o processo de identificação entre surdos configura-os simbolicamente como membros de uma mesma família ou, pelo menos, de algo que transcende o sujeito ao incorporar parte de cada um de maneira a convergir em uma essência em comum.

Professores doutores surdos (Arte sinalizada)

Faz parte do ser surdo a empatia, compreender o jeito do outro, pois somos todos iguais. Como nós temos intimidade, conseguimos nos ver no outro, há uma facilidade no sentido de nos sentirmos empáticos com o outro. É como se houvesse uma ligação umbilical entre todos. O autor Paddy Ladd trabalha sobre essa questão.

Pelos fragmentos produzidos, há de se pensar como o imperativo comunitário se faz presente na constituição do ser/existir/viver surdo. Esse aspecto fica evidente quando, ao perguntar sobre fatores que compõem a vida de sujeitos surdos, a dimensão comunitária se configura como item primordial em diversas falas:

Professores doutores surdos (Arte sinalizada)

O ser surdo precisa de movimento na comunidade e inserção dentro da comunidade, circulação dentro da comunidade, convivência com a comunidade e entender o ser surdo.

A sensação de pertencimento gerada no amparo comunitário vai ampliando para a esfera de autodefinição, atribuindo uma estética de vida externa do outro (par surdo) como sua. Na comunidade, esse outro surdo já não é um outro, mas um outro eu, e o outro é qualquer estranho que se diferencie dos “eus” presentes na comunidade. Sobre essa questão, Bauman (2003, p. 130) discute que, ao buscarmos nossa casa, nosso bairro, nossa proteção, vamos aos poucos estabelecendo trincheiras e, “à medida que o fazemos, começamos a suspeitar dos outros à nossa volta, e em especial dos estranhos, entre eles, portadores e corporificações do não previsto e do imprevisível”. Nesse sentido, no âmbito comunitário discute-se pouco sobre incertezas e desconstruções, pelo contrário, fomentamos nossas verdades principalmente no que tange aos processos culturais em que estamos imersos.

O caráter cultural da comunidade surda é um discurso potente para os processos de subjetivação, uma vez que é nele que grande parte dos surdos diz significar-se. As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que a “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade” (BAUMAN, 2003, p. 7). Nessa lógica, os processos fronteiriços entre as culturas se tornam mais rígidos, engessados e focados no cultivo das relações entre seus pares. A comunidade transcende espaços geográficos ou instituídos, ela se organiza a partir da “natureza” surda, “essência” surda. Na próxima peça discursiva, o jovem explica que não importa de que lugar o surdo é, sendo surdo ele é considerado da comunidade.

Jovens surdos universitários (Enquete virtual e bate- mãos)

O que posso falar sobre comunidade e o que ela significa para mim? Comunidade surda é onde vários surdos se encontram, eles podem ser de diferentes estados, diferentes lugares e nesse espaço de encontro há troca, há esportes, há uma série de brincadeiras entre os surdos e existem vários elementos culturais nesse contexto comunitário. Ali, há comunicação, e mesmo com surdos de diferentes locais, inclusive de diferentes países, sendo surdo, eles são contemplados nesse espaço.

Toda essa articulação comunica e movimenta os processos de subjetivação, na qual percebem-se os efeitos produzidos nesse contexto comunitário. Quando esse sujeito surdo participa da comunidade, a definição do que é ser surdo está intimamente ligada às suas questões culturais e um de seus efeitos é sentir-se estrangeiro na cultura da língua oral de seu país, ainda que na modalidade escrita. Nesse sentido, o sujeito surdo pode sentir-se turista em sua própria terra e a possibilidade de pertencimento é mais remota. Entretanto, ao explorarmos a noção de turismo cultural, podemos pensar que o turista está num lugar porque quer e inclusive está pelo tempo que escolheu estar, sem intenção de ficar ou de se comprometer. Assim, ser turista também é uma possibilidade da ordem do acontecimento que permite experiências periféricas à norma surda e a seus padrões preestabelecidos.

O amparo comunitário perpassado pelo discurso cultural fornece segurança aos sujeitos surdos, mas ao mesmo tempo não podemos ocultar o caráter constitutivo e potente que agrega elementos e que produz esse sujeito, limitando-o a “ser presença” no mundo sem uma cartilha a ser vivida. Essa questão de “ser presença”, tão amplamente abordada por Biesta (2013), permite-me pensar nas brechas e fissuras entre as culturas surdas e ouvintes, como pujante forma de pensar a existência e o modo de vida de sujeitos surdos.

Mas para que esses furos vazem, faz-se necessário rompimentos que provêm da escuta multíssona e do registro polissêmico dos mesmos. Depois de adentrar no discurso comunitário, resgatamos a ideia de que a rebeldia ou insubmissão a padrões de vida estabelecidos é apenas para quem “não teme as incertezas dos espaços vazios” (CORAZZA, 2002, p. 130). Inspirada por essa citação, a singularidade nasce como potência para pensar nas experiências como produtoras de novos/outros sentidos que promovam vidas/existências.

3. Potência para as singularidades – polifonia e autoria dispersa

Para iniciar uma discussão sobre singularidade em uma seção que trata de comunidade, parece-nos fundamental entender a experiência com algo vivido de forma única e singular e que não é compartilhada. Para Larrosa (2017, p. 33), “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Não há como viver a experiência de outrem, pois ela é significada a partir de postulações que derivam em nível de existência.

Sendo assim, como promover experiências fora dos dogmas comunitários? Como ser singular, a partir de processos de identificações plurais? Trazendo talvez um pouco do profano, no sentido daquilo que não é recorrente nos preceitos de vida surda estabelecidos? Resgatamos logo a seguir a peça poética que compõe o mosaico discursivo de ser-surdo, e ao grifar a frase “Meus defeitos fazem um ser perfeito”, imaginamos que o poeta falava justamente sobre singularidade. Sobre esses “defeitos” únicos, que são (d)ele, que os fazem ser quem ele é, e isso sim é algo que lhe acontece e não simplesmente passa ou acontece em sua vida. Dessa maneira, sua existência pode ser vivida como experiência. Talvez seja esse o caminho: converter a existência surda em experiência para fugir da essência proferida pela comunidade.

Poeta surdo (produção literária)⁴

Surdo para o mundo. No meio da multidão. Os gestos das mãos. Coração sofrido para discriminação. Eu suporto tudo calado minha voz e lágrimas do mundo... Surdo para o mundo. Surdo para o mundo bondade no peito, fez-me esquecer da maldade. Dúvidas só da minha capacidade. Eu escrevi a minha história com o gesto. Surdo para o mundo. Eu abraço minhas causas que eu acredito. Eu ouvi e aconselho o meu amigo que necessita. Meus defeitos fazem ser um Perfeito. Surdo para o mundo. Eu luto para um sapato desde infância. Coragem fchado e não canso. Meus olhos e minhas mãos é minha única voz. Fé em DEUS... Grito de esperança na igualdade. Surdo para o mundo.

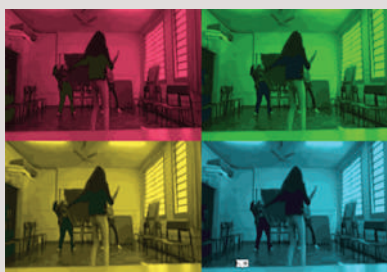
⁴Manteve-se a escrita original na Língua Portuguesa de Portugal, língua oficial do país africano no qual o poeta surdo reside.

Pensar nessa possibilidade do inusitado provoca a irrupção da singularidade, do único, portanto, do profano, daquilo que escapa da norma comunitária, trazendo assim a noção de porosidade, de atravessamento. Essas brechas foram percebidas no mosaico discursivo que emergiu dos relatos, desenhos, fotos, esculturas, poesias, músicas, textos e discussões oriundos de um espaço subversivo de algumas verdades circulantes, inscrevendo outros sentidos para o conjunto de conhecimentos produzidos em outros métodos de pesquisas considerados mais rígidos.

Sobre isso, elegemos alguns enunciados que demonstram essa potência subversiva que foge do engessamento discursivo sobre o sujeito cultural surdo.

Comunidade escolar de surdos (oficina autonarrativa) – Produção de um clipe musical

Grupo 1:



Grupo 2:



A partir de videoclipes de diferentes gêneros musicais, exploramos personagens, cenários, a língua utilizada, a mensagem veiculada pela música e foi proposta a produção de um clipe com temática livre.

Nessas produções, realizadas por dois grupos de meninas, é interessante perceber que a “natureza surda” não foi o tema em questão do clipe musical. Elas utilizaram elementos teatrais para compor as personagens de seu videoclipe, como, por exemplo, chapéus, perucas, cachecóis e adereços para criar coreografias de diferentes ritmos musicais. Podemos observar que os artefatos usualmente utilizados para representar a cultura surda não foram selecionados pelas alunas, inclusive a música e os elementos sonoros que fizeram parte da composição fílmica.

O mesmo foi percebido também em outra produção em grupo, na qual após explorarmos e discutirmos sobre diferentes culturas contemporâneas

foi proposto que por meio de imagem capturada por uma fotografia pudessem resgatar o assunto.

Comunidade escolar de surdos (oficina autonarrativa) – Exercício fotográfico⁵



As abordagens durante a exposição das imagens perpassaram diferentes temas: cor, amizade, evolução da vida, hibridez cultural entre países, porém nenhuma delas optou pela temática cultura surda.

Talvez essa micro ruptura nos discursos mais tradicionais sobre o sujeito surdo tenha emergido por uma proposta rica e plural em termos metodológicos que possibilitou abrir espaço para novas produções, gerando outros/novas efeitos discursivos que conseqüentemente produzem outros sentidos de ver/viver/existir.

⁵ Os registros referentes à escola de surdos aqui mencionados são provenientes de ações específicas para a produção analítica da pesquisa de doutorado intitulada “Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporâneos”, de autoria de Anie Pereira Goularte Gomes, 2020.

Comunidade escolar de surdos (oficina autonarrativa) – Exploração e discussão de diferentes ritmos e gêneros musicais a partir de uma atividade direcionada por uma convidada surda que também atua como DJ.



Alunos explorando as vibrações emitidas por diferentes ritmos musicais.



Ao ver o clipe de música gaúcha, um dos alunos comenta que não conhece, pois nasceu e cresceu no Ceará, por isso não se identifica com a música apresentada e sim com outros ritmos.

Nessa última atividade, pode-se atentar para a não identificação com música gaúcha por um dos alunos, não pelo fato de ser surdo, mas por ter estado culturalmente imerso em outro ambiente durante sua infância. Entendemos o quão potente são ações coletivas que abarcam as diversidades, que incentivam as leituras de mundo, reivindicando voz e espaço. Costa (2007) fala que é preciso encher o mundo de histórias, na possibilidade de criar novas verdades: “o mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídas, reinventadas, instituídas, a cada nova história que circula” (2007, p. 109). No encontro de culturas o conceito de interculturalidade emerge como uma proposição de diálogo entre elas e não apenas como uma mescla de duas culturas, mas como um terceiro campo

da diversidade produzida dessa dinâmica que reconhece a diferença como vantagem pedagógica.

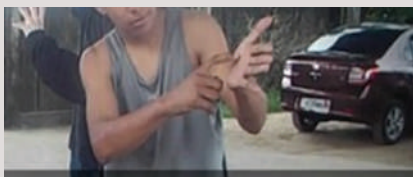
O que não é meu, nem do outro, é produzido na relação, no interstício, que passa pela transgressão das fronteiras simbólicas e não é cultivado na relação belicosa, e sim na negociação. A busca pela experiência, pelo existir, pelo acontecer transcende corpos e binômios e é produzida longe dos dogmas relacionais, gerando novas/outras formas de estreitamento entre surdos e ouvintes. Na pequena encenação descrita abaixo, percebe-se que, independentemente de línguas ou corpos marcados pela diferença cultural, a busca por aproximação permanece.

Comunidade escolar de surdos (oficina autonarrativa) – Produção de uma cena filmica

Aproximação de surdos sinalizando e ouvintes falando a língua oral.



Tentativa de comunicação pela língua oral na modalidade escrita (na palma da mão e no chão, e pela língua de sinais).



Um grupo de meninos apresenta um enredo no qual metade dos personagens é surda e metade é ouvinte, e de diferentes maneiras tentam uma aproximação comunicativa.

Durante a produção desse enredo discursivo, elementos identitários e interesses em comum nos mostram que o fator linguístico fica esmaecido em detrimento do desejo de comunicação relacional. Uma das marcas do sujeito

cultural surdo é a língua de sinais, porém na circulação dessa verdade, muitas vezes os sujeitos são reduzidos à sua condição linguística, diferente do que foi observado no excerto anterior.

4. A produção do sujeito cultural surdo na contemporaneidade: notas para pensar

Sob essa perspectiva de produção do sujeito, podemos afirmar que os sujeitos não nascem surdos, mas se tornam surdos (discursivamente). E como ser/sujeito cultural de que modo produzir outros/novos modos de existir surdo? Como abrir rupturas na cotidianidade? Como não produzir um olhar viado na cultura sobre ser e estar no mundo?

Uma linha de fuga talvez seja pensar nas tecnologias do eu, as quais Foucault descreve como aquelas em que o indivíduo estabelece uma relação consigo e como práticas. O exercício para tal empreendimento desloca o sujeito do seu enredo discursivo para entender sua constituição como objeto de si mesmo. Aqui retomamos a experiência de si (LARROSA, 1994), que nos permite dar pistas pedagógicas para a compreensão da própria vida e seu personagem central. Larrosa (1994) discute a fabricação de subjetividades a partir daquele que narra e é narrado. Nesse sentido, o ato de pensar sobre o que se pensa e o que se diz pode se constituir como uma experiência de si. Nesse sentido, ainda Larrosa sugere um olhar para além das evidências, sem uma pretensão de uma “identidade verdadeira”, em que seja possível ensaiar novas formas de subjetivação, refutar o que somos enquanto produtos discursivos, desafiar-nos a ver-nos de outra maneira ou ainda “viver-se” de outro modo.

Para tal empreitada no interior de si, por mais dicotômico que pareça ser, a comunidade que aloca esse sujeito singular também é potência para experiência de si, uma vez que “há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente” (BAUMAN, 2003, p. 133).

A polifonia e a autoria dispersas, presentes na comunidade, podem promover a singularidade. O estar à espreita por acontecimentos e experiências é uma alternativa para o alargamento dos furos discursivos que vêm engessando e fixando o sujeito cultural surdo, na qual suas condutas são reguladas. Muitas vezes esses furos não são perceptíveis, mas se a malha discursiva for porosa,

pequenas irregularidades podem vir a promover rupturas. Por fim, resgatamos três palavras que vibram quando colocadas em debate, são elas: essência, experiência e existência, num caminho que percorre a lógica que coloca no imperativo da comunidade surda a experiência como contingente para fugir da essência e promover outras/novas formas de existência.

Podemos compreender o que essas palavras dizem de relações humanas que consideram com mais atenção as experiências produzidas em diferentes espaços e as singularidades envolvidas nos encontros culturais e comunitários surdos. Com essa intenção de olhar para o outro e perceber os diferentes modos de ser e estar na comunidade surda como possibilidade de compreender a produção das culturas surdas no cenário atual, abrem-se brechas para o singular, para autorias múltiplas, muitas vezes não consideradas legítimas, outras vezes silenciadas, discursos que não ganham a devida visibilidade na construção de um saber, de uma verdade, nas teorizações sobre cultura.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. 92 p.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CAMILLO, C. R. M. *A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares*. 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283 p.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.
- COSTA, M. V. Pesquisa – ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In _____. (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ELEWEKE, C. J.; RODDA, M. Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American annals of the deaf*, 145(4), 2000, 375-383.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. Politics and the study of discourse. In: URSHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.). *The Foucault's effect: studies of governmentality*. London: Harvester, 1991, p. 51-72.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença In: GARCIA, R. L. (Org.). *Diálogos cotidianos*. 1. ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v.1, p. 231-246.

GARCIA, M. M. A. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOMES, A. P. G. *Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea*. 2020. 243 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LODDI, L.; MARTINS, R. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. *Revista Digital do LAV*, ano II, n. 3, set. 2009. Disponível em: [http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/A%20cultura%20Visual.pdf]. Acesso em: 01 jun. 2018.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai/ago. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt]. Acesso em: 01 jun. 2018.

ROSE, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OS SURDOS NARRANDO SEU TERRITÓRIO: UMA BREVE INCURSÃO¹

The Deaf narrating their territory: a brief incursion

Cláudio Henrique Nunes Mourão¹

Bruna da Silva Branco²

RESUMO

Neste artigo é apresentada a análise a partir da questão norteadora: “existe povo sem território?”, tomando por base as narrativas e contribuições dos Estudos Surdos e Estudos Culturais, que nos ajudarão a desenvolver a discussão. Tomaremos alguns autores que pesquisam e conceituam território e territorialidade para somar com suas perspectivas. Aqueles que narram sua história, cultura e significações nos darão pistas e nós, com olhares atentos, analisaremos o que está nesse discurso. Os dados coletados foram extraídos dos recortes

ABSTRAC

This article presents an analysis based on the guiding question: *is there a people with no territory?*, and the narratives and contributions of Deaf Studies and Cultural Studies will help us develop the discussion. We will have the perspective of authors who research and conceptualize the terms *territory* and *territoriality*, to sum up their view to our perspective. Those individuals who narrate

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas no curso de bacharelado em Letras, habilitação como Tradutor e Intérprete de Libras-Português/Português-Libras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; e-mail: claudiomourao@gmail.com.

² Bolsista da CAPES e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; e-mail: bbrunabranco@gmail.com.

dos textos da dissertação de Cláudio Mourão “Território” e do poeta Rimar Segala, que apresentou uma prosa poética em Libras “Território”. Os dados são materiais empíricos; neste caso, analisamos e descrevemos categorias territoriais: o que acontece? O que está sendo formado? O que tem se transformado nas vidas dos surdos? Será que eles “narram” que se deslocam no território? Os resultados de nossa análise, compartilhamos aqui neste artigo.³

their story, culture, and significances will give us hints and we will analyze, through an attentive look, what is written in the discourse. The data collected were extracted from parts of the texts from Claudio Mourão’s thesis, entitled “Território”, and from the poetical prose “Território” signed in Libras (Brazilian Sign Language) by the poet Rimar Segala. The data are empirical materials, and in this case, we will analyze and describe the territorial categories: what happens? What is being formed? What has been changing in deaf individuals’ lives? Do they narrate that they move in this territory? We share the results of our analysis in this article.

KEYWORDS

Territory; Cultural Studies; Deaf Studies; Sign Language; Deaf territory.

Palavras-chave: Território; Estudos Culturais; Estudos Surdos; Língua de Sinais; Território Surdo.

Introdução: entrando no território surdo

Fomos convidados para participar deste grupo de autores para escrever sobre os Estudos Surdos e Estudos Culturais, e trazemos aqui um recorte da dissertação de MOURÃO (2011), intitulada *Literatura Surda*: produções culturais de surdos em língua de sinais⁴, que apresenta uma seção intitulada “Território”, e a prosa poética de Rimar Senzala (2016) com o título “Museu Território”.

As mãos literárias são carregadas das experiências que acarretam um circuito da cultura, das produções históricas, culturais e linguísticas. Nesse sentido, existem muitos destaques nas experiências das mãos literárias, pela produção em língua de sinais pelos sujeitos surdos, sinalidade, produzindo os registros na visualidade. (MOURÃO, 2016, p. 226).

³ Cesar Rafael R. Santos, mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA, MA, Brasil. Tradução intralingual e intermodal deste artigo.

⁴A dissertação completa de Cláudio Henrique Mourão Nunes, está disponível em: [http://hdl.handle.net/10183/151708]. Acesso em: 27 mar. 2021.

Por essa razão, queremos dialogar com alguns autores para refletir sobre este artigo, começando então com Lucyenne Costa (2007), que trabalhou em um momento de sua dissertação com os Estudos Surdos no território dos Estudos Culturais; o artigo das autoras Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi, (2006) intitulado “Surdez: um território de fronteiras”; o capítulo “A surdez é um grande país...” que compõe a obra “A política da surdez”⁵ de Owen Wrigley (1996); e o capítulo “Território e territorialidade de resistência”, da tese de Claudionir Silva (2014). E ao longo deste artigo pretendemos desenvolver a ideia de território surdo tecendo e entrelaçando conexões com os autores aqui mencionados.

Ao iniciarmos nossas pesquisas e nossas reflexões, chegamos a um questionamento e o resultado dessa discussão queremos partilhar com aqueles que, como nós, têm se debruçado no campo dos Estudos Surdos. Diante disso, a questão norteadora deste artigo é: Existe povo sem território?

Stuart Hall (2011, p. 52) comenta sobre “narrando a nação: uma comunidade imaginada, a narrativa da nação tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular”. São eles, os surdos, que narram sua constituição e subjetividade entre seus olhos e suas mentes, compartilham-na entre seus pares de modo coletivo, produzem significados de sua existência. As narrativas de si mesmo e de seus pares são como histórias, surtem o efeito de se expressar em narrativa, prosa, poesia, crônica, humor, artes, etc. A nação que faz parte da história e da literatura.

O território é como nação, segundo Lucyenne Costa (2007, p. 58) “uma nação é uma comunidade simbólica.” Ela comenta sobre o povo surdo e a nação quando apresenta indivíduos que trazem consigo um senso de pertencimento a esse grupo, não apenas, mas principalmente, pela língua compartilhada.

Nesse sentido concordamos com Lucyenne Costa quando nos apresenta o conceito de comunidade simbólica, pois acreditamos que esse entendimento também pode ser trazido como lente quando olhamos para a comunidade surda.

O início do texto do território “local” da dissertação de Cláudio Mourão cita:

Na infância e adolescência das pessoas, no território “local”, existem múltiplas manifestações culturais ou diferenças culturais. Manter algumas convivências e participar de alguns ambientes,

⁵ Tivemos acesso a uma versão traduzida do livro original em língua inglesa *The Politics of Deafness* e ao capítulo “Deafness Is a Big Country” para fins de estudo.

interagir com as pessoas pela comunicação, respeitar um ao outro, enfim, isso é o que costumeiramente fazemos na escola, onde aprendemos a construir a vida. (2011, p. 34).

Propomos então repensar o conceito de território, e não pensar território físico e/ou nacional. O conceito de território aqui não seria apenas estrito, mas também com um caráter que transcende esse entendimento, o caráter simbólico que dá significado num aspecto mais subjetivo; a esse termo atribui-se o sentido de local de abrigo, de segurança, de familiaridade. Segundo Claudionir Silva (2014), existe a comunidade surda na territorialidade de resistência, em que se desenvolve o sentimento de pertencimento e construção identitária:

Territorialidades de resistência são configurações de grupos sociais que a partir da construção de uma identidade cultural lutam pela sua preservação, em detrimento das tentativas de subordinação, ocultação ou assimilação pela cultura majoritária. (p. 55).

Não temos a pretensão de esgotar as discussões sobre o conceito de território, seu significado tem sido revisto por outros autores em perspectivas distintas, mas não iremos aprofundar a discussão em torno desse assunto neste artigo. Território é uma construção histórica, cultural e literária, de ação humana. Segundo Haesbaert (2004, apud SILVA, 2014, p. 73), “(...) território compreende relações de poder, cultura e identidade, conceitos estes fundamentais para a elaboração dos conceitos de territórios e territorialidade de resistência.”

A comunidade surda também é um espaço de domínio, de resistência territorial, a territorialidade traduz o sentimento de pertencimento a um local que não é físico, nem por isso irreal, identificado pelos membros dessa comunidade, é um ambiente de segurança e conforto linguístico, nele são produzidos significados dessas minorias linguísticas.

O território é sentido de forma individual no campo cultural, não são as pessoas que nascem em território nacional, mas no espaço “local”, um território paralelo onde os sujeitos surdos vivem tanto no “território nacional” como nesse “local”, um espaço onde as mãos dos surdos os transportam, restabelecendo novas fronteiras; um espaço de transformação, compreensão, identificação. Nesse encontro, o presente ressignifica o passado do ser, do sujeito que agora convive no hibridismo cultural. Segundo Stuart Hall (2011) “(...) as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas”, entendemos então que a percepção que temos do “meu lugar” pode ser alterada e compreendermos outro espaço como

nosso, nos identificarmos em outro local; nessa renovação de local identitário acontece o que não podemos desvincular, é o nosso passado para o presente.

Afinal, o sujeito surdo que vive no território e possui sentimento de apropriação vive o que chamamos de hibridismo cultural, sendo cidadão de uma forma do território nacional, como qualquer pessoa que nasça nele, e ao mesmo tempo cidadão do território surdo em seu espaço cultural, que traz sua história, língua e tradições. Owen Wrigley (1996) diz que “a surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio’. É uma cidadania sem uma origem geográfica”. Esse entendimento ratifica o conceito a que esse artigo se propõe, de que há um lugar de pertencimento do povo surdo, lugar abstrato cheio de valor e significado cultural a seus cidadãos.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p. 27).

Nos seus territórios de origem, o sujeito vivencia no tempo os efeitos que o modificam, enriquecendo a si e a suas línguas, tornando-se um ser híbrido cultural nos territórios onde habita. Nos discursos (pares e coletivos) — de origem como minorias linguísticas e suas histórias — são passados e transmitidos significados do presente. O presente está na página da história, com bases científicas e registros, nele existem artefatos culturais que preservam a memória em todos os sentidos, como sujeitos, raças, idiomas, identidades e outros, todos eles preservados como que no museu dos territórios, como veremos adiante.

Ao se estabelecer um novo território, discursos clínicos na educação colonizam esse espaço com práticas discursivas, trazendo ao território influências de uma maioria linguística, sob uma perspectiva inclusivista. Esse modelo ouvintista, etnocêntrico, com um modo de pensar de um grupo dominante; na tentativa de se estabelecer por meio da sua ideologia dominante, adota práticas colonizadoras. São práticas linguísticas genocidas, de apagamento da língua de sinais, pois a tratam com preconceito linguístico, se valendo do status “modelo ouvinte”.

É uma cultura do “ouvintismo”, que em suas práticas traz tentativas de correção e normalização com violência institucional ao negar a existência

da comunidade surda e da língua de sinais (CARLOS SKLIAR, 2013). O passado-presente torna-se parte dessa história, como no texto Museu de Território.

Aqui usaremos Território Surdo para nos referir ao território “local”, de segurança, de identificações, abrigo, espaço entre os olhos e as mãos, pertencimento cultural do povo surdo. Território Surdo não é lugar de dominação fechado, mas no sentido de ser um local onde flui a identificação e os ideais do povo surdo, onde circula sua cultura e o sujeito surdo pode ser ele mesmo. Segundos pesquisadores como Owen Wrigley (1996) e Lucienne Costa (2007), os sujeitos surdos que vivem num “país sem território” transmitem as suas narrativas de geração a geração, compartilham entre seus pares no coletivo, histórias, literaturas, tradições e outros discursos a fim de manter o sentimento de povo, isto é a nação surda.

Os sujeitos surdos que vivem no território nacional – brasileiro, onde a Língua Portuguesa é a língua dominante – já possuem sua língua reconhecida legalmente, a saber, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em um esforço de materializar seu território, de torná-lo concreto, os surdos se valem de espaços que qualificam o território surdo, como as associações de surdos, escolas de surdos, esportes surdos, pontos de encontros de surdos e outros. São espaços da resistência surda e de concretização de sua territorialidade. Citando Ronice Quadros:

A Língua Brasileira de Sinais é a língua usada no Brasil pelas comunidades surdas espalhadas por todo o território nacional. Ela não possui localização geográfica específica, como acontece com as línguas indígenas. Tanto quanto a língua portuguesa, é uma língua pulverizada por todo o país, especialmente nas grandes cidades brasileiras, onde há concentração de surdos brasileiros que compartilham espaços comuns, tais como escolas, associações, pontos de encontro de surdos, igrejas, entre outros. (2019, p. 25).

Alguns registros vêm mostrando que o povo surdo vem ganhando novos limites territoriais uma vez que os estudos têm avançado e mais surdos se destacam. Isso permite que os surdos se tornem referência para futuras gerações, para que não mais sejam oprimidos num espaço minoritário, mas que avancem livres. A pesquisadora Myrna Monteiro (2017), que fez uma pesquisa entre 2003 e 2016 sobre a quantidade de mestres e doutores surdos no Brasil, localizou 127 mestres surdo(a)s e 21 doutores surdo(a)s, nas áreas de Educação, Linguística, Tradução e outras. A cada ano que passa, multiplica-se o número de pesquisadores surdos com vários artigos acadêmicos publicados, conforme mostra a pesquisa

de Ramon Linhares (2019), que apresenta 210 teses e dissertações realizadas por pesquisadores surdos.

Segundo pesquisa desenvolvida por Flaviane Reis (2015) entre 1997 e 2015, há 174 professores surdos efetivos nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. A cada ano, vão conquistando o território da Educação Superior no Brasil.

No território brasileiro, há mais línguas do que imaginamos. Temos mais de duzentas línguas minoritárias no Brasil (BAGNO, 2015). Mas é como se fossem invisíveis, pois parece que há uma única língua na comunidade. Isso é um equívoco, pois o povo surdo que nasce Brasil, no mínimo, está diante de uma situação bilíngue – Libras e Português – e vive no hibridismo cultural. Madalena Klein e Márcia Lunardi (2006, p. 15) descrevem:

Conceitos como descentramento, desterritorialização e reterritorialização cultural nos permitem falar da surdez a partir de um entendimento de hibridismo cultural, que pode ser lido como mescla, mistura, fronteiras que possibilitam diferentes combinações, diferentes constituições de sujeitos e culturas.

Por outro lado, além da Libras, há mais de dez (10) línguas de sinais no Brasil, segundo as pesquisadoras Ronice Quadros e Diná Silva (2019):

Classificação da Comunidade surda segundo Quadros e Silva, 2017	Autor (Ano)	Nome da Língua de Sinais	Localização
Centros urbanos	Ferreira-Brito(1984)	Libras	Todo o território brasileiro
Aldeias(locais)	Kakamasu(1968) e Ferreira e Brito (1984)	Língua de Sinais Urubu - Kaapor	Índios Urubu – Kaapor (Maranhão – Brasil)
	Azevedo (2015)	Língua de Sinais Sateré-Waré	Índios Sateré-Waré (Parintins – Manaus)
	Giroletti (2008)	Língua de Sinais Caingangue	Índios Caingangue (Xanxerê – Santa Catarina – Brasil)
	Vihalva (2012)	Língua de Sinais Terena e Guarani	Índios Kaiowá (Mato Grosso do Sul – Brasil)
	Damasceno (2017)	Língua de Sinais Pataxó	Índios Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha, BA)
Comunidades isoladas (rurais, vila, locais)	Pereira (2013)	Cena	Várzea Queimada (Jaicós, PI)
	Cerqueira & Teixeira (2016)	"Acenos"	Cruzeiro do Sul (Acre)
	Fusilier (2004)	Língua de Sinais da fortalezinha	(Ilha do Marajó, PA)
	Fusilier(2004)	Língua de Sinais de Porto de Galinha (Ilha de Soure)	Ilha de Soure, Porto de Galinhas, Ipojuca, PE
	Temóteo (2008)	Língua de Sinais de Caiçara	Sítio Caiçara, Várzea Alegre, CE

Fonte: QUADROS (2019, p. 39), Línguas de Sinais do Brasil. Adaptação com base em Quadros e Silva (2019:39-40)

Podemos imaginar que há mais comunidades surdas em diferentes locais, cada um com sua própria territorialidade, forma sua cultura, é um grande passo para registrar e documentar. Existem culturas e línguas, devemos correr para não perder essa história, faltam-nos equipes para avançar nas pesquisas. Lodenir Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lunardi-Lazzarin (2011) perceberam que faltam registros das produções culturais:

Além do registro das produções culturais de pessoas surdas através da escrita em língua de sinais e de traduções para a escrita da língua portuguesa, outras formas de documentação, como filmagens, são fundamentais para o registro das produções culturais que vão se perdendo ou se transformando. Para uma comunidade de surdos manter o leque de possibilidades artísticas e expressões da língua de sinais, os registros visuais são indispensáveis na criação de bibliotecas visuais, potencializados com a implementação de novas tecnologias da informação. (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 210).

Neste artigo, trazemos as categorias de território surdo nos acontecimentos, nas comunidades surdas, nas tendências de gerações contemporâneas. Como as autoras Madalena Klein e Márcia Lunardi (2006, p. 18) citam:

Território pode ser relativo tanto ao espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI & ROLNIK, 1986).

Na próxima seção, vamos analisar os dados do recorte “Território” da dissertação do Cláudio Mourão (2011) e a prosa poética no vídeo em Libras intitulado “Território”, de autoria de Rimar Segala (2016).

1. Níveis território/s...

Explorando territórios, vamos fazer aqui uma análise do material empírico a partir de dados coletados nas produções de dois poetas surdos brasileiros. Vamos usar recortes de suas narrações em prosas poéticas para dividir em categorias e estabelecer uma relação com os Estudos Culturais e os Estudos Surdos. Há muitos aspectos para pensarmos e refletirmos sobre seus significados no território. Não conceituaremos nesse ponto o que entendemos por território,

já o fizemos acima, mas neste momento iremos nos ater a identificar e descrever algumas categorias territoriais. O que acontece? O que está sendo formado? O que tem transformado as vidas dos surdos?

Primeiro faremos os recortes do texto da dissertação de Cláudio Mourão, “Território”, um texto acadêmico ao mesmo tempo uma narrativa, estética, entre poesia e prosa. O segundo material de análise será o do poeta Rimar Segala, que fez uma prosa poética em Libras intitulada “Território”⁶, e nos apresenta uma viagem significativa em que o presente nos ajuda a compreender/entender o passado, efeitos da história. Os dois textos são produções de pesquisadores surdos, sendo que o texto original de Rimar Segala está pelo link disponível na nota de rodapé. Dado os efeitos de modalidade de produção da língua, aqui apresentaremos uma versão traduzida e autorizada pelo autor para efeitos didático-metodológicos da análise a que se destina esse artigo, em tradução da Libras para o Português.

2. “Território”

Um certo dia, há um tempo, atrás, deparei-me com um museu e em sua fachada estava escrito “MUSEU DO TERRITÓRIO”. Intrigado, decidi adentrar sua grandeza e comecei a admirar uma grande escadaria. Subi largas colunas e diante de um portal vi, ao abrir as portas, estandartes de diferentes nações e num canto mãos a flamular. Ao tocar em um desses estandartes, o mesmo projetou frente a mim aquela bandeira. Era do meu Brasil. Fui levado a rever sua história, regressei no tempo, quando os portugueses colonizaram estas terras extraindo suas riquezas, fazendo uma grande revolução, retirando seu ouro, trazendo sua flora, o momento da declaração de sua independência da escravidão e de tantos marcos, nossa!!! Quanta história no Brasil.

Ao lado dessa outra bandeira que se projetou quando a toquei, me revelando seus traços e me projetando a sua história num período de duelos, muralhas, reis cavalgando, combates, guerras, uau... e a diversidade de bandeiras naquela sala era de admirar, mas e aquelas mãos se agitando, o que seria?

⁶ No dia 27 de setembro de 2016, Rimar Segala publicou o vídeo em Libras sem legendas na rede social Facebook. Disponível em: [<https://www.facebook.com/rimar.r.segala/posts/1170564186352367>]. Solicitamos tradução de Libras para Português para o tradutor Cesar Rafael.

Me aproximei e ao trocá-las fui levado no tempo em que Lepper ensinava crianças em língua de sinais. Uau!!! Toquei em outras mãos fui e levado no tempo a Gallaudet na preparação de vários estudos... toquei em outras e me vi no Brasil no tempo em que a Feneis foi fundada e Ana Regina.... toquei em outras que me levaram ao tempo da proibição da língua de sinais no congresso de Milão, quando da votação e da decisão pelo oralismo Nossa!!! Agora, ao olhar para a inscrição “Museu do Território”, entendo que nós surdos não temos um território físico como esses diversos países. Para nós, surdos, nossa língua de sinais é nosso real território!

Autor Rimar Segala

Tradução Cesar Rafael R. Santos⁷

A partir dos textos aqui apresentados, investigaremos e analisaremos as narrativas, de modo a identificar nelas os territórios e seus níveis, relacionando-os com os Estudos Culturais e Estudos Surdos. Categorizando assim no território paralelo quatro (4) territórios e/ou níveis territoriais.

Território “Nacional”

Ao tocar em um desses estandartes o mesmo se projetou frente a mim, aquela bandeira era do meu Brasil, fui levado a rever sua história, regressei no tempo quando os portugueses colonizaram essas terras extraindo suas riquezas, trazendo uma grande revolução, retirando seu ouro, trazendo sua flora, o momento da declaração de sua independência da escravidão e de tantos marcos; nossa!!! Quanta história no Brasil. Ao lado dessa outra bandeira que se projetou quando a toquei, me revelando seus traços e me projetando a sua história num período de duelos, muralhas, reis cavalgando, combates, guerras, uau... (RIMAR SEGALA).

Aqueles que nascem no Brasil são brasileiros e constroem a história do Brasil. É importante compartilhar e receber a educação e os surdos que nascem no Brasil são brasileiros também, a estes importa receber uma educação sobre seu país, ter acesso à comunicação em sua língua de instrução, a língua de sinais, ou melhor, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – a própria sigla de sua lín-

⁷ Tradutor e intérprete de Libras/Português e mestrando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA.

gua carrega o seu pertencimento. E com os seus pares surdos, com professores surdos/ouvintes, na sala de aula com outros alunos surdos que partilham conhecimento no espaço escolar, pois estes vivem no território nacional. O surdo nesse contexto é um sujeito bilíngue que vive no meio social, trazendo práticas sociais de interação entre o par linguístico Libras e Português, por onde quer que circule, por exemplo: filmes com legendas em Português e/ou em Libras, com janelas de intérpretes que tornam aquele conteúdo acessível, periódicos como jornais, os livros etc.

Existem ainda aqueles surdos monolíngues, que utilizam a língua de sinais, mas que compreendem pouco a Língua Portuguesa e por isso não recebem educação adequada e muitas vezes acabam por vivenciar o fracasso na escola. Os surdos que receberam educação tornam-se agentes de difusão do conhecimento e o compartilham com os surdos monolíngues e/ou sujeitos surdos monolíngues. Esses se valem mais do direito de ter acesso aos conteúdos e informações pela figura do profissional intérprete nas práticas sociais educacionais, que nesse momento se atraem e começam a estabelecer interesses e laços comuns. Também queremos mencionar que na configuração social da comunidade surda não há apenas intérpretes profissionais, há também aqueles que têm essa função outorgada pela comunidade, como intérpretes honorários, sejam eles surdos ou ouvintes.

Território “Local”

Havia/há sujeitos surdos que desconheciam e/ou desconhecem o assunto “ser surdo”, ser constituído por uma língua, identidade, cultura, pertencer a uma comunidade e a um povo estabelecido em um território. Há aqueles que nunca chegaram a ter informações de “surdo”, nem tiveram qualquer contato com outro surdo. Isso se dá de várias maneiras, a exemplo da questão “como educar as crianças surdas em sua língua”. Por algumas questões históricas, num determinado contexto enfrentou-se um momento de obscuridade que compreendia, no campo da filosofia, a razão baseada na língua falada, no modelo do ouvintismo. Segundo Gládis Perlin e Flaviane Reis (2012, p. 29) “a identidade ouvinte era a única saída, o modelo, a possibilidade, a norma”. Para tentarmos exemplificar um pouco mais essa questão, consideremos a metáfora do copo de xote e o copo de whisky: o líquido que preenche um copo de xote ao ponto de transbordá-lo não

é suficiente para encher o copo de whisky. Esse mesmo sentimento é o que o sujeito surdo carrega quando tem apenas parte de uma cultura, parte de uma identidade e parte de uma língua: o que na perspectiva ouvintista já seria o suficiente para o completar o copo não representa para nós o sentimento de transbordar.

Com base no relato dessas vivências, entendemos que o território local é um local onde o indivíduo surdo não se reconhece, vive em conjunto com ouvintes, mas não se percebe pertencendo àquele local. Esse questionamento, se falta algo e/ou se é assim mesmo, claro que não estamos generalizando, mas essa é uma fase que vários surdos já viveram ou vivem no “território local”. É preciso tempo para entender e/ou compreender os pensamentos dos surdos. Há várias dúvidas que surgem e acabam conduzindo a questionamentos similares, como: O que estou fazendo? Por que sou diferente dos outros? Por que não falo como eles falam, pela boca? Cláudio Mourão (2011) fez uma questão na dissertação de mestrado “já imaginou como seria um surdo no meio do território da infância e da adolescência?”

Relembro que na infância e adolescência, em que convivia em um território desconhecido, estava no meio das pessoas, sempre estava lá com os outros, via que eles brincavam, jogavam futebol, enfim. Mas sentia falta de algo em minha vida; não estou fazendo “crítica”, é algo que não sei explicar, mas é como se nada acontecesse. (MOURÃO, 2011, p. 36).

“Mas sentia falta de algo em minha vida”, percebe que é algo incompleto, a sua identificação desconhecia o local, é algo que não sabe expressar se era o lugar do outro ou aqui, ali? Como identificar ser “eu” e “quem sou eu?”. De maneira semelhante, Gisele Rangel relata que no mundo dos ouvintes (2018, p. 138) “No decorrer dos meus anos de infância e adolescência, eu não sabia que era surda.” É frequente a narrativa surda sobre a fase da infância e da adolescência, os relatos mais comuns nos permitem perceber que essa fase no território local seria uma fase de isolamento. No fragmento da dissertação de Cláudio Mourão (2011) foi utilizado o termo “território da infância e da adolescência”, o qual aqui será entendido como a fase da infância e da adolescência. Porque não tiveram oportunidade de ter modelos de adultos surdos que sabiam língua de sinais ou escola de surdos ou informação sobre a existência da língua de sinais.

As crianças, em suas famílias e quando entram nas escolas, se identificam umas com as outras ao longo do processo de educação, e assim, com a idade, no

local da cultura, estabelecem laços. A criança surda, no “território local”, apropria-se, identifica-se e constrói significados no campo: jogos, cozinhas, portas, rotinas e práticas sociais, e consegue identificar a linguagem das coisas que estão ao seu redor.

Em si como algo incompreendido, o viver no “território local” como se estivesse isolado, algo perdido, mas sem perceber e ao mesmo tempo se questionando sobre estar perdido nesse território, sentindo uma diferença com maior ou menor limitação como no relato do Cláudio Mourão, que via que brincando como se fosse esquecido “sou eu diferente outros, ou seja, uma criança surda a se identificar e tentar ser como eles, criar ‘laços’ na língua do ‘outro’”. Relato de Cláudio Mourão (2011, p. 36):

Os outros podiam ficar ali, aqui e lá enquanto eu permanecia parado sem saber o porquê. Mas continuava sorrindo, sem motivo, buscava algumas coisas para entender o que era aquilo ali, mas continuava entendendo pouco. Eu olhava meu corpo e cérebro: era como eles, o que havia de errado? Eles abriam a boca dirigindo-se aos outros e vice-versa, enquanto eu tentava imitá-los, ser como eles, outras bocas não respondiam. A diferença para mim estava na boca/fala e brincar, a boca que tentava imitar o outro.

Para nós, surdos, a experiência visual é sempre fascinante, pois para nós é como se tivéssemos olhos de águia, como se enxergássemos melhor. Sabemos que pode parecer mentira, mas é fato, e trazemos isso como um valor, um artefato cultural da cultura surda. Segundo Lodenir Karnopp, Madalena Klein, Márcia Lunardi-Lazzarin (2011, p. 19):

[...] no entanto, independentemente do local onde vivem, um dos fatores que os identifica é a experiência visual. Isso não se relaciona a perspectivas compensatórias como usualmente são descritos os surdos: pela falta do sentido da audição, eles desenvolveriam o sentido visual. A experiência visual está relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo.

3. Território normalizado/padronizado

O “Território normalizador/padronizador” é aquele que faz emergir os maiores traumas dos povos surdos, como a história da educação dos surdos, como passaram pelo Oralismo, pela Comunicação Total, pela Inclusão e pelo Bilinguismo, feridas tão profundas como as cirúrgicas, como algo que nos mol-

da, pois nossa história foi ditada em muitos momentos por quem não pertence a esse território. É impossível apagar as marcas dessa ferida do passado. O poeta Rimar Segala sinalizou uma parte:

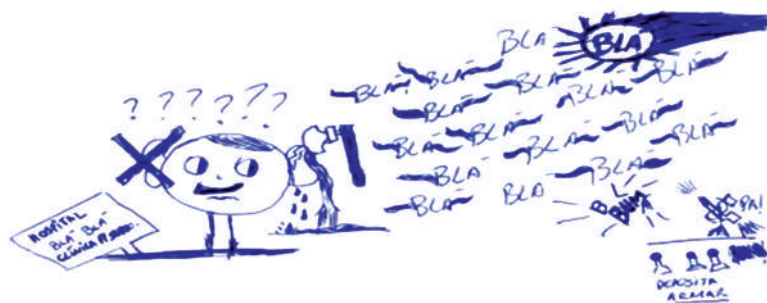
(...) toquei em outras que me levaram no tempo da proibição da língua de sinais no congresso de Milão quando da votação e da decisão pelo oralismo Nossa!!!

Resumo da “proibição da língua de sinais no congresso de Milão”, em 1880: na política institucional criaram uma votação para escolher os rumos da educação dos surdos: prática do Oralismo ou prática da língua de sinais, e o resultado da votação, de 160 contra quatro votos, exigiu (COSTA, 2007) e proibiu o uso da língua de sinais, e ficou valendo durante mais de 100 anos. É dolorido como a história da escravidão dos negros ou dos povos indígenas, que também faziam parte de território nacional, e é diferente dos contos de histórias, pois não foram “felizes para sempre”. A comunidade surda, mesmo sendo minoria, resistiu e manteve os movimentos em prol da língua de sinais para que esta fosse reconhecida com o *status* de língua. Como citamos anteriormente neste artigo, o discurso “clínico” foi o fracasso escolar pela questão da proibição da língua de sinais, durante cem anos, negando a existência da comunidade surda. Nesse caso, foram tentativas de correção e de fazer do “ouvintismo” o modelo.

Podemos perceber que tudo nessa história está relacionado, mesmo quando o sujeito surdo se irrita e se expressa num desenho no papel. Segundo Cláudio Mourão (2011, p. 36)

Desenho feito em um momento em que eu não aguentava e me irritava, por não entender a aula, onde não tinha intérprete de língua de sinais. Logo senti que precisava de alguma coisa para me acalmar. Peguei um pedaço de papel, desenhei para me expressar. Na disciplina de Futebol, no mês de maio de 2006, curso de Educação Física no Centro Universitário Metodista – IPA, em Porto Alegre/RS.

O relato é semelhante ao de outros autores que narram que a maioria das crianças e jovens surdos entraram tardiamente nas escolas regulares, com contatos de colegas ouvintes, que não compreendiam as palavras, que tentavam ser como eles por meio da “leitura labial”, sem acesso aos mínimos significados, que desconheciam a língua de sinais. Os pais ficam angustiados ao saber que filhos são surdos, têm vergonha por questões de padronização social. Levam os filhos nas escolas de surdos/classes especiais que se baseiam na filosofia e no



Fonte: desenho de Cláudio Mourão (MOURÃO, 2011, p. 36).

método de oralismo, mesmo sem compreendê-lo. São eles que narram que não se sentiam bem e/ou desconheciam outro “local”.

Para quem é surdo, é sofrido o modelo de integração nas escolas, como “território local”. Não estamos negando que os surdos possuem limitações e dificuldade a enfrentar, porque eles nascem e têm como principal experiência a visual e têm facilidade de se comunicar – mesmo aqueles que não sabem língua de sinais. Isto é um problema de aceitação pela sociedade, que não vê como os surdos são humanos, como eles são “normais”. Isso acarreta dúvidas para as crianças surdas, que ficam se perguntando porque eles não conversam comigo (movimento de bocas) e brincam comigo, mas não mesma forma como com outra criança ouvinte.

Vamos refletir sobre o relato de Cláudio Mourão (2011, p. 36):

(...) eu brincava no meio do território da “diferença” e com o maior prazer eu participava de natação, futebol de campo, ping-pong, sinuca, dança popular (quadrilha, forró e outros) e outros tipos de jogos, sem maiores dificuldades. Esse tipo de jogos fui

desenvolvendo nas práticas sociais. Na infância ficava a maior parte da vida brincando e assim, fui descobrindo significados dos jogos enquanto a boca era desconhecida.

Quando as crianças surdas entram na escola de surdo e/ou encontram os pares surdos, em língua de sinais, eles se identificam com a comunidade surda e o povo surdo por ter encontrado sua língua de sinais. Ana Regina de Campello relata sobre nós, surdos:

Fomos vítimas de violência moral, psicológica, assédio ouvintista, menosprezo, intimação, deturpação verbal, ataque verbal (e visual), intolerância, mas mantemos, com cabeça erguida e firme, nossos propósitos, apesar da opressão, da intolerância e da diferença linguística. (2019, p. 19).

Alguém pode desejar e/ou tentar ocultar a história dos oprimidos/colonizados, mas o que ocorreu, mexeu com o outro, entra nas páginas de história e a cada dia novos acontecimentos são incluídos nessas páginas. O território surdo existe, o que ocorreu e/ou ocorre nos mostra que fomos e continuamos sendo vítimas de violência linguística e cultural, nossa história está no Museu de Território.

O território da padronização torna-se um espaço de guerra ideológica, espaço fronteiro onde a todo momento o povo surdo precisa lutar por mais espaços de visibilidade, ao mesmo tempo que precisa zelar pela manutenção dos limites já estabelecidos e conquistados para que não sejam retirados ou invadidos por propostas que não compartilham dos valores do nosso povo.

Essas narrativas surdas são importantes para a comunidade surda, e necessitam ser contadas e recontadas na literatura surda- nossa história, a história dos surdos -, para que percebamos o local de violência linguística e cultural e para que este não seja confundido como “nosso local”. Normalização e padronização, precisamos ressignificar esses conceitos, para não permitir que o desconhecimento nos faça repetir os erros como os do passado, sem a percepção de si mesmos.

4. Território Surdo

O Território Surdo tem uma longa história, compartilhada a cada geração pelos surdos uns com os outros. Essa circulação, esse consumo de produção e seus significados, são eles mesmos que narram. Seus líderes, os líderes surdos, apresen-

tam aos mais jovens a importância de manter sua territorialidade, sua resistência surda, e os surdos recebem pela educação que todos devem lutar pela sua causa, suas políticas, políticas linguísticas. Desde a idade antiga até hoje, nós agradecemos aos ouvintes aliados que apoiaram as lutas do nosso povo surdo e por isso fazem parte da nossa comunidade surda; eles ensinaram/ensinam aos surdos compreendem nossa cultura surda, a educação e as políticas linguísticas, ajudaram a fundar as escolas de surdos, assim como Rimar Segala poetiza nesse recorte:

Me aproximei e ao trocá-las fui levado no tempo onde Lepper ensinava crianças em língua de sinais. Uau!!! Toquei em outras mãos, fui levado no tempo a Gallaudet na preparação de vários estudos... toquei em outras e me vi no Brasil no tempo em que a Feneis foi fundada e Ana Regina....

A escola também é terreno fértil para muitas histórias (COSTA, 2007), vamos revisitar no tempo várias cenas de “histórias de Surdos” que são frequentes na literatura surda e “contam e recontam de geração em geração” (KLEIN; LUNARDI, 2006; HALL, 2011; COSTA, 2007; MOURÃO, 2011.). O Abade Charles Michel de L'Épée, em Paris, França, fundou o Instituto Nacional de Surdo-Mudo de Paris, a primeira escola pública do mundo. O americano Thomas Gallaudet foi para a Europa, buscou informações sobre surdos, conheceu o professor surdo Laurent Clerc no Instituto Nacional de Surdo-Mudo de Paris e o convidou para fundar uma escola de surdos nos Estados Unidos. No Brasil, em 1987, Ana Regina de Campello fundou a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS - no Rio de Janeiro, RJ, e foi a primeira presidente surda. Existem muito mais fatos da história dos Surdos no Brasil e no mundo que não cabem aqui neste artigo. Esses são exemplos daqueles que nasceram no território surdo, logo na nação surda; e que têm trabalhado em prol de produzir significado do sentido de existir e pertencer a esse território.

Cláudio Mourão descreveu de forma literária, quando descobriu a terra da língua de sinais:

(...) naveguei de barco no meio das tempestades, chuvas e cheio de trovões e raios, finalmente o sol apareceu entre as nuvens, brilhou na direção do barco, a neblina foi abaixando e percebi que no céu era lindo o dia. De repente, vi unicamente duas mãos sem corpo que apareceram voando no céu, como se fossem pássaros, voando suavemente e me olhando com sorriso, deu sinal de arco-íris. Neste momento, meus olhos brilharam, logo que o arco-íris tocou o chão vi que a terra vista era chamada

Língua de Sinais. As árvores se formaram nas mãos, uma mão dizia” COMUNICAR”, outra mão dizia: “ENSINAR”, “SABER”, “CONHECIMENTO”, “ESCRITA”, “POLÍTICA”, “AMOR” e outros.

Vi que os sujeitos surdos se comunicam pelas mãos que era então a grande desconhecida para mim. Desembarquei na terra *Língua de Sinais*, os meus pés criaram raízes e descobri que esse é meu mundo surdo. Como se uma semente estivesse saindo, formando árvore de mão, ou seja, nasci em terra surda. Eles são como eu, com o mesmo território visual, cultura e comunicação. (2011, p. 37).

Metaforicamente, ele nasceu em território nacional e vivenciou assim como muitos surdos cada um desses níveis antes de ser recebido em sua pátria, o território surdo. Sendo formado e transformado, adquirindo significados nos seus lugares, o que nos permitem os seus grupos e pares surdos. Eles traduzem a sua experiência, suas identificações, como marcadores culturais surdos. São eles sujeitos surdos que começaram a expressar o sentimento de “ser surdo”, porque não viam e/ou desconheciam, e não compreendiam aquele outro território, mas agora desbravam o seu.

Por fim, este território surdo é algo que completa a vida para o surdo, não é focalizando somente o “surdo”, mas é algo que acontece pela comunicação, aquilo que provoca em cada um e no outro que recebe a informação, as palavras “completas”, os significados. Nosso corpo age sob efeito de emoção, de compreensão, de entendimento, de conhecimento, enfim age como Língua. Isto acontece comigo, o ser surdo, que está no território surdo e com uma própria língua como a língua de sinais; e com o ser ouvinte, que está no território ouvinte, com uma língua própria como a língua falada (português, inglês, espanhol, etc.). (CLÁUDIO MOURÃO, 2011, p. 38).

Com o impacto gerado pela descoberta de um território, não novo porque sempre existiu, mas recém-descoberto, surgem para este sujeito surdo, que encontrou seu lugar, novas provocações: E agora o que se passa entre eles? Seriam eles ou nós, agora? E em volta das mãos “língua”? Começa um processo de ressignificação de valores e conhecimentos, inicia-se a etapa de adquirirem os conhecimentos, do modo formal de contar histórias, seus heróis e suas ações, eles que narram através de sua subjetividade a sua experiência e transmitem significados que passam aos próximos a sua sabedoria, a sabedoria ancestral que os une, laços entre os sujeitos/coletivos juntos no território surdo. Eles constroem e produzem a sua forma de nação, segundo Costa (2007) “A nação surda se

constrói com suas representações culturais que são narradas de geração a geração.”, Cláudio Mourão continua narrando:

Entre as crianças ou adolescentes surdos há algo como a sensação de prazer enorme que é estar na mesma cultura entre visualidade/gestos, não compartilhando somente o sistema linguístico, também a identidade e ambientes, principalmente na escola com a presença de professor surdo. Não importa se o professor é ouvinte ou surdo, importante é que saiba fluentemente a língua de sinais, que entenda de cultura surda, hábitos, adquirindo a língua e participando da comunidade surda. A significação das palavras é algo importante de saber e entender, é nosso direito na escola. (2011, p. 38)

A sensação de prazer é a de estar num ambiente agradável em forma de conforto linguístico, bem como cultural e educacional, onde eles estejam, sem intolerância linguística. Um povo que já foi oprimido hoje pode fazer diferente do seu opressor. Educação é direito de estar, narrar, de sentir prazer na mesma cultura, num coletivo da visualidade/gestual.

Como citei anteriormente, pelas autoras Madalena Klein e Márcia Lunardi (2006), o território é uma produção social e não individual, é a sensação de um sujeito que se sente “em casa”. Neste caso, os sujeitos surdos se sentem em casa no que aqui denominamos Território Surdo.

Nossa!!! Agora ao olhar para a inscrição “Museu do Território” entendo que nós surdos não temos um território físico como esses diversos países. Para nós surdos nossa língua de sinais, ela é nosso real território! (Rimar Segala).

No Museu de Território, que os leitores possam visitar o espaço, “eles que narram” o passado para compreender o presente. Percebe-se, reconhece-se nos valores da história de surdo e literatura surda que eles narram no território surdo. Para finalizar a sua língua no território “Mãos”:

As mãos, na língua de sinais, produzem as palavras, voam como a velocidade da luz, atravessam a visão do outro, desembarcam no aeroporto dos olhos, automaticamente as malas vão parar no cérebro, explodindo os maiores parques do mundo, onde podem brincar de roda gigante, carrossel, montanha russa. Com as palavras gritando, entre uns e outros, são produzidas linguagens que se conectam além do significante/significado, se tornam signos, e logo nasce o compreender e entender das palavras. Os alpinistas sanguíneos (grupos sanguíneos), que carregam os “signos”, atravessam os braços, em meio à área montanhosa, vão até o fim, chegando às mãos, entregando às mãos as palavras/significados que voam para outra visão, que as recebe, com maior prazer de entendimento. (CLÁUDIO MOURÃO, 2011, p. 38).

5. Território indelével

Para encerrar nossa prosa poética, o que nós queremos dizer que eles narram, o sentido vivido, o espaço entre as mãos e os olhos que circulam produzindo significados e memórias, heróis, línguas, literaturas e histórias. Eles que narram sua cultura, e na fronteira orgulham-se do seu hibridismo. Suas normas, eles são “sujeitos surdos” que vivem em territórios “locais”, de sua subjetividade desconstruindo padrões e normatizações. Eles narram seu passado para não repetir no presente o preconceito linguístico do “ouvintismo”.

Eles narram os seus descobrimentos da terra, eles se identificam, sensação de pele de ser surdo, os olhos como eles, sentido-se em casa, que permitem respirar no local se sente de arte, língua, cultura, história e literatura, chamado Território Surdo.

Reflete-se, não há encerramento, não há fim no Museu de Território, haverá próximas gerações, durante as passagens de gerações das mãos literárias, como diria em 1913, George Veditz, surdo americano, em língua de sinais americana (ASL) “Os surdos são... primeiro, último, e todo o tempo o povo do olho” (BAUMAN, 2006). Neste caso, é lugar da história do tempo que leva o povo de olho no Território indelével dos Surdo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56ª. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, H-D.; Nelson, J.; ROSE, H. *Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language Literature*. University of California Press, 2006. p. 21-50.

BHABRA, . K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: editora UFMG, 1998.

CAMPELLO, A. R. Palavras iniciais. In QUADROS, R. *Libras*. Editores científicos: Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

COSTA, L. M. da. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixadas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

GUATARRI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP & A. 2011.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. Surdez: um território de fronteiras. *Educação Temática Digital, Campinas*, v. 7, n. 2, p.14-23, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

LINHARES, R. S. de A. *Traduzir a surditude: diálogos entre pesquisadores surdos do Brasil e a tradutologia das línguas de sinais*. 2019. 240 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis, BR-SC.

MONTEIRO, M. Mestres e doutores surdos: um estudo sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. In INES, *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 48, jul-dez, 2017.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, BR-RS.

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

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G. e STUMPF, M. (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos*. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2012.

QUADROS, R. M. de. *Libras*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RANGEL, G. Eu sou Gisele! Sou surda! In: ZIESMANN, C. I. [et al]. *Famílias sem Libras: até quando?* - Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

REIS, F. *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. Uberlândia: UFU, 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

SILVA, C. *Corredores do silêncio: territórios e territorialidade de resistência da cultura surda*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M.de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, Oct. 2019 – ISSN: 2525-8761.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. – 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WRIGLEY, O. *The Politics of Deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996. (texto traduzido para uso e Seminário Avançado).

PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Deaf cultural productions in the bilingual education context

Lodenir Becker Kkarnopp¹

Madalena Klein²

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin³

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados obtidos na pesquisa sobre produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue, desenvolvida por pesquisadoras do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES. Ao tomar a educação de surdos e seus contornos como objeto e foco desta pesquisa, compreendemo-la como um campo discursivo que mobiliza diferentes significações em torno de temáticas como cultura surda, produção de subjetividades surdas, experiência visual, artefatos da cultura surda, currículo

ABSTRACT

This article presents the results obtained on the research about cultural deaf productions in the context of bilingual education, developed by GIPES – *Interinstitutional Research Group on Deaf Education* – researchers. When taking deaf education and its surroundings as the object and focus of this research, we understand it as a discursive field which mobilizes different meanings concerning themes such as:

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, Porto Alegre, RS, Brasil; pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, na modalidade de Produtividade em Pesquisa 2; e-mail: lodenir.karnopp@ufrgs.br.

² Universidade Federal de Pelotas – UFPEL –, Pelotas, RS, Brasil; e-mail: kleinmada@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, Santa Maria, RS, Brasil; e-mail: lunazza@gmail.com.

escolar, espaços de ensino-aprendizagem e língua de sinais. Interessa-nos analisar a situação do contexto cultural e linguístico das escolas específicas de surdos no que tange às questões da matrícula dos alunos surdos nas escolas específicas do Rio Grande do Sul, bem como, atentar às diferentes formas como as noções de cultura surda vêm sendo articuladas à educação bilíngue no contexto das escolas de surdos investigadas.

deaf culture, production of deaf subjectivities, visual experience, deaf culture artifacts, scholar curriculum, teaching-learning environments, and sign language. We are interested in analyzing the situation of the cultural and linguistic contexts of the specific deaf schools, concerning questions of deaf students' enrollments in specific schools in Rio Grande do Sul, as well as to look at the different ways that the notions of deaf culture has been articulated to the bilingual education in the context of the deaf schools investigated.

PALAVRAS-CHAVE

Escola de surdos; Educação bilíngue; Cultura surda; Experiência visual; Cotidiano escolar. Surdo; Libras.

KEYWORDS

Deaf schools; Bilingual education; Deaf culture; Visual experience; School routine.

1. Contextualização da temática

Uma das perguntas que frequentemente surge em espaços de discussão sobre a educação de surdos, seja em eventos, congressos ou sala de aula, é sobre a relevância da escola no cenário contemporâneo. Qual é a potência desse espaço? O que esse espaço oferece? Por que esse e não outro espaço de escolarização de surdos? Quais são os limites e desafios?

Embora a escola de surdos tenha permanecido com as marcas de atendimento especial e benevolente e sua história evidencie práticas colonialistas e de oralização, a nossa formulação a respeito da escola é bastante simples: a escola de surdos é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. No entanto, outros percursos têm sido tomados e isso significa que essa escola vem sendo reinventada e é precisamente isso o que consideramos ser o desafio atual, ser a nossa responsabilidade. Na esteira das discussões propostas no livro *Em defesa da escola – uma questão pública* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), consideramos que

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que pode aparecer no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública. (p. 11).

Por esse motivo, não assumimos uma postura defensiva ou ofensiva, mas sim a de pesquisadoras e parceiras interessadas em explicar por que e como podemos empreender a (re)invenção da escola, tomando como base as narrativas escolares, abordando algumas das demandas, posições e enfrentamentos que a escola de surdos enfrenta hoje. Além disso, consideramos que, ao tratar da educação escolar bilíngue de surdos, os discursos não se desprendem das condições de possibilidade dos tempos e espaços que habitamos.

Ao pesquisar a escola como espaço de educação de surdos, não pretendemos posicionar-nos a favor ou contra o que é desenvolvido, muito menos instituir uma verdade absoluta sobre bilinguismo ou um modo único de ensino. Ao dialogar com Foucault, buscamos olhar atentamente para o que constitui os contextos escolares, possibilitando um deslocamento “pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização” (FOUCAULT, 2004, p. 233).

Consideramos que a educação bilíngue é constituída por diferentes enunciados, sobretudo em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares. Nesse sentido, operar com os enunciados produzidos em entrevistas ou verificar os recursos e materiais usados na escola possibilita a construção de uma rede de significação situada na ordem do discurso (FOUCAULT, 2014).

Entendemos a educação bilíngue como um caminho construído e percorrido em articulação ao cotidiano escolar. Os saberes acerca da educação bilíngue são produzidos em práticas discursivas, ou seja, o que “dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 31), o que se aplica inclusive a essa fala.

As escolas de surdos são consideradas entre os lugares mais importantes para a construção da identidade e do imaginário coletivo das pessoas surdas –

são consideradas o “berço da cultura surda”. Nos permitimos aqui fazer uma analogia da escola relatada por Bell Hooks em seu livro *Ensinando a transgredir* (2017) com as escolas de surdos. Ou melhor, evidenciamos a importância e a representação de uma escola atenta para o exercício de uma “pedagogia profundamente anticolonial”.

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adora ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (HOOCKS, 2017, p. 11).

Os percursos e as experiências que acompanham os processos de escolarização necessitam de registro e de debate. Neste sentido, é importante aprofundar o conhecimento dos rumos e intervenções de natureza política e institucional que tem sido a origem da difusão das formas de escolarização de surdos, a fim de entendermos os modelos educativos, as formas de produção de identidades, as representações, tempos, espaços, práticas educacionais e saberes que compõem as culturas escolares.

2. Contextualização da pesquisa

Este artigo ampara-se nos resultados obtidos em uma pesquisa sobre produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue⁴ desenvolvida no âmbito do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES⁵. A partir do conjunto de problematizações no campo da educação de surdos, percebemos a emergência de olharmos para os efeitos das produções culturais das comunidades surdas nos espaços escolares. Ao entendermos a centralidade do conceito de cultura surda na constituição do enunciado bilíngue

⁴ Pesquisa desenvolvida com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal 14/2014, Processo 454906/2014-5.

⁵ Grupo criado em 2006, reunindo pesquisadores de diferentes instituições de Ensino Superior gaúchas que mantêm em comum a Educação de Surdos como campo de investigação. Atualmente, a vasta produtividade em ações de pesquisa e de extensão pode ser acessada por meio dos currículos dos pesquisadores e estudantes cadastrados na página do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7026622368618023>). Por ser um Grupo Interinstitucional, a liderança é itinerante, sendo atualmente líderes as professoras Dr^a. Lodenir Becker Karnopp, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, e a professora Dr^a Madalena Klein, da Universidade Federal de Pelotas.

nas propostas pedagógicas das escolas de surdos investigadas, percebemos gradativos deslocamentos que operam nas formas mais cristalizadas e essencialistas do discurso acerca da cultura surda. Ou seja, há uma ordem do esmaecimento dos contrastes binários (surdo/ouvinte), promovendo negociações culturais mais híbridas, mais permeáveis no sentido de uma interculturalidade.

A fim de movimentar essas problematizações, estabelecemos como problema de pesquisa o seguinte enunciado: de que modo a circulação e o consumo de artefatos culturais, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica. O *locus* investigativo dessa pesquisa ocorreu no espaço escolar; para isso foram priorizadas escolas específicas de surdos do estado do Rio Grande do Sul, pois consideramos que, nesses espaços, artefatos culturais surdos vêm sendo produzidos, circulam e geram efeitos em alunos e professores.

Para tanto, foram investigadas treze escolas, assim distribuídas: quatro escolas na capital; quatro escolas na região metropolitana de Porto Alegre; e cinco escolas no interior do estado, de diferentes esferas: particular (quatro), pública estadual (quatro), e pública municipal (cinco). Um critério que consideramos significativo para a delimitação das escolas pesquisadas foi o de estarem localizadas em cidades em que a comunidade surda estivesse organizada e desenvolvendo movimentos no sentido de garantir a educação bilíngue para surdos. Além disso, que nas universidades do entorno houvesse a presença de professores surdos desenvolvendo atividade docente. E, por fim, critério definitivo, de que a escola concordasse em participar da pesquisa. Assim, considerando a localização e a presença de universidades, bem como o aceite do convite das escolas para participação da pesquisa, foram selecionadas as seguintes instituições:

Quadro 1 – Escolas participantes da pesquisa.

Nome da escola	Localização	Esfera
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lília Mazon	Porto Alegre	Estadual
EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Municipal
Escola de EF para Surdos Frei Pacífico	Porto Alegre	Particular

(continua)

(continuação)

Colégio Especial Concórdia – ULBRA	Porto Alegre	Particular
EMEF para Surdos Vitória	Canoas	Municipal
Escola Estadual Especial Padre Réus	Esteio	Estadual
EMEF Especial para Surdos	Gravataí	Municipal
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo	Estadual
Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof ^a Carmen Regina Teixeira Baldino	Rio Grande	Municipal
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Pelotas	Particular
EM Especial de EF Helen Keller e EE de EM Helen Keller	Caxias do Sul	Municipal/ Estad.
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	Santa Maria	Estadual
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Santa Rosa	Particular

As fontes para a produção de dados se deram a partir das seguintes empirias: questionário para escola, entrevistas semiestruturadas com alunos e professores, observações do cotidiano escolar registradas em diário de campo, análise dos documentos escolares – Projetos Pedagógicos, Regimento Escolar, Plano de Aula, Plano de Curso, Fotografias – e documentos oficiais como leis, decretos, diretrizes que orientam a educação de surdos no nosso país.

A pesquisa atendeu às exigências do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS). Nesse sentido, a observação do cotidiano escolar priorizou a organização dos tempos e espaços escolares, as dinâmicas comunicacionais e a utilização das línguas no contexto bilíngue em sala de aula. O roteiro de observação acertado entre os pesquisadores incluía um protocolo básico, para registrar em diário de campo, vídeos ou fotos dos espaços escolares (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, pátio, ginásio, auditório, entre outros). Especificamente, os principais itens observados incluíam aspectos do cotidiano escolar, tais como a distribuição dos tempos e rotinas escolares; a organização e utilização dos espaços escolares; o uso das línguas (Libras e Língua Portuguesa — escrita, oral) nas dinâmicas escolares; os materiais e recursos utilizados pelo professor; os materiais e recursos compartilhados entre os alunos.

A realização das entrevistas com alunos e professores aconteceu em cada uma das 13 escolas e foram, em média, entrevistados 10 alunos e 2 professores,

totalizando 130 alunos e 26 professores (previsão de 156 no total). A participação dos professores levou em consideração o protocolo básico de entrevista, a livre adesão, a disponibilidade para participar, o tempo de docência na escola. A participação dos alunos considerou a livre adesão de cada um, a disponibilidade para participar, ter acima de 8 anos e a fluência em língua de sinais. Na realização das entrevistas com os alunos, utilizou-se um protocolo básico de perguntas abertas, com a devida mediação linguística, atendendo às diferenças em termos de aquisição em língua de sinais. Para isso, foi fundamental a participação dos pesquisadores surdos e intérpretes para adequação linguística/cultural das questões. Cabe salientar que outro cuidado tomado na produção dos dados diz respeito ao registro das imagens. Os pesquisadores foram instruídos sobre as providências a serem tomadas no caso de algum aluno ou professor recusar-se a constar/aparecer nas filmagens: seria evitado direcionamento do foco e seriam providenciados cortes na edição do material. Em caso de desistência do participante, se a filmagem já tivesse sido realizada, seriam utilizados recursos de edição para não identificação do mesmo.

Por meio do cruzamento dos dados produzidos a partir das diferentes etapas da pesquisa – coleta do conjunto dos materiais (impressos ou digitais) que circulam e que são consumidos nas escolas investigadas; observações registradas nos diários de campo; e entrevistas com professores e alunos –, obtivemos uma transcrição densa do cotidiano escolar. A partir desse registro, foi agrupado um conjunto de recorrências discursivas acerca dos elementos da cultura surda, da língua de sinais, da Língua Portuguesa e de seus usos no contexto da educação bilíngue. Esses elementos serviram de base para a elaboração das categorias que subsidiaram o aprofundamento das análises da investigação: representações sobre surdos e surdez; bilinguismo – o espaço das línguas na escola/educação de surdos – e marcadores da cultura surda no contexto escolar.

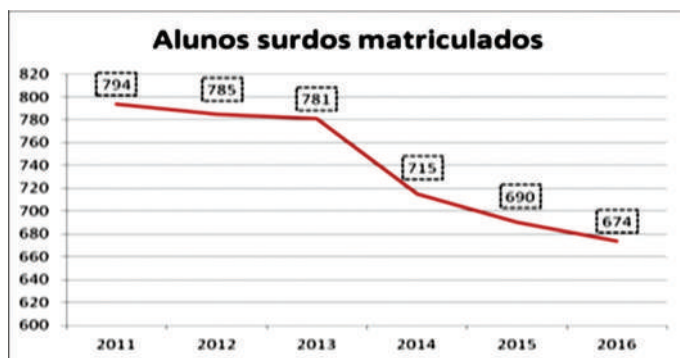
3. Cenários da educação escolar bilíngue de surdos

A pesquisa desenvolvida nas treze escolas de surdos pelas três instituições (UFRGS, UFPel e UFSM) foi dividida conforme a localização das escolas e a presença de universidades na região. Em cada escola, realizamos uma primeira visita para solicitar autorização para realização da pesquisa. Todas as escolas aceitaram participar da pesquisa. A distribuição das equipes de trabalho em cada

escola foi organizada conforme a disponibilidade dos pesquisadores, bolsistas e intérpretes. Na sequência, realizamos a observação em quatro turnos, com registros em diário de campo e registro fotográfico (quando autorizado). Após a observação de quatro turnos em diferentes horários e rotinas, os pesquisadores fizeram um registro em Libras ou por escrito das observações, compartilhando tais registros com o grupo de pesquisa, em reuniões mensais e disponibilizando os registros escritos e filmados. Após as observações, realizamos as entrevistas com os alunos e professores. A dinâmica foi diferente em cada escola. Em algumas, a escola indicou os alunos e eles aceitaram a indicação; em outras, os alunos se candidataram. Foi possível fazer quase a totalidade das entrevistas que estavam previstas.

Diante do arsenal de dados produzidos no conjunto da pesquisa, nos interessa neste artigo problematizar a situação do contexto cultural e linguístico das escolas de surdos investigadas no que tange às questões da matrícula dos alunos surdos nas escolas específicas do Rio Grande do Sul. Interessa-nos problematizar os efeitos das condições de implantação de uma educação bilíngue para surdos quando temos observado um decréscimo do número de alunos surdos matriculados nos últimos anos nessas escolas.

Gráfico 1 –Matrícula de alunos surdos no período de 2011-2016.



Fonte: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2018).

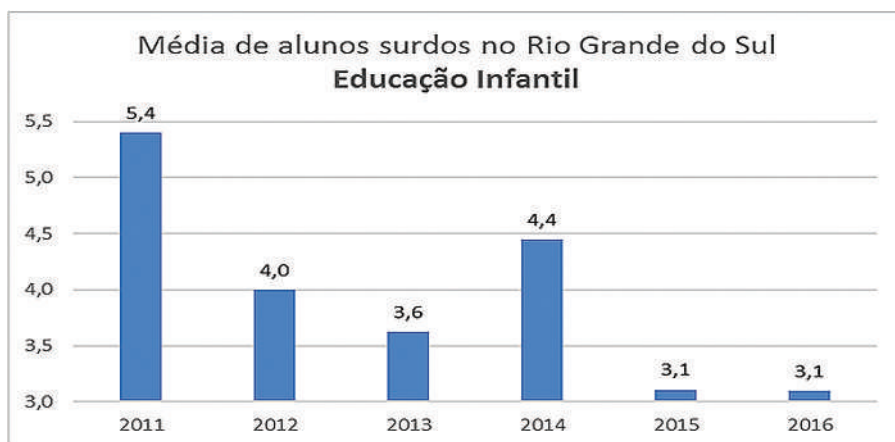
O levantamento da quantidade de alunos surdos matriculados em escolas específicas para surdos – ou seja, em treze escolas de surdos do estado do Rio Grande do Sul de 2011 a 2016 mostrou que em 2011 havia 794 alunos matriculados; no entanto, esse número foi diminuindo e, em 2016, caiu para

674. Considerando esse levantamento, passamos a nos questionar sobre a discrepância entre essa diminuição significativa do número de matrículas de alunos surdos nesses espaços e, ao mesmo tempo, sobre a difusão alargada das discussões sobre educação bilíngue para surdos no nosso país, com inúmeros argumentos que se estabelecem para dar-lhe ênfase e visibilidade.

Não podemos desconsiderar, nessa analítica, as políticas de educação inclusiva que, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vêm produzindo um cenário para a educação bilíngue para surdos no contexto da escola comum, acarretando a fragilização das escolas de surdos. A discursividade presente nessa política em que todos devem estar incluídos com as condições de garantia das suas especificidades, nos tem mostrado o quanto os discursos sobre a educação bilíngue para surdos são capturados por essa lógica inclusiva, convencendo a todos que a escola comum/inclusiva é o melhor lugar. Talvez tenhamos aí uma das causas desse decréscimo das matrículas nos últimos anos nas escolas de surdos.

Outro dado que consideramos relevante para a análise da quantidade de alunos surdos matriculados nas escolas, refere-se ao nível em que o número das matrículas vem diminuindo, se mantendo estável ou aumentando. Assim, a partir dos dados informados pelas escolas, calculamos a média de matrículas de alunos surdos por nível de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 2 – Matrícula de alunos na Educação Infantil em escolas de surdos do RS.



Fonte: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2018).

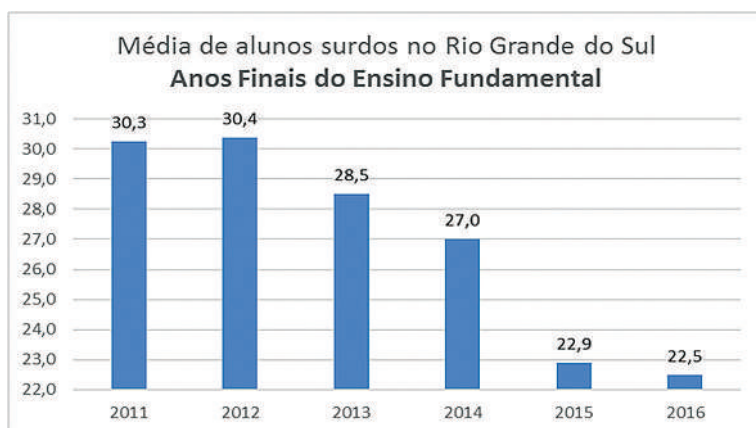
O Gráfico 2 mostra a diminuição no número de matrículas que vem ocorrendo na Educação Infantil, tendo relação e respaldo em indicadores divulgados pelo Ministério da Educação, quando apresenta o crescimento no número de alunos surdos em condição de inclusão e a proporcionalidade inversa em relação às escolas específicas.

Cabe observar que, em pesquisa do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) no âmbito do Edital Universal (MCT/CNPQ 50/2006)⁶, foi constatada a falta de ações voltadas a alunos surdos na Educação Infantil. O relatório de 2009 apontava essa fragilidade e analisava os prejuízos que isso acarretava no principal momento de aquisição e desenvolvimento linguístico de crianças surdas.

Verificamos ainda no Gráfico 2 que, em 2011, era possível encontrar crianças surdas nesta etapa de escolarização em escolas específicas de surdos (Gráfico 2), mas essa situação vem se alterando e indicando novos desafios. Uma pergunta que fica diante desta situação: onde estão as crianças surdas, na fase de educação infantil, um momento importância reconhecida para aquisição e desenvolvimento linguístico?

De modo semelhante à Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental também vêm apresentando uma queda na média de alunos matriculados em escolas de surdos do RS.

Gráfico 3 – Matrícula de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



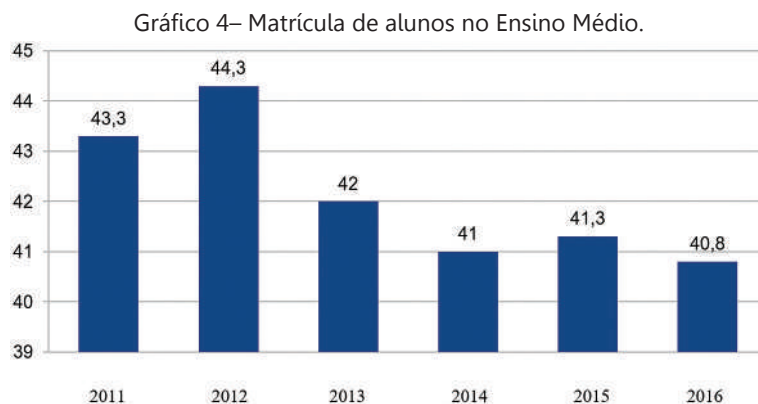
Fonte: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2018).

⁶LOPES, Maura Corcini et. al. Relatório de Pesquisa – Projeto de Pesquisa: A educação dos surdos no Rio Grande do Sul. Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. [Digitado].

Os dados observados em relação às matrículas dos alunos surdos na educação Infantil e no Ensino Fundamental são preocupantes. Pode-se pensar na hipótese de que as chamadas escolas comuns, em que alunos surdos compartilham os espaços escolares com alunos ouvintes, estejam acolhendo estes alunos. Caberia aqui uma nova pesquisa, inclusive no sentido de estabelecer uma comparação com a situação encontrada na pesquisa do GIPES citada anteriormente. Naquela investigação, foram identificadas condições precárias de atendimento educacional para surdos (LOPES et al, 2009, p. 7):

Com a pesquisa, foi possível ver que embora os investimentos na educação de surdos tenham sido altos em nosso estado, as políticas de inclusão têm determinado condições precárias de ensino aos escolares surdos. A grande maioria dos alunos surdos encontra-se incluída nas escolas regulares, fato que não seria um problema se estes tivessem condições de participação em situação de igualdade a seus colegas ouvintes.

Ao direcionar o olhar para o Ensino Médio, observa-se que entre 2011 e 2016 há uma pequena variação nas matrículas, apenas quebrada pelo ano de 2013 que, no somatório dos dados apresentados pelas escolas, demonstrou um crescimento significativo, sem continuidade nos anos seguintes.



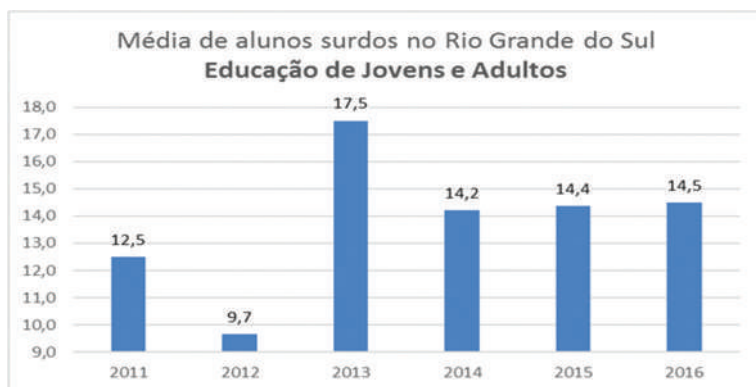
Fonte: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2018).

No Ensino Médio, observamos uma diminuição na média de matrícula de alunos surdos em escolas de surdos do RS, embora com uma queda um pouco menor. Estes dados mereceriam uma atenção mais detalhada, visto que o Ensino Médio em escolas de surdos existe desde o final dos anos 1980, no Rio Grande do Sul. Naquela ocasião, apenas uma escola do estado oferecia esse

nível de ensino (Escola Especial Concórdia), seguida, anos mais tarde, por outras instituições, inclusive escolas da esfera pública.

Há de se salientar que no âmbito do tema da pesquisa “a produção e circulação de artefatos da cultura surda na educação básica”, a oferta do Ensino Médio em escolas de surdos, com a presença de jovens e adultos surdos, potencializa a língua de sinais e o compartilhamento de significados próprios dos surdos (PERLIN, 2004).

Gráfico 5 – Matrícula de alunos na EJA.



Fonte: ReKARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2018).

De modo contrário ao que ocorre com os níveis anteriores, a Educação de Jovens e Adultos (Gráfico 5) vem apresentando um aumento no número de matrículas nos últimos anos. Isso pode ser entendido pela intensificação, no âmbito das políticas educacionais de projetos que visam ao atendimento dessa faixa de alunos. A educação de surdos acompanhou esse movimento, assistindo ao retorno de um número significativo de alunos anteriormente evadidos do sistema de ensino, bem como proporcionando a muitos outros a primeira oportunidade de escolarização, visto não terem tido acesso em sua infância.

Dessa forma, podemos destacar que a média no número de matrículas nas escolas específicas para surdos vem sofrendo um decréscimo nos últimos anos. Ao nos depararmos com essa realidade, nos questionamos quais as razões que fazem com que isso ocorra. Como respostas para essa pergunta, temos algumas suspeitas. Uma delas corresponde às políticas de inclusão, que tratam de incluir todos os estudantes em redes regulares de ensino, acarretando a

diminuição dos espaços específicos de aprendizagem – escolas específicas para os alunos surdos. Há por parte dos gestores das políticas educacionais um maciço empreendimento no sentido de tornar todos independentes de suas diferenças, incluídos nos espaços escolares pelo bem de todos e de cada um.

4. Das possibilidades e desafios das escolas de surdos

Há um compromisso de propor algumas conclusões. Talvez melhor do que conclusões, apresentar provocações. Estabelecer algumas amarrações entre aquilo que se evidenciou nas aproximações às escolas e o que vem sendo pensado e desenvolvido na educação e, mais especificamente, na educação de surdos. Dessa forma, o resultado das análises dos documentos, das observações e das entrevistas realizadas nas 13 escolas investigadas pode ser resumidamente apresentado como segue:

- ‘Ser surdo’ é o que condiciona a matrícula dos estudantes nas escolas;
- A escola mostra-se como lugar de compartilhamento e de diálogo sobre as ‘coisas do mundo’;
- As escolas de surdos estão marcadas pelo uso da visualidade, pela interação em Libras e pela vivência da cultura surda;
- Poucos estudantes nas turmas possibilitam a comunicação em Libras;
- A experiência visual se mostra potente no espaço escolar;
- A defesa do ensino bilíngue está no desejo da comunidade educativa dessas escolas;
- ‘Surdos com alguma deficiência’ compõem a trama que tece os cenários bilíngues;
- O significado da relação escola e comunidade surda ainda é um ponto a ser debatido em função das diversas interpretações relatadas sobre o que essa relação implica.
- Quanto ao tema do bilinguismo, foi possível perceber, no material analisado, o discurso recorrente de que:
- A educação de alunos surdos é eficaz quando parte de um ensino bilíngue;

- A língua de sinais é a primeira língua do surdo e deve contemplar o ensino escolar em todas as esferas, enquanto que a Língua Portuguesa (LP) escrita opera como segunda língua;
- A LP é assumida como língua adicional, útil e necessária na sociedade, e não como uma língua estrangeira;
- As línguas podem ser ensinadas de modo concomitante na escola, considerando-se as condições linguísticas dos estudantes;
- A partir de uma perspectiva aditiva de bilinguismo (uma língua possibilita a aprendizagem de outra), desconstrói-se um modo único de educar os surdos.
- Como desafios, foram apontadas questões referentes à formação docente e à qualificação das propostas educacionais:
- A construção das propostas pedagógicas bilíngues ainda necessita de uma discussão teórica/metodológica mais aprofundada;
- As propostas político-pedagógicas estão discursivamente amarradas às suas mantenedoras; também são atravessadas por outros documentos oficiais e teorizações no campo da Educação;
- As práticas cotidianas nesses contextos educacionais ainda não conseguem responder efetivamente a proposição do ensino bilíngue, seja pela dificuldade de construção de espaços de leitura e estudo por parte do corpo docente, seja pela falta de materiais didáticos bilíngues;
- Há necessidade de formação de professoras bilíngues para atuarem em contextos escolares de educação de surdos;
- Há poucas professoras que se consideram fluentes em Libras;
- Há carência de profissionais surdos (professores e funcionários) nas escolas;
- A tarefa de tradutor e intérprete de Libras/Português (TILS) é uma função geralmente assumida por professores bilíngues, sobretudo em reuniões, palestras e conversas com os familiares, pois nenhuma escola tem contrato específico com TILS.

Estes tópicos constituem as evidências encontradas nos materiais analisados, mas também se organizam em pauta para aprofundamentos e para debates no campo das políticas educacionais. Assim, pode-se afirmar que a presente pes-

quisa cumpre com o propósito de subsidiar discussões de propostas curriculares no âmbito da educação básica para alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue. Por fim, este capítulo reportou resultados, que certamente se abrem para muitos outros debates.

4. Conclusão

Como apresentado no decorrer deste texto, foram muitas idas às escolas. Muitas salas de aula se abriram, materiais foram compartilhados, experiências narradas. Pode-se dizer que os três anos de execução do projeto não foram suficientes para dar conta da riqueza de possibilidades de cruzamentos e de análises. Com certeza, muito ainda se pode debruçar sobre os projetos pedagógicos e regimentos das escolas. Muito ainda pode ser pensado sobre os registros de sala de aula. Quanta simplicidade e ao mesmo tempo quanta potência em atividades cotidianas que acontecem nas salas de aula, nos pátios, nos corredores. Mas também, quantas fragilidades e dúvidas desafiam educadores e a comunidade surda – esta personagem que na literatura acadêmica muito aparece e que se evidenciou como protagonista na presente pesquisa.

Tomar a educação de surdos como um campo discursivo para pensarmos o cenário da escolarização bilíngue significa dizer que a situamos como um conjunto de forças que produzem, valoram e determinam as condições dos sujeitos surdos. A significação da diferença se dá nesse campo conflituoso de forças que envolve culturas e relações indissociáveis de poder-saber que passam inevitavelmente por relações de atribuição de sentido. Portanto, pensar sobre essas questões implicou inevitavelmente em lançar um olhar crítico não apenas para o sujeito surdo em questão, mas também para a comunidade e para os espaços escolares no que concerne às possibilidades de existência e seus efeitos, entre outros elementos.

No contexto deste estudo podemos perceber que a cultura opera como fator decisivo para o agrupamento dos surdos nesse território chamado escola, uma vez que os denominados artefatos culturais do povo surdo têm servido à comunidade surda como fator determinante para reforçar a segurança do território comunitário e as lutas políticas pelo direito à diferença. Não haveria como evitar essa abordagem, uma vez que a comunidade surda se articula sobretudo em torno de uma narrativa sobre sua cultura.

É nessa esteira discursiva que mantemos o movimento de continuar pensando as relações culturais no cenário da educação bilíngue de surdos e seus desdobramentos em práticas pedagógicas que atentem a formas mais sensíveis a esse lugar de produção de subjetividades atreladas aos modos de vida contemporâneo. Em suma, o que procuramos compreender em nossa pesquisa é que aquilo que tomamos como cultura surda, educação bilíngue, experiência visual, escola de surdos, encontram-se alojados numa ordem discursiva a qual nos coloca sempre à espreita de um exercício constante de problematização. Isso para, em nenhum momento, perdermos de vista a necessidade de não tomarmos o cenário da educação de surdos como algo “natural”, mas que se relaciona estreitamente a forças discursivas tensionadoras de movimentos impregnados de poder e de significação.

Portanto, a recorrência dos discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural e os surdos como sujeitos de uma experiência visual traz à tona possibilidades de pensar a educação de surdos de outras formas. Há nesse enredo um panorama em que movimentos, comunidades e escolas de surdos se cruzam produzindo contornos culturais importantes, que compõem os enunciados do discurso da educação bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações (1984). In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos & Escritos IV). p. 225-233.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. *Relatório de Pesquisa*: Edital Universal 2014, CNPq. Porto Alegre, 2018. 51p. (Texto digitado).
- LOPES, M. C. et. al. *Relatório de Pesquisa – Projeto de Pesquisa: A educação dos surdos no Rio Grande do Sul*. Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. [Digitado].

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S. e LOPES, M. C. (Orgs.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23- 38.

“JÁ VIU UMA COBRA?” COMO OS GESTUANTES DE ADAMOROBE NARRAM UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL

“Have you ever seen a snake?” How Adamorobe deaf signers tell a personal experience

Marta Morgado¹

RESUMO

Narrativas de experiências pessoais são produzidas espontaneamente por surdos em conversas informais. Mesmo quando o conteúdo não é explicitamente sobre ser surdo, o facto de ser contado em língua gestual torna-o parte legítima da literatura das línguas gestuais. As narrativas completas possuem uma estrutura tripartida, dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão. Normalmente, a ação segue uma curva, com o seu pico num clímax. Além da referência inicial ao tempo e espaço, as personagens são apresentadas e participam no enredo. As línguas gestuais costumam usar a incorporação para materializar as personagens. Nas línguas gestuais africanas, poucas narrativas de experiências pessoais têm sido estudadas em relação ao seu conteúdo, ex-

ABSTRACT

Personal experience narratives are produced spontaneously by deaf people in informal conversations. Even when the content is not explicitly about being deaf, the fact of being told in sign language makes it an authentic part of sign language literature. Complete narratives have a tripartite structure, divided in introduction, development and conclusion. Typically, the action follows a curve, with its peak on a climax. Besides initial reference to time and space, characters are presented and participate in the plot. Sign languages often use constructed action to materialize characters. In African

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

ceto referências a tópicos, principalmente na língua gestual da aldeia de Adamorobe, no Gana. No presente trabalho, uma análise de narrativas sobre ataques de cobras produzidas na Língua Gestual de Adamorobe por dois surdos ilustra como essas histórias se estruturam internamente e recorrem à incorporação.

sign languages, few personal experience narratives have been studied in relation to their content, except for references to topics, mainly in the village sign language of Adamorobe, Ghana. In the current work, an analysis of narratives about snake attacks, produced in Adamorobe Sign Language by two deaf signers, illustrate how these stories are internally structured and recur to constructed action.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura em língua de sinais; Narrativa de experiência pessoal; Incorporação; Língua de sinais de aldeia; Língua de sinais de Adamorobe.

KEYWORDS

Sign language literature; Personal experience narrative; Constructed action; Village sign language; Adamorobe Sign Language.

Introdução

Este artigo começa com uma visão geral sobre as narrativas de experiência pessoal no contexto da literatura das línguas gestuais. Estabelece que uma história informal, geralmente sobre um evento passado, é olhada como um objeto literário consoante o seu conteúdo, o tema abordado, a sua contextualização (quando, onde e quem) e uma estrutura interna tripartida (introdução, desenvolvimento e conclusão). Além disso, aponta para estratégias discursivas típicas das línguas gestuais, tais como a incorporação. O foco principal deste trabalho será então o estudo deste tipo de narrativas em línguas gestuais africanas e, em particular, na língua gestual da aldeia de Adamorobe, no Gana.

Na segunda parte do artigo, são analisadas duas narrativas de experiências pessoais sobre ataques de cobras produzidas por dois gestuantes surdos de Adamorobe, para ilustrar como as narrativas são estruturadas internamente e como as personagens são ativadas por meio da incorporação.

1. Uma visão geral sobre narrativas de experiências pessoais

As narrativas têm uma função informativa e podem expressar eventos pessoais passados, reais ou imaginários. Existem diferentes tipos de narrativas, sendo as de experiência pessoal uma delas. São importantes, porque refletem a vida cotidiana e contêm aspectos da identidade, da cultura e dos costumes (LESLEY, 2017).

Labov e Waletzky (1967) descrevem as narrativas de experiência pessoal como instrumentos ricos para os estudos linguísticos, porque não são planejados com antecedência e aqueles que contam as narrativas são contadores de histórias informais. Além disso, por mais naturalistas que sejam, os autores também argumentam que esse tipo de narrativa tem uma estrutura interna coerente, ou seja, um início, um meio, um fim e, claro, um evento, personagens e cenário(s). Verifica-se que todos os tipos de narrativa têm elementos fundamentais como a trama, as personagens, o tempo, o espaço e o narrador. O enredo da narrativa é basicamente estruturado como uma pirâmide, ou arco, que começa com uma **introdução** onde, normalmente, são apresentados personagens, tempo e espaço; a parte central da ação, o **desenvolvimento**, que inclui um conflito, na subida da curva, que tem, como seu momento de maior tensão, ou pico, o **clímax**; depois, a ação diminui ou cai, até chegar à **conclusão**, onde existe uma solução para o conflito (por exemplo, FREYTAG, 1908).

1.1 Narrativas de experiência pessoal em língua gestual

A literatura em língua gestual é espontaneamente desenvolvida por surdos de todo o mundo, especialmente em espaços privilegiados de encontro, como escolas (MORGADO, 2011). Antigamente, normalmente em internatos, as pessoas surdas partilhavam histórias em mímica, imitações, etc., escondidas dos supervisores oralistas. O facto de a língua gestual ser proibida fazia com que os surdos sentissem uma maior necessidade de se expressar em sua própria língua. Assim, as histórias contadas secretamente tornaram-se mais fortes e mais estruturadas (MORGADO, 2011). Por exemplo, os surdos que dispunham de alguns meios podiam ver filmes e transmiti-los aos seus colegas do internato (MORGADO, 2011), partilhando, dessa maneira, a sua própria experiência pessoal do mundo exterior.

No livro *A journey into the Deaf World* (LANE et al., 1996), é realçada a importância dos internatos e das associações para o enriquecimento das histórias. Histórias, poemas e outras produções gestuadas em *visual vernacular* sobre acessibilidade, identidade ou orgulho surdo baseiam-se em experiências pessoais (SUTTON-SPENCE; KANEKO, 2017). Karnopp e Klein (2016) detalham esse ponto ainda mais, descrevendo que os surdos produzem histórias sobre suas vidas, suas trajetórias como indivíduos e como membros de uma comunidade, seu modo de ser surdo ou eventos de vida. A análise das narrativas em Língua Brasileira de Sinais por esses autores demonstra que as experiências de vida das pessoas surdas parecem ser o ponto de partida de objetos literários tanto criativos como formais. O conteúdo da literatura das línguas gestuais (doravante LGs) parece ser marcado pelo facto de se ser surdo, mesmo quando as histórias não são sobre surdez; o facto de serem contadas em LG faz com que sejam consideradas como tal (SUTTON-SPENCE; KANEKO, 2017).

As narrativas de experiência pessoal são tipicamente sobre acontecimentos reais, vivenciados ou testemunhados, no passado, contrastando, assim, com narrativas fictícias, tais como as de contos (de fadas ou folclóricos), fábulas ou mitos. Nas línguas gestuais são consideradas como uma parte central da literatura da língua gestual (SUTTON-SPENCE; KANEKO, 2017). Mullrooney (2009) escreveu um livro sobre narrativas de experiência pessoal de pessoas surdas em American Sign Language. Ela seguiu a teoria de Labov e Waletzky e analisou várias narrativas que não estão relacionadas com a identidade ou cultura surda, mas sim com a experiência de vida quotidiana dos narradores.

Nas LGs, o narrador pode facilmente fazer parte da história, com a construção de diálogos, também conhecida como *role shift*, ao interpretar cada participante de uma conversa, e a **incorporação**, envolvendo a personificação de personagens. Na incorporação, o gestuante utiliza todo o corpo ou parte dele, como a face ou as mãos, como estratégia discursiva para representar ações, pensamentos ou sentimentos de uma personagem (CORMIER et al., 2013). Um dispositivo comum na literatura da língua gestual de incorporação é o **antropomorfismo**, a incorporação física de animais ou objetos – um recurso literário preferido por muitos gestuantes. Por exemplo, o antropomorfismo é muito comum nas histórias infantis de animais, onde os gestuantes encarnam animais selvagens e domésticos, bem como animais marinhos e aves. Aqui os

braços podem representar patas, garras, asas ou barbatanas. No caso de animais rastejantes, como caracóis e cobras, a representação é quase inteiramente personificada pelo humano (SUTTON-SPENCE; KANEKO, 2017).

Para além dos estudos científicos existentes, pode-se encontrar *on-line* uma grande variedade de histórias, poemas, narrativas, piadas e produções em *visual vernacular* de diferentes LGs, incluindo várias da África.

1.2 Narrativas de experiência pessoal em línguas gestuais africanas

Sabendo que os surdos reunidos em internatos são capazes de produzir narrativas espontâneas sistematicamente, pode-se prever que os surdos por natureza, onde quer que estejam, se estiverem juntos, desenvolvem a capacidade de contar narrativas. Sutton-Spence e Kaneko (2017) descrevem que a literatura em LG pode mudar a atitude das pessoas ouvintes em relação à comunidade surda. Várias culturas africanas ainda acreditam que os surdos nasçam surdos como resultado de bruxaria e, como resultado, são vistos como inferiores (TANO, 2016; KUSTERS, 2015b). Por essa razão, é crucial, neste momento, valorizar a literatura da LG na África.

A literatura das LGs surgiu no final do século XX (DIRKSEN; BAUMAN, 1997). No continente africano, a África do Sul parece ser o único país onde vários estudos foram desenvolvidos sobre literatura da *South African Sign Language* (SASL) (KANEKO & MORGAN, 2019; MORGAN & KANEKO, 2017; ASMAL & KANEKO, 2020; BAKER, 2017). Na *Kenyan Sign Language* há um estudo sobre a estrutura dos discursos não planeados produzidos por um líder surdo (MWERI, 2015). Baker (2017) descreve que os estudos de expressões literárias em LGs ainda são limitados em geral e muito centrados em apenas algumas LGs, como a *American Sign Language* (ASL) ou a *British Sign Language* (BSL). Além destas, LGs como a *Língua Brasileira de Sinais* (Libras), *Lingua Italiana dei Segni* (LIS) e *Nederlandse Gebarentaal* (NGT) têm um número razoável de estudos. Ela acrescenta que, no panorama mais vasto da literatura das LGs, a SASL está a tornar-se mais proeminente. Tanto quanto sei, até agora não foram publicados quaisquer estudos que analisem a literatura em LGs de aldeias.

Vários investigadores analisaram narrativas de experiência pessoal relacionadas com a identidade e a cultura surda em LGs como a ASL, BSL, SASL e *International Sign* (MORGAN; KANEKO, 2020). No entanto, há poucos

estudos sobre narrativas de experiência pessoal sobre outros tópicos, para além da comunidade, identidade ou cultura.

No que diz respeito às LGs africanas, já existem alguns corpora, nomeadamente das Línguas Gestuais do Mali (*Langue des Signes du Mali, Dogon SL e Bamako SL*, NYST et al. 2012), da *Ugandan Sign Language* (LUTALO KIINGI, 2014), *Langue des Signes de Bouakako*, na Costa do Marfim (TANO, 2014), e *Adamorobe Sign Language* (AdaSL). Estes corpora, recolhidos principalmente para efeitos de documentação e análise linguística, incluem algumas narrativas de experiência pessoal entre outros tipos de produção linguística (elicitação de gestos, entrevistas, conversas, etc.).

Todos os estudos literários até a data atual têm-se concentrado em LGs de grandes comunidades surdas. Isto desperta a curiosidade sobre como serão as narrativas em LGs de aldeias, como a de Adamorobe.

1.3 Narrativas de experiência pessoal em Adamorobe Sign Language

A *Adamorobe Sign Language* (AdaSL) tem cerca de 200 anos e é utilizada por surdos na aldeia de Adamorobe, no Gana, localizada a cerca de 40 quilómetros da capital Acra. A aldeia de Adamorobe tinha trinta e três habitantes surdos na altura do meu trabalho de campo. Os surdos mais velhos usam a AdaSL como língua principal, embora frequentem semanalmente os cultos da igreja em *Ghanaian Sign Language* (GSL). Os surdos mais jovens são escolarizados e fluentes tanto em AdaSL como em GSL, aprendida na escola.

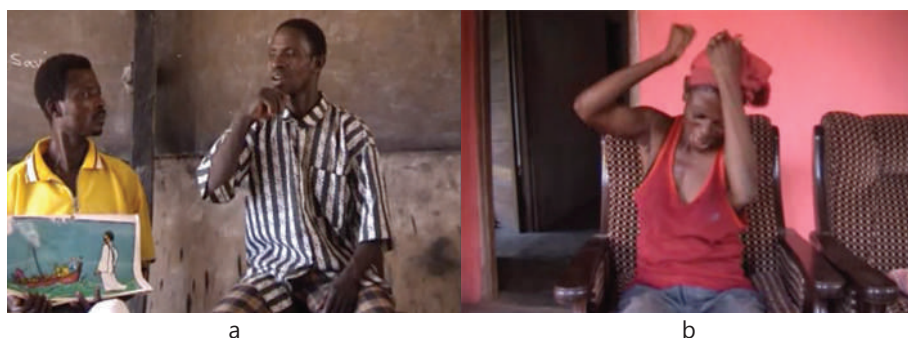
As únicas partes de narrativas de experiência pessoal em AdaSL mencionadas em termos do seu conteúdo encontram-se no trabalho de Nyst (2007) e Kusters (2015a, 2015b) sobre a comunidade surda de Adamorobe, no Gana. Edward (2015) também recolheu vários vídeos como elicitação indireta de gestuantes contando pequenas histórias sobre a vida de Adamorobe para a sua dissertação de mestrado, mas não menciona seu conteúdo. Para a sua dissertação documentando a AdaSL, Nyst gravou 30 horas de vídeos, incluindo narrativas de experiências pessoais, histórias de mitos e da bíblia. Em relação a este último género, Nyst filmou surdos a traduzir histórias bíblicas para AdaSL a partir dos cultos da igreja dados em GSL, como ilustrado na Figura 1a. No Gana, os surdos estão habituados aos cultos religiosos na LG, porque este foi o primeiro país africano onde o missionário surdo americano Andrew Foster fundou, em

1957, uma escola para surdos, em que ensinou ASL e religião. De facto, Sutton-Spence e Kaneko (2017) sublinham que a literatura religiosa gestuada é muito importante para muitos surdos.

Ao documentar uma LG, Nyst (2015) explica que as entrevistas facilitam a recolha de dados linguísticos. Tópicos familiares aos entrevistados, como alimentação, família ou animais, são suscetíveis de encorajar a produção de narrativas de experiência pessoal. Esse tipo de dados espontâneos é muito útil para a análise linguística.

As narrativas de experiência pessoal nos corpora existentes cobrem tópicos como o trabalho, a vida quotidiana, a alimentação, a família, os animais, a morte, a surdez e a escola. Os surdos mais velhos de Adamorobe tiveram escola apenas durante pouco tempo e alguns deles recontam o incidente que levou ao encerramento da escola, envolvendo uma rapariga surda. A própria protagonista conta a sua versão num dos vídeos arquivados no corpus da AdaSL: *Tivemos uma escola para surdos aqui em Adamorobe. Eu estava doente, tinha manchas na minha pele. Queria ir para a escola porque davam comida no final das aulas. Por isso, fui lá e levei uma faca pequena. O professor viu-me, zangou-se comigo e partiu um ramo de árvore e bateu-me na cabeça e eu chorei* (Figura 1b) *e todas as pessoas surdas bateram no professor. Por causa disso, o chefe da aldeia decidiu fechar a escola.*

Figura 1 – Fragmentos de uma história bíblica traduzida para AdaSL (a) e de uma narrativa de experiência pessoal referente ao momento em que o professor bateu nela, o que levou ao fecho da escola (b) (NYST, 2015).



Nas diferentes narrativas filmadas por Nyst para efeitos de documentação e descrição linguística, alguns tópicos foram iniciados por ela enquanto outros foram espontaneamente contados no grupo, como ilustrado nas Figuras 2a e 2b.

Figura 2 – Fragmentos de uma narrativa de experiência pessoal referente ao momento em que uma árvore grande caiu durante uma tempestade (a) e à preparação de *kenkey*, um prato tradicional (b) (NYST, 2015).



Trabalhando numa tradição etnográfica, Kusters também passou algum tempo com as pessoas surdas de Adamorobe. No seu livro publicou partes de entrevistas que incluem histórias (KUSTERS, 2015) recolhidas tanto em vídeo como em notas e documentos de campo. Para além da maioria dos temas mencionados acima, acrescenta conversas banais sobre outras pessoas, crenças tradicionais e temas relacionados com ‘surdo-igual’ (*deaf-same*). O tema de ‘surdo-igual’ é bem ilustrado por expressões recorrentes, como “Éramos todos amigos, éramos todos iguais!” Quando perguntaram porque gostavam tanto de falar uns com os outros, os surdos responderam porque eram ‘surdo-igual’. Antigamente, pessoas surdas e ouvintes costumavam reunir-se com mais frequência, mas agora isso ocorre cada vez menos. Um surdo disse que, quando era pequeno, não conhecia outras pessoas surdas na aldeia. Quando ele os viu gestuar pela primeira vez, um deles chamou-o. Ele ficou envergonhado, mas o surdo disse que ele também era surdo, que era como ele. Ele continuou a explicar que eles eram surdos porque um deus os escolhera para serem assim. Depois disso, foi acolhido e todos continuaram a conversar com ele (KUSTERS, 2015, p. 93). Eles acreditam que um deus os tornou surdos, naturalmente mais fortes, melhores agricultores e melhores guardas. É nessas entrevistas que emergem narrativas de experiência pessoal.

2. Uma análise das narrativas de experiência pessoal em Adamorobe Sign Language

Esta segunda parte centra-se na forma como os dados sobre narrativas de experiências pessoais foram recolhidos, que métodos foram utilizados para analisar o conteúdo e que evidências a análise revela sobre estas histórias informais contadas em AdaSL. A análise ilustra o conteúdo das narrativas, principal-

mente sua estrutura interna e estratégias discursivas, tais como a incorporação (ou seja, a representação de diálogos e da ação pelo gestuante).

2.1. Recolha de dados

Durante o meu trabalho de campo, os dados que precisava recolher para a minha investigação exigiam apenas um total de cerca de quatro dias. Mesmo assim, fiquei com os surdos diariamente durante dois meses e meio. Para me integrar na comunidade, foi importante conhecê-los, aprender AdaSL e seus costumes. Na quinta-feira não trabalhavam, pois era tradicionalmente um dia religioso em honra de Nyame, um deus local. Reuniam-se num grupo maior debaixo de uma grande árvore, com uma sombra generosa (Figura 3a). Compreendi que só o faziam durante o tempo em que eu lá estava. No domingo, quase todos os surdos da aldeia vão à igreja, onde a missa é dada em GSL por um padre surdo da cidade. Depois da igreja, a maioria deles ficava conversando antes de ir para casa. Nos outros dias, alguns dos surdos iam para o campo fora da aldeia. Aqueles que ficavam na aldeia, eu ia cumprimentar em suas casas, especialmente os mais jovens, que não trabalhavam. Tive o cuidado de variar os grupos com quem convivia, conversando com três ou quatro de cada vez. As casas eram constituídas por um quarto para cada pessoa ou casal. À volta dos quartos havia um espaço exterior onde se acendia o lume e se cozinhava. Estes locais, partilhados por grupos menores de, na sua maioria, membros da mesma família, funcionavam quase como um complexo privado. Em cada um destes compostos habitacionais, os surdos reuniam-se em pequenos grupos (Figura 3b) e conversavam quando não estavam fazendo as suas tarefas ou trabalhando no campo.

Figura 3 – Grupos de aldeões surdos reunidos nos seus lugares habituais, debaixo da árvore (a), ou dentro do complexo habitacional (b).



Antes de ir para Adamorobe, percebi com o trabalho de Nyst (2007) e Kusters (2015) quais os tópicos mais falados. Assim, tornou-se mais fácil iniciar a conversa, perguntando-lhes sobre coisas que lhes eram familiares. Não os filmei nesses momentos, foi tudo o mais natural possível. Para além daqueles tópicos, os ataques de cobras eram recorrentes, como da única vez em que perguntei porque cada complexo habitacional tinha pelo menos um gato, ao que me responderam:

Temos gatos para nos proteger das cobras, eles não têm medo, sabem como atacá-las e matá-las sem se magoarem, assim eles protegem-nos dos perigos. Isto só acontece durante a noite. Muitas vezes, logo pela manhã, encontramos cães e galinhas mortos, atacados pelas cobras e cobras mortas pelos gatos que as deixam todas arranhadas. É por isso que temos gatos.²

Noutra altura, como eu queria beber água de coco e não havia à venda na aldeia, perguntei-lhes porque não havia cocos, uma vez que tinham tantos coqueiros. Esta foi a sua explicação: *Gostamos de coco, mas é muito perigoso apanhá-los. Ali, nas palmeiras, onde estão os cocos, é um dos locais onde as cobras se escondem durante o dia. São perigosas, estão escondidas, têm a mesma cor que os cocos. Ficam ali escondidas. Têm havido pessoas que sobem aos coqueiros e são mordidas ou assustam-se, caem e morrem por causa das cobras. Nós não vamos lá. É muito perigoso. À noite, eles descem e rastejam para a aldeia.³*

Numa outra ocasião, um dos surdos juntou-se ao nosso grupo debaixo da árvore e disse que um homem ouvinte que chegara do campo tinha acabado de matar uma cobra tão grande quanto a sua perna. Isto levou a um momento de partilha de experiências sobre terem tido cobras dentro dos seus quartos, como a do que contou: *Eu estava a dormir, sou surdo e não ouvi nada. Quando acordei, abri os meus olhos e vi algo longo e brilhante pendurado no teto. Pensei que era o meu cinto, mas depois vi que estava em movimento. Assustei-me, levantei-me, peguei na minha grande catana e cortei a cabeça da cobra e ela caiu. Depois fui investigar e percebi que a cobra tinha atravessado o telhado de zinco através de um buraco e ficado lá escondida durante muitos dias e depois quis sair para me atacar, ficou presa pela cauda e pendurada. Como sou surdo, não ouvi nada. É normal que elas entrem, mas as pessoas*

² Notes from fieldwork, taken on 19/09/2018.

³ Notes from fieldwork, taken on 18/10/2018.

*ouvintes ouvem-nas e vão logo à procura delas para matá-las, mas nós precisamos sempre olhar à nossa volta e procurar por algo de estranho.*⁴

Várias histórias de cobras me foram contadas durante os encontros e não foram gravadas em vídeo, mas uma das tarefas que tive de filmar durante o trabalho de campo foi precisamente sobre ataques de animais e a partir daí tive acesso às suas experiências pessoais com animais em vídeo.

2.2 Metodologia

Para o meu projeto de doutoramento, havia cinco tarefas diferentes para gravar em vídeo, para analisar especificamente representações de tamanho e forma. Duas das tarefas envolviam narrativas espontâneas, uma delas sobre ataques de animais e a outra sobre sua experiência no campo. Ao planejar a investigação, a nossa equipe decidiu sugerir aos surdos ataques de animais envolvendo cobras, porque presumimos que a maioria das pessoas que vivem na aldeia teriam vivenciado tais encontros. Além disso, as cobras poderiam ser facilmente mapeadas no braço de um surdo, o que era o foco principal do projeto de investigação.

Filmei 28 narrativas diferentes sobre cobras no meu trabalho de campo. Mais tarde, encontrei outra história sobre cobras no corpus da AdaSL, onde Nyst (2012) arquivou os registros do seu trabalho de campo em 2000. O surdo que relatou essa experiência foi uma das pessoas surdas que filmei em 2018. Depois de ver todos os vídeos, fiquei realmente cativada com o entusiasmo com que contaram as suas narrativas, de uma forma que parecia ser bem estruturada.

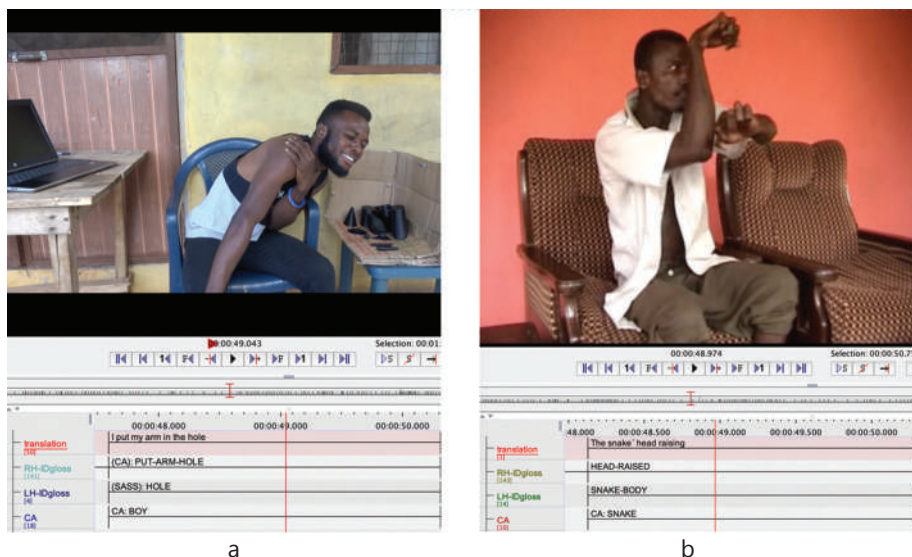
Para esta análise particular, selecionei dois vídeos diferentes, correspondentes aos dois vídeos mais longos dos 29. Um deles corresponde ao encontrado no corpus da AdaSL, filmado em 2000 por Nyst (2012) e o outro a um recolhido no meu trabalho de campo em 2018. A história da cobra filmada em 2018 é narrada por um jovem surdo, escolarizado e fluente tanto em AdaSL como em GSL. A partir de agora, vou referir-me a ela como ‘Narrativa 1’. O surdo filmado em 2000 pertence à geração mais velha, tendo a AdaSL como sua língua principal. Esta será identificada aqui como ‘Narrativa 2’.

Para compreender como as histórias estavam a ser estruturadas, analisei as traduções em relação às suas partes internas fundamentais: introdução, desenvolvimento (incluindo o clímax), e conclusão. Ao mesmo tempo, procurei

⁴ Notes from fieldwork, taken on 01/11/2018.

referências ao tempo, lugar e quem eram as personagens. Centrando-me nas personagens representadas, analisei o uso da construção da ação, incluindo o antropomorfismo, para cada personagem, usando as orientações de Johnston (2016). Todos os vídeos foram transcritos em glosa e traduzidos no ELAN⁵ (Figura 4), sendo todas as traduções da minha autoria.

Figura 4 – Fragmentos de CA anotados no ELAN, na Narrativa 1 (a) e na Narrativa 2 (b).



Na seção seguinte, será apresentada e discutida a análise das duas narrativas mais longas sobre ataques de cobras encontradas nos dados, focando os aspectos acima mencionados.

2.3 Análise do conteúdo

Nesta seção, as duas narrativas selecionadas são analisadas em relação à sua estrutura tripartida e ao uso da incorporação: primeiro a Narrativa 1, produzida por um surdo jovem (fluyente tanto em AdaSL como em GSL) e depois a Narrativa 2, produzida por um gestuante de AdaSL mais velho. A Narrativa 1, como se mostra abaixo, está claramente dividida em três partes principais, assim como possui uma curva de ação bem definida com um pico no clímax.

⁵ ELAN (Versão 5.9) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Recuperado em: <https://archive.mpi.nl/ta/elan>.

Introdução		<i>Há muito tempo atrás, quando eu era pequeno, lá, no campo, fui com o meu pai. Caminhei para lá e fiquei lá. O meu pai foi para o campo até terminar o seu trabalho.</i>
Desenvolvimento		<i>Sentei-me ali à espera, a pensar e vi um buraco. Alguma coisa se moveu. Pensei: “O que poderá ser?”. Coloquei a minha mão no buraco. Eu era muito pequeno e não sabia. Coloquei o meu braço no buraco. “O que é isso?”, pensei eu. Com a catana, cavei o buraco para o tornar maior, a minha mão, coloquei-a no buraco.</i>
	Clímax	<i>Eu não ouvi nada, mas o meu pai ouviu e veio ter comigo. Eu tinha o meu braço no buraco e o meu pai disse: “Sai daí”. O meu pai cortou a cabeça da cobra com a catana. A cabeça da cobra abriu-se. A boca ficou aberta. Eu estava assustado e aflito. O meu pai puxou a cobra para fora do buraco. Era uma cobra grande e muito comprida.</i>
Conclusão		<i>Ele puxou-a e colocou-a num ramo de uma árvore. Acalmei-me e o meu pai disse por mímica: “Não ponhas o teu braço no buraco! Tu ouves? Não, se não ouves não podes pôr o braço no buraco. Tens de ver, não toques. Se a cobra te morder, morres”. Eu estava perturbado, não devia ter colocado o meu braço no buraco. Comecei a tremer de medo. O meu pai perguntava-me constantemente: “Compreendes?”.</i>
		<i>O meu pai acendeu uma fogueira, puxou a cobra do ramo e colocou-a no fogo. Ele enterrou-a e cobriu-a. E foi assim!</i>

Logo no início da Narrativa 1, o surdo diz quando teve a experiência (*há muito tempo atrás, quando eu era pequeno*), onde aconteceu (*lá no campo*) e quem são as personagens (*eu fui com o meu pai*). Quando ele atua como narrador, normalmente olha para a câmara (Figura 5).

Figura 5 – Fragmento da introdução, em que o surdo, atuando como narrador, olha para a câmara.



LÁ

PAI

JUNTOS

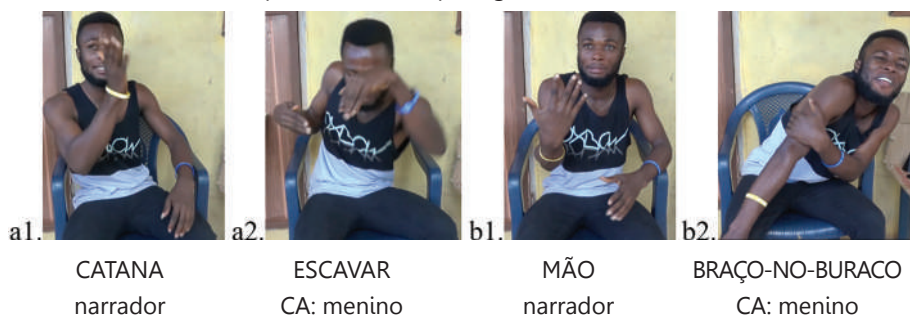
CAMPO

IR

Lá, no campo, fui com o meu pai.

No desenvolvimento da ação, o jovem surdo descreve o conflito encarnando as diferentes personagens (o filho, o pai e a cobra), utilizando a incorporação. Explica que viu algo em movimento, vai ver o buraco no chão e coloca o seu braço lá dentro sem pensar no perigo. Ele tenta cavar o buraco para o tornar maior e volta a colocar o seu braço no buraco, sem ouvir nada. Nesta parte, o surdo olha para a câmara, atuando como narrador, pouco antes de encarnar uma personagem que, neste caso, é o rapaz. Como narrador, ele diz à câmara o que vai utilizar na ação que se segue, seja a catana ou a mão (Figuras 6a1 e 6b1), e depois encarna a personagem ou cavando o buraco com a catana ou colocando a mão no buraco (Figuras 6a2 e 6b2).

Figura 6 – Fragmento desenrolar da ação, em que o surdo indica à câmara o que será usado na ação (a1 e b1) antes de personificar o rapaz agindo (a2 e b2).



Com a catana, cavei o buraco (...),

(...) a minha mão, coloquei-a no buraco.

No clímax, o pai aparece a tempo de salvar e mata a cobra. Aqui, é possível observar as mudanças de personagem sem que ele mencione quem é quem. Por exemplo, o pai corta a cabeça da cobra mais de uma vez. Quando o surdo encarna o pai, olha para baixo e a sua mão é a catana a cortar a cobra (Figuras 7a e 7c). Quando personifica a cobra, inclina a cabeça como se estivesse deitada, com os olhos e a boca abertos, agindo como uma cobra moribunda. Além disso, usa suas mãos para representar uma cabeça aberta (Figura 7b).

Figura 7 – Fragmento do clímax, em que o surdo encarna tanto o pai a cortar a cobra (a e c) como a cobra moribunda (b).



O meu pai cortou a cabeça da cobra com a catana.

Antes de encarnar o pai a cortar a cobra (Figuras 8a2 e 8b2), o surdo olha novamente para a câmara, mas desta vez para indicar quem irá agir a seguir (Figuras 8a1 e 8b1).

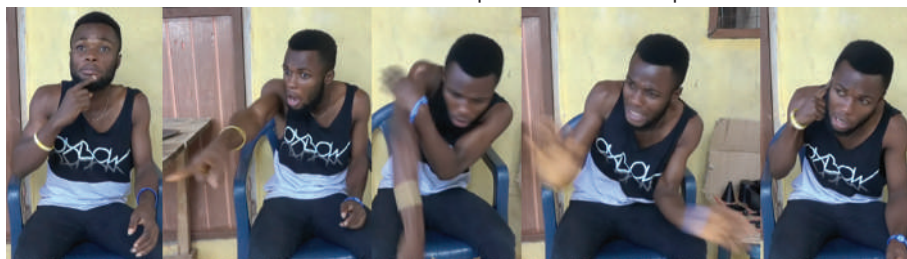
Figura 8 – Fragmento do clímax, em que o surdo indica à câmara quem está a ser encarnado, o pai (a1 e c1) e a (cabeça da) cobra (b1), antes de efetivamente encarnar o pai (a2 e c2) e a cobra (b2).



*O meu pai cortou a cabeça da cobra com a catana. A cabeça da cobra abriu-se. (...)
O meu pai puxou a cobra para fora do buraco.*

Após o clímax, o narrador conta como o pai tira a cobra do buraco e a coloca no ramo de uma árvore. Em seguida, o pai censura o filho por meio de mímica. O surdo começa de novo por nomear o pai antes de encarnar a repreensão mimada. (Figura 9).

Figura 9 – Fragmento da resolução da ação, em que o gestuante nomeia o pai para a câmara antes de o encarnar dando uma reprimenda ao filho por meio de mímica.



PAI TU BURACO NÃO OUVIR
narrador CA: pai

O pai disse (...) "Não ponhas o teu braço no buraco! Tu ouves? (...)



COBRA MORDER MORRER VER NÃO
CA: pai

Se a cobra te morder, morres. Tens de ver, não toques.

Na conclusão, o surdo, atuando como narrador, explica o que acontece à cobra antes de encarnar o pai a apanhar a cobra e a queimá-la. Por fim, termina a sua história com o gesto ACABAR, inclinando-se para trás e olhando para a câmara.

A Narrativa 2, na página seguinte, ainda que um pouco mais curta, distingue, de forma semelhante, entre introdução, desenvolvimento, incluindo o clímax e conclusão.

Introdução	<p><i>Eu estava na floresta, perto da água e havia muito peixe. Havia também muitos caracóis e eu estava a apanhá-los e a colocá-los no saco. Fiquei surpreso. Havia realmente muitos caracóis e eu fiquei surpreso. Eu, sozinho, apanhei muitos caracóis até este tamanho. Os caracóis rastejavam.</i></p> <p><i>Estava a apanhar caracóis sozinho em todo o lado. Foi então que vi uma cobra e fiquei surpreso. Era uma cobra grande com manchas no corpo. A cabeça da cobra levantou-se e colocou a língua para fora movendo-se de lado. A cobra era grande, tinha manchas no corpo e estava enrolada.</i></p>
Desenvolvimento	<p>Clímax <i>A cabeça levantou-se, fiquei surpreso e gritei. A cobra era forte. Eu estava a abençoar-me e a rezar a Deus. Eu disse: "Obrigado, Jesus Cristo, obrigado Deus e Jesus Cristo". "Eu rezei a Deus e a Jesus Cristo". "Por favor abençoa-me com vida". "Obrigado, Deus, e eu rezarei, Jesus Cristo". Preparei-me agarrando na catana e matei-a.</i></p> <p><i>Eu estava a olhar para a cobra morta.</i></p>
Conclusão	<p><i>Peguei numa parte da cobra e deitei-a fora. A outra parte enterrei-a e cobri-a.</i></p>

Na introdução, o surdo não diz quando aconteceu, mas indica o local: *Eu estava na floresta, perto da água*. Ele também identifica os caracóis no início da história e a cobra no desenvolvimento. Além dele próprio, ou seja, a personagem principal, ele personifica esses dois animais, na narrativa. Ele pode ser o homem que apanha os caracóis, com uma mão segurando o saco e a outra agarrando os caracóis e colocando-os no saco, ou o próprio caracol. Antes de incorporar o caracol, ele toca nos seus olhos e com a configuração V (V) representa os olhos do caracol, como classificador (Figura 10). Enquanto encarna o caracol, inclina-se para a frente, a cabeça move-se, a boca contrai-se, os olhos arregalam e, ao mesmo tempo, a mão em V move-se na mesma direção que o seu olhar.

Figura 10 – Fragmento da introdução, em que o surdo encarna o caracol.



OLHOS
CA: caracol

CL: OLHOS

Os caracóis rastejavam.

No desenvolvimento da ação, o gestuante explica o que estava a fazer antes de o conflito surgir: *Estava a apanhar caracóis sozinho em todo o lado*. Depois conta que viu uma cobra e descreve-a. Quando o conflito surge, ou seja, durante o clímax, a cobra torna-se uma ameaça e ele tem de lidar com ela, primeiro rezando e depois matando-a. Aqui, o surdo interpreta as duas personagens, o homem (ele próprio) e a cobra. Ele personifica a cobra duas vezes (Figuras 11 e 12). Na primeira vez, ele aponta para a língua e usa a configuração U (☞) para representar a língua da cobra (Figura 11). A cabeça inclina-se para a frente, o pescoço e a língua movem-se simultaneamente com a mão agindo como a língua da cobra.

Figura 11 – Fragmento do desenrolar da ação, em que o surdo encarna a língua da cobra.



LÍNGUA

CL: LÍNGUA
CA: cobra-1

A cabeça da cobra levantou-se e colocou a língua para fora movendo-se de lado.

Antes da segunda personificação da cobra, ele age como o homem surpreendido, enquanto se refere às manchas no corpo da cobra com a configuração de garra fechada (☞) e, imediatamente a seguir, a sua expressão facial muda para encarnar a cobra. Com a mesma configuração de garra utilizada para as manchas, os braços tornam-se o corpo enrolado da cobra. Quando o braço se levanta, representando a cabeça da serpente, como classificador, a cabeça do gestuante, que estava escondida, levanta-se ao mesmo tempo (Figura 12).

Figura 12 – Fragmento do desenrolar da ação, em que o surdo encarna a cobra levantando a cabeça.



PEITO-MANCHAS

COBRA-ENROLADA

CA: cobra-2

A cobra (...) tinha manchas no corpo e estava enrolada.



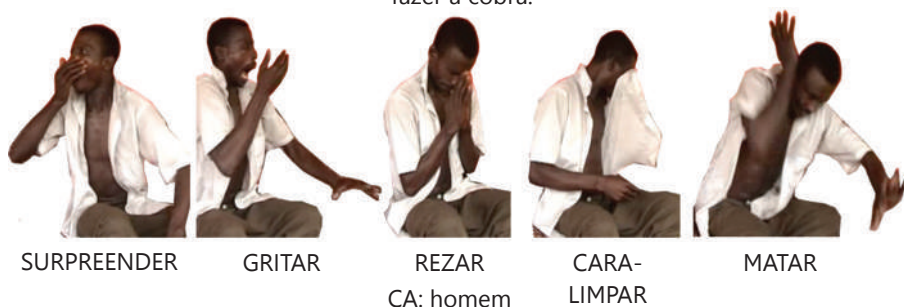
CL: CABEÇA-CIMA

CA: cobra-2

A cabeça da cobra levantou-se.

No clímax, ele alterna entre a personificação da cobra e do homem. Quando o surdo interpreta o homem, é muito claro ao expressar a sua aflição emocional, ao procurar proteção através da oração (curiosamente, tudo em GSL) e, finalmente, ao decidir agir sobre ela, limpando o rosto com a camisa e matando a cobra (Figura 13).

Figura 13 – Fragmento do clímax, em que o surdo encarna o homem a decidir o que fazer à cobra.



Fiquei surpreso e gritei (...) Eu rezei a Deus. (...) Preparei-me (...) matei-o.

Durante toda a narrativa, o surdo nunca olha para a câmara nem para ninguém, exceto por um momento, quando mostra o tamanho dos caracóis que apanhou (Figura 14a). A conclusão é muito curta e o homem é o único personagem que encarna até ao fim, quando diz ter coberto tudo depois de enterrar a cobra. Só então é que ele olha para a câmara e conclui a sua história com o gesto COBRIR (Figura 14b).

Figura 14 – Fragmentos dos dois únicos momentos em que o gestuante olha para a câmara, um para marcar o tamanho do saco com os caracóis (a) e o outro no final, quando produz o último gesto, COBRIR (b).



Esta análise de duas narrativas em AdaSL que envolvem encontros de surdos com cobras revela que ambas estão bem estruturadas internamente e fazem uso abundante da incorporação. A direção do olhar, representações de tamanho e forma e classificadores são também utilizados pelos surdos, mas não são relatados neste artigo.

2.4 *Discussão*

As duas narrativas aqui analisadas estão estruturadas internamente; ou seja, com introdução, desenvolvimento, incluindo o clímax, e conclusão. As histórias também situam um tempo, um espaço e personagens particulares, tipicamente no início, e desenvolvem o enredo contando um acontecimento que se desenrola, atinge um clímax e resolve-se.

Na Narrativa 1, o surdo refere-se à sua experiência como pessoa surda, ou seja, conta como lida com uma ameaça normalmente relacionada com o som – o sibilar da cobra –, enquanto que na Narrativa 2, tal não é mencionado. Sutton-Spence e Kaneko (2017) argumentam que o conteúdo da literatura em LG é normalmente marcado pela surdez, mesmo quando a identidade ou a cultura surda não são explicitamente apontadas, uma vez que está sempre em LG. Nesta linha de pensamento, porque ambas as narrativas foram naturalmente produzidas em LG, podem ser vistas como objetos literários. Ambas as narrativas incluem incorporação, embora o antropomorfismo apareça de forma mais proeminente apenas na segunda história.

Na primeira história, o narrador, indicado pelos momentos em que olha para a câmera, está frequentemente presente para introduzir personagens, ou instrumentos, durante os acontecimentos. Ele indica quem vai atuar a seguir, geralmente o filho ou o pai nesta história. Em apenas um momento torna-se uma cobra – para mostrar como estava morta. Na segunda história, o surdo interpreta muitas das ações de forma antropomórfica. Sem nomear que personagem vai encarnar, ele consegue ser claro sobre quem está a representar, seja um caracol ou a cobra, ou quando muda de volta para o homem, que é ele próprio no passado. Raramente é um narrador que se dirige para a câmara.

Ambas as narrativas são ricas em mostrar emoções. Há mesmo um momento, na Narrativa 2, em que a angústia do homem é expressa ao mesmo tempo em que mostra o que o assusta – a cobra – e ele mostra angústia por meio da sua expressão facial, enquanto articula com as mãos as manchas da cobra no seu próprio corpo, um exemplo de dupla perspectiva, em que o surdo inclui duas personagens numa única produção (PERNISS, 2007). A Narrativa 1 tem diálogos com personagens humanas, pai e filho, agindo distintamente, enquanto a Narrativa 2 tem apenas um monólogo, correspondente ao homem que reza em GSL. De facto, aqui, o surdo mais velho, tendo a AdaSL como língua

primária, usa a GSL para rezar, refletindo a sua experiência de participar de serviços religiosos em GSL proferidos por um padre surdo. Também o jovem surdo, fluente nas duas LGs, usa apenas um único gesto em GSL, PEQUENO, no início da história, quando diz: *Quando eu era pequeno*.

Conclusão

As duas narrativas, narradas informalmente em *Adamorobe Sign Language*, têm uma sólida estrutura interna e fazem referência ao espaço e às personagens. Uma delas inclui também a forma como o evento foi vivido enquanto pessoa surda. O facto de um dos surdos ser escolarizado e fluente nas duas LGs e o outro não ser escolarizado e ser fluente sobretudo em AdaSL não os diferenciou de forma alguma na capacidade de narrarem uma experiência pessoal com o conteúdo pretendido. O surdo mais velho acrescentou antropomorfismo, mas nada nos diz que o jovem surdo não seria capaz de o produzir de uma forma semelhante.

Esta análise ilustra como os surdos de uma língua gestual de aldeia, na África ocidental, pertencentes a diferentes gerações, produzem narrativas espontâneas que podem ser facilmente vistas como objetos literários. Naturalmente, muito precisa ainda ser estudado em relação tanto à sua forma como ao seu conteúdo, não só nos corpora existentes de línguas gestuais africanas, mas também através de mais trabalho de campo etnográfico. Além disso, seria importante analisar este tipo de narrativas, particularmente relacionadas com ataques de animais, contadas através de pessoas ouvintes que vivem na mesma região, uma vez que esta poderia ser uma experiência comum.

REFERÊNCIAS

- ASMAL, A. & KANEKO, M. (2020). Visual Vernacular in South African Sign Language. *Sign Language Studies*, 20(3), 491-517.
- BAKER, A. (2017). Poetry in South African Sign Language: What is different? *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 48, 87-92
- BAUMAN, D. (1997). Toward a Poetics of Vision, Space, and the Body: Sign Language and Literary Theory. *The Disability Studies Reader*. Ed. Lennard Davis.
- CORMIER, K., SMITH, S. & ZWETS, M. (2013). Framing Constructed Action in British Sign Language Narratives. *Journal of Pragmatics*, 55, 119-139.
- CRASBORN, Onno & SLOETJES, H. (2008). Enhanced ELAN Functionality for Sign Language Corpora. In: *Proceedings of LREC 2008, Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- EDWARD, M. (2015). "We Speak With our Hands and Voices": Iconicity in the Adamorobe Sign Language and the Akuapem Twi (Ideophones) (Master's thesis, The University of Bergen).
- FREYTAG, G. (1908). *Freytag's Technique of the Drama: An Exposition of Dramatic Composition and Art*. Scott, Foresman and Company.
- JOHNSTON, T. & DE BEUZEVILLE, L. (2016). *Auslan Corpus Annotation Guidelines*.
- KANEKO, M. & MORGAN, R. (2019). Izihlahla Ezikhuluma Ngezandla ("Trees Who Talk with Hands"): Tree Poems in South African Sign Language. *Southern African Journal for Folklore Studies*, 29(1), 1-19.
- KARNOPP, L. B. & KLEIN, M. (2016). Narrativas e diferenças em língua de sinais brasileira. *Em Aberto*, 29(95).
- KUSTERS, A. (2015a). *Deaf Space in Adamorobe: An Ethnographic Study of a Village in Ghana*. Gallaudet University Press.
- KUSTERS, A. (2015b). Peasants, Warriors, and the Streams: Language Games and Etiologies of Deafness in Adamorobe, Ghana. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(3), 418-436.
- LABOV, W. & WALETSKY, J. 1967. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In Helm, June (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- LANE, H. L., HOFFMEISTER, R. & BAHAN, B. J. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. Dawn Sign Press.
- LUTALO KIINGI, S. (2014). *A Descriptive Grammar of Morphosyntactic Constructions in Ugandan Sign Language (UgSL)* (Doctoral dissertation, University of Central Lancashire).
- MORGADO, M. (2011). *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- MORGAN, R. & KANEKO, M. (2020). Construction of Deaf Narrative Identity in Creative South African Sign Language. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus (SPiL Plus)*, 59, 1-20.

MULROONEY, K. J. (2009). *Extraordinary from the Ordinary: Personal Experience Narratives in American Sign Language*. Gallaudet University Press.

MWERI, J. G. (2015). *Cohesion: Structuring Content Through Textual Features in Kenyan Sign Language (KSL) Formal Discourse*. Doctoral dissertation, University of Nairobi.

NYST V. (2012). *A Reference Corpus of Adamorobe Sign Language. A digital, annotated video corpus of the sign language used in the village of Adamorobe, Ghana* [https://archive.mpi.nl/tla/islandora/object/tla%3A1839_00_0000_0000_0016_3693_A].

NYST, V. (2007). *A Descriptive Analysis of Adamorobe Sign Language (Ghana)*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.

NYST, V. (2015). Sign Language Fieldwork. *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide*, 107-122.

NYST, V., Sylla, K. & Magassouba, M. (2012). Deaf Signers in Douentza, a Rural Area in Mali. *Sign languages in Village Communities: Anthropological and Linguistic Insights*, 251-276.

PERNISS, P. M. (2007). *Space and Iconicity in German Sign Language (DGS)*. Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen Nijmegen.

SUTTON-SPENCE, R. & KANEKO, M. (2017). *Introducing Sign Language Literature: Folklore and Creativity*. Palgrave.

TANO, A. (2014). *Un corpus de Référence de la Langue des Signes de Bouakako (LaSiBo)*. Leiden University Centre for Linguistics.

TANO, A. J. J. (2016). *Étude d' une langue des signes émergente de Côte d'Ivoire: l'exemple de la langue des signes de Bouakako (LaSiBo)*. Doctoral dissertation, Leiden University.

PERSONAL EXPERIENCE NARRATIVES IN ADAMOROBE SIGN LANGUAGE

Narrativas de experiência pessoal na língua de sinal de Adamorobe

Marta Morgado¹

ABSTRACT

Personal experience narratives are produced spontaneously by deaf people in informal conversations. Even when the content is not explicitly about being deaf, the fact of being told in sign language makes it an authentic part of sign language literature. Complete narratives have a tripartite structure, divided in introduction, development and conclusion. Typically, the action follows a curve, with its peak on a climax. Besides initial reference to time and space, characters are presented and participate in the plot. Sign languages often use constructed action to materialize characters. In African sign languages, few personal experience narratives have been studied in relation to their content, except for references to topics, mainly in the village sign language of Adamorobe, in Gha-

RESUMO

In this article, we present a qualitative analysis of four theatrical performances interpreted by SLIs. The main objective of this paper is to discuss the place not only physical, but ideological that sign language interpreters (SLI) occupy in theatrical performances. Based on the dialogue proposed by Bakhtin and the Circle, we discuss that a set of inter-related texts forms the performance. In the analysis of four theater presentations, we observe issues related to the enunciative and, therefore, the ideological position of sign language interpreters in the theater. We discussed

¹ Leiden University, The Netherlands.

na. In the current work, an analysis of narratives about snake attacks, produced in Adamorobe Sign Language by two deaf signers, illustrate how these stories are internally structured and recur to constructed action.

these questions in both the extraverbal and verbal portions of the utterances. It was more evident mainly in three elements: in the information material and the disclosure of the shows, in the responses to the questionnaire of the SLI who participated in the research, and in the translational/interpretative choices that relate to positioning on the scene.

KEYWORDS

Sign language literature; Personal experience narrative; Constructed action; Village sign language; Adamorobe Sign Language.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura em língua de sinais; Narrativa de experiência pessoal; Incorporação; Língua de sinais de aldeia; Língua de sinais de Adamorobe.

Introduction

The following article begins with an overview of the personal experience narratives within sign language literature. It establishes that what makes an informal story, usually about a past event, to be looked at as a literary object is its content, in terms of the topic covered, its contextualisation (when, where and who), and an internal tripartite structure (introduction, development and conclusion). In addition, it points out discourse strategies typical of sign languages, such as constructed action. The main focus of this work will then turn to studies about this kind of narrative in African sign languages and, in particular, in the village sign language of Adamorobe in Ghana.

In the second part of this article, two narratives of personal experiences with snake attacks produced by two different deaf signers of Adamorobe are analysed to illustrate how they are internally structured and how the characters are activated through constructed action.

1. An overview on personal experience narratives

Narratives have an informational function and can express personal or past events, real or imaginary. There are different types of narrative, personal experience narratives being one of them. They are important because they reflect everyday life and contain aspects of one's identity, culture and customs (Lesley 2017).

Labov and Waletzky (1967) describe narratives of personal experience as rich instruments for linguistic studies because they are not planned in advance and those who tell the narratives are informal storytellers. Moreover, as naturalistic as they might be, the authors also argue that this type of narratives have a coherent internal structure, i.e. a beginning, a middle, an end and, of course, the event(s), character(s) and scenario(s).

All kinds of narrative are found to have fundamental elements such as plot, characters, time, space and narrator. The narrative's plot is basically structured as a pyramid, or arc, that begins with an **introduction** where, usually, characters, time and space are presented. The middle part of the action, the **development**, includes a conflict, on the rise of the curve, which has, as its greatest tension moment, or peak, the **climax**. After, the action decreases or falls, until it reaches the **conclusion**, where there is a solution to the conflict (e.g. Freytag 1908).

1.1 *Personal experience narratives in sign languages*

Sign language literature is spontaneously developed by deaf people from all over the world, especially in privileged meeting spaces, as schools (Morgado 2011). In the old days, usually in boarding schools, deaf people would share mime stories, imitations and so on, hidden from the oralist supervisors. The fact that sign language was banned, made the deaf feel a greater need for their own language. Therefore, stories told secretly became stronger and more structured (Morgado 2011). For instance, Deaf people who had some means could watch movies and pass them on to their fellow boarding school colleagues (Morgado 2011), sharing, in this way, their own personal experience of the outside world.

In the book *A journey into the Deaf World* (Lane et al. 1996), the importance of boarding schools and associations in enriching the stories is highlighted. Stories, poems and other signed visual vernacular productions

about accessibility, deaf identity or pride are based on personal experiences (Sutton-Spence and Kaneko 2017). Lodenir and Klein (2016) detail it further, by describing that deaf people produce stories about their lives, their trajectories as individuals and as members of a community, their deaf way or life events. The analysis of the narratives in Libras by those authors demonstrates that life experiences of deaf people seem to be the starting point of both creative and formal literary objects. The content of literature in sign languages (hereafter SLs) seems to be marked by deafness, even when the stories are not about deafness, the fact of telling them in SL is already part of it (Sutton-Spence and Kaneko 2017).

Personal experience narratives are typically about real events in one's life, experienced or witnessed, in the past, contrasting, in this way, with fictional narratives such as the ones in (fairy or folk) tales, fables or myths. In sign languages are considered to be a central part of sign language literature (Sutton-Spence and Kaneko 2017). Mullrooney (2009) wrote a book on personal experience narratives in ASL by deaf people. She followed Labov and Waletzky's theory and analysed several narratives that are not related to deaf identity or deaf culture, but rather to their everyday life experience.

In SLs, the narrator can easily be part of the story, through constructed dialogues, also known as role shift, by playing each participant of a conversation, and **constructed action** (CA), involving character embodiment. In constructed action, the signer uses the whole body or part of it, such as the face or the hands, as a discourse strategy to represent actions, thoughts or feelings of a character (Cormier et al. 2013). One common CA device in sign language literature is **anthropomorphism**, the physical embodiment of animals or objects – a literary resource favoured by many signers. For example, anthropomorphism is very common in children's animal stories, where signers embody wild and domestic animals, as well as sea animals and birds. Here the arms can play paws, claws, wings or fins. In the case of crawling animals such as snails and snakes, the depiction is almost entirely personified by the human (Sutton-Spence and Kaneko 2017).

Besides the existing scientific studies, one can find online a wide variety of stories, poems, narratives, jokes and productions in visual vernacular in different SLs, including several from Africa.

1.2 *Personal experience narratives in African sign languages*

Since it is known that deaf people gathered in boarding schools are likely to produce spontaneous narratives systematically, one might predict that deaf people by nature, wherever they are, if they are together, develop the ability to tell narratives. Sutton-Spence and Kaneko (2017) describe that SL literature can change hearing people's attitude towards the deaf community. Several African cultures still believe that deaf people are born deaf as a result of witchcraft and, as a result, they are looked as inferior (Tano 2016, Kusters 2015b). For that reason, it is crucial, at this point, to value SL literature in Africa.

Sign language literature emerges in the late 20th century (Dirksen and Bauman 1997). In the African continent, South Africa seems to be the only country where several works have been developed about literature in South African Sign Language (SASL) (Kaneko and Morgan 2019, Morgan and Kaneko 2017, Asmal and Kaneko 2020 and Baker 2017). In Kenyan Sign Language there is a study on the structure of unplanned discourses produced by a deaf leader (Mweri 2015). Baker (2017) describes that studies of literary expressions in SLs are still limited in general and much focused on only a few SLs, like American Sign Language (ASL) or British Sign Language (BSL). Besides these, SLs like Brazilian Sign Language (Libras), Lingua Italiana dei Segni (LIS) and Nederlandse Gebarentaal (NGT), have a reasonable number of studies. She adds that, in the wider panorama of SL literature, SASL is becoming more prominent. To my knowledge, no studies have been published so far that look at literature in village SLs.

Several researchers have analysed personal experience narratives related to deaf identity and culture in SLs such as ASL, BSL, SASL and International Sign (Morgan and Kaneko 2020). However, there are very few studies on personal experience narratives about other topics than community, identity or culture.

In what concerns African SLs, there are already a few corpora, such as the sign languages of Mali (Langue des Signes du Mali, Dogon SL and Bamako SL, Nyst et al. 2012), Ugandan Sign Language (Lutalo Kiingi 2014), Langue des Signes de Bouakako (LaSiBo), in Côte d'Ivoire (Tano 2014) and Adamorobe Sign Language. These corpora, which were collected mainly for the purpose of linguistic documentation and analysis, include some personal experience

narratives among other types of language production (sign elicitation, interviews, conversations, etc.).

All literary studies thus far have focused on large deaf community SLs. This stirs the curiosity about what these narratives are like in village SLs, like the one of Adamorobe.

1.3 Personal experience narratives in Adamorobe Sign Language

Adamorobe Sign Language (AdaSL) is about 200 years old and is used by deaf people in the village of Adamorobe, Ghana, located about 40 kilometers from the capital Accra. The village of Adamorobe had thirty-three deaf inhabitants at the time of my fieldwork. The older deaf people use AdaSL as their primary language, although they attend weekly church services in Ghanaian Sign Language (GSL). The younger deaf people are schooled and are fluent in both AdaSL and GSL, learnt in school.

The only parts of personal experience narratives in AdaSL that have been mentioned in terms of their content are found in the work of Nyst (2007) and Kusters (2015a, 2015b) on the deaf community of Adamorobe, in Ghana. Edward (2015) also collected several videos as indirect elicitation of signers telling short stories about Adamorobe's life for her Master thesis, but she doesn't mention their content. For her thesis, documenting AdaSL, Nyst recorded 30 hours of videos, including personal experience narratives, stories of myths and of the bible. In relation to the latter type, Nyst filmed deaf people translating bible stories to AdaSL from the church services given in Ghanaian Sign Language, as illustrated in Figure 1a. In Ghana, deaf people are accustomed to church services in SL because this was the first African country where the deaf American missionary Andrew Foster founded a school for the deaf, in 1957, where he taught ASL and religion. Indeed, Sutton-Spence and Kaneko (2017) stress that signed religious literature is very important for many signers.

When documenting a SL, Nyst (2015) explains that interviews facilitate the collection of linguistic data. Topics familiar to the interviewees, like food, family or animals, are likely to encourage the production of personal experience narratives. This kind of spontaneous data is very useful for linguistic analysis.

The personal experience narratives in the existing corpora cover such topics as work, daily life, food, family, animals, death, deafness and school. Older

deaf people in Adamorobe had school for only a short time and some of them retell the incident that forced the school to close involving a deaf girl. The protagonist herself tells her version in one of the videos archived in the AdaSL corpus: *We had school for the deaf here in Adamorobe. I was sick, I had spots on my skin. I wanted to go to school because they give food at the end of the lessons. So, I went there and took a small knife. The teacher saw me, he got angry with me and broke a branch from the tree and hit me on my head and I cried (Figure 1b) and all the deaf people hit the teacher. Because of that, the village chief decided to close the school.*

Figure 1 – Fragments of a bible story translated to AdaSL (a) and of a personal experience narrative referring to the moment when the teacher hit her, which led to the school closure (b) (Nyst 2015).



In the different narratives filmed by Nyst for the purpose of language documentation and description, some topics were initiated by her while others were spontaneously told in the group, as illustrated in Figures 2a and 2b.

Figure 2 – Fragments of a personal experience narrative referring to the moment when a big tree fell during a storm (a) and to the preparation of *kenkey*, a traditional dish (b) (Nyst 2015).



Working in an ethnographic tradition, Kusters also spent some time with the deaf people of Adamorobe. In her book, she published parts of interviews that include stories (Kusters 2015), collected both on video and in notes and field documents. In addition to most of the subjects mentioned above, she adds gossip, traditional beliefs and the *deaf-same* topic. The topic of *deaf-same* is well illustrated by recurrent expressions like *We were all friends, we were all the same!* When asked why they enjoyed talking so much with each other, deaf people would answer *deaf-same*. In the old days, deaf and hearing people used to gather more often, but now it occurs more and more rarely. One deaf man said that, when he was little, he did not know other deaf people in the village. When he first saw them signing, one of them called him. He was embarrassed, but the deaf man said that he was deaf too, that he was just like him. He continued explaining that they were deaf because a god chose them to be so. Afterwards he was welcomed and everyone went on chatting with him (Kusters 2015, p. 93). They believe that a god made them deaf, naturally stronger, better farmers and better guards. It is in these interviews that personal experience narratives emerge.

2. An analysis of personal experience narratives in Adamorobe Sign Language

This second part focuses on how data on personal experience narratives were collected, what methods were used to analyse the content and what evidence the analysis bring to light about these informal stories told in AdaSL. The analysis illustrates the content of the narratives, mainly on its internal structure and discourse strategies, such as constructed action (i.e. the representation of dialogues and action by the signer).

2.1 Data collection

During my fieldwork, the data that I needed to collect for my research only required around four days in total. Still, I stayed with the deaf on a daily basis for two and a half months. In order to get integrated in the community, it was important know them, to learn AdaSL and their customs. On Thursday they did not work, as it was a traditional religious day to honor Nyame, a local god. They would gather in a bigger group under a large tree with a wide shade (Fig. 3a). I came to understand that they only did it during the time I was there.

On Sunday, almost all the deaf people in the village went to church, where the mass was given in GSL by a deaf priest from the city. After church, most of them would stay for a chat before going home. On the other days, some of the deaf people went farming outside the village. Those who remained in the village, I went to greet them at their houses, especially the younger ones who didn't work. I was careful to vary the groups with whom I spent my time, chatting with three or four at a time. The houses consisted of one room, for each person or couple. Around the rooms there was an outdoor space where they made fire and cooked. These living places, shared by smaller groups of mostly family members, functioned almost as private compound. In each of these compounds, deaf people would gather in small groups (Figure 3b) and chat when they were not doing their chores or working on the farm.

Figure 3 – Groups of deaf villagers gathering in their usual places, under the tree (a) or within the housing compound (b).



Before going to Adamorobe, I learnt from Nyst's (2007) and Kusters' (2015) work what were the topics that were most talked about. It made it easier for me to start the conversation, by asking them about things they were familiar about. I did not film them in those moments, it was all as natural as possible. Besides such topics, snake attacks came up often, like the one time when I asked why every housing compound had at least one cat to which they answered: *We have cats to protect us from snakes, they are not afraid, they know how to attack and kill them without getting hurt, so it is protecting us from dangers. It only happens during the night. Many times, first thing in the morning, we found dead dogs and chickens attacked by the snakes and snakes killed by the cats that leave them all scratched. That is why we have cats.*²

² Notes from fieldwork, taken on 19/09/2018.

Another time, because I wanted to drink coconut water and there were none for sale in the village, I asked them why there were no coconuts, since they had plenty of coconut trees. This was their explanation: *We like coconut, but it is very dangerous to pick them. There, up in the trees, where the coconuts are, is one of the places where snakes hide during the day. They are dangerous, they are hiding, they have the same color as the coconuts. They stay hidden there. There have been people who climb the coconut trees and are bitten or get scared, fall and die because of the snakes. We don't go there. It is very dangerous. At night, they come down and crawl into the village.*³

In one other occasion, one of the deaf joined our group under the tree and said that a hearing man had just arrived from the farm and had killed a large snake the size of his leg. This led to a moment of sharing experiences about having had snakes inside their rooms, like the one that told: *I was asleep, I'm deaf and I didn't hear anything. When I woke up, I opened my eyes and saw something long and shiny hanging from the ceiling. I thought it was my belt, but then I saw that it was moving. I got scared, I got up, I took my big cutlass and cut the snake's head off and it fell. Then I went to investigate and I realized that the snake got through the zinc roof into the hole and stayed there hiding for many days and then it wanted to come out to attack me, it got stuck by the tail and hung. I am deaf and I didn't hear anything. It is normal for them to come in, but the hearing people hear it and go straight away to look for it to kill it, but we always need to look around and search for something odd.*⁴

There are several snake stories that were told to me during the meetings and were not recorded on video, but one of the tasks I had to film during the fieldwork was precisely about animal attacks and from this I had access to their personal experiences with animals on video.

2.2 Methodology

For my PhD project, there were five different tasks to record on video, specifically to analyse size and shape depictions. Two of the tasks involve spontaneous narratives, one about animal attacks and another one about their experience in farming. When planning the research, our team decided to

³ Notes from fieldwork, taken on 18/10/2018.

⁴ Notes from fieldwork, taken on 01/11/2018.

suggest animal attacks involving snakes to the signers because we assumed most people living in the village would have experienced such encounters. Moreover, snakes could easily be mapped on a signer's arm, which was the main focus of the research project.

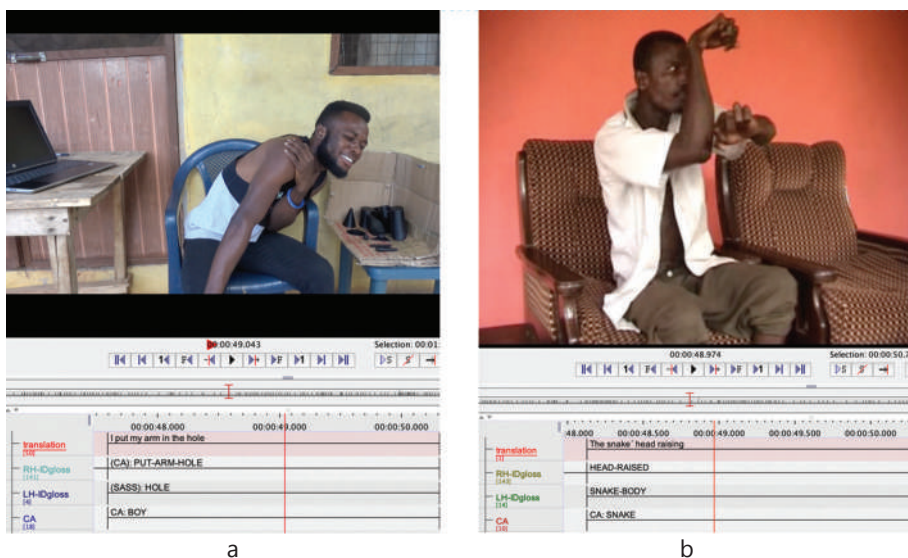
I filmed 28 different narratives about snakes in my fieldwork. Later, I found another snake story in the AdaSL corpus, where Nyst (2012) archived the records from her fieldwork in 2000. The signer reporting this experience was one of the deaf people that I filmed in 2018. After watching all the videos, I was really captivated by the enthusiasm in which they told their narratives in what seemed to be a well-structured way.

For this particular analysis I selected two different videos, corresponding to the two longer ones out of the 29 videos. One of them corresponds to the one found in the AdaSL corpus filmed in 2000 by Nyst (2012) and the other to one collected in my fieldwork in 2018. The snake story filmed in 2018 is narrated by a young deaf person, schooled and fluent in both AdaSL and GSL. From now on I will refer to it as 'Narrative 1'. The deaf man filmed in 2000 belongs to the older generation, having AdaSL as his primary language. This one will be identified here as 'Narrative 2'.

To understand how the stories were being structured, I analysed the translations in relation to their internal fundamental parts: introduction, development, including the climax, and conclusion. At the same time, I looked for references to time, place and who the characters were. Focusing on the characters depicted, I analysed the use of constructed action, including anthropomorphism, for each character using Johnston's guidelines (2016). All videos were glossed and translated in ELAN⁵ (Figure 4), being all translations my own.

⁵ ELAN (Version 5.9) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/ta/elan>.

Figure 4 – Fragments of CA annotated in ELAN in Narrative 1 (a) and Narrative 2 (b).



In the next section the analysis of the two longest narratives about snake attacks, found in the data, will be presented and discussed, focusing on the aspects mentioned above.

2.3 Content analysis

In this section, the two selected narratives are analysed in relation to their tripartite structure and to the use of constructed action: first Narrative 1, produced by a young signer (fluent in both AdaSL, GSL) and then Narrative 2, produced by an older signer of AdaSL.

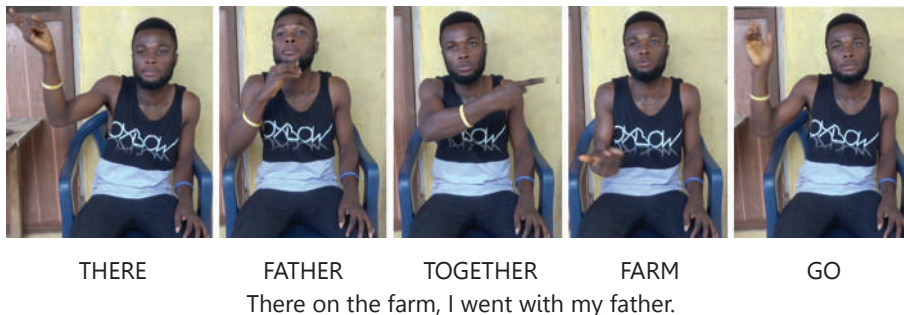
Narrative 1, as shown below, is clearly divided in three main parts, as well as it has a well-defined action curve with a peak on the climax.

Introduction	<i>A long time ago, when I was a small boy, there, on the farm, I went with my father. I walked there and stayed there. My father went farming until he finished his work.</i>
Development	<i>I sat there waiting, thinking and I saw a hole. Something moved. I thought, "What could that be?". I put my hand in the hole. I was very small and I didn't know. I put my arm in the hole. "What is it?", I thought. With the cutlass, I dug the hole to make it bigger, my hand, I put it in the hole.</i>

Development	<p><i>Climax</i></p> <p><i>I didn't hear anything, but my father heard and came to me. I had my arm in the hole and my father said, "Get out of there!". My father cut off the snake's head with the cutlass. The snake's head opened. The mouth was broken. I was scared and frightened. My father pulled the snake out of the hole. It was a big and very long snake.</i></p>
	<p><i>He pulled it out and put it on a branch of a tree. I calmed down and my father said with gestures, "Don't put your arm in the hole! Do you hear? No, you don't hear so you can't put your arm in the hole. You have to see, don't touch. If the snake bites you, you die.". I was troubled, I should not have put my arm in the hole. I began to tremble with fear. My father kept asking me, "Do you understand?".</i></p>
Conclusion	<p><i>My father lit a fire, grabbed the snake on the branch and put it in the fire. He buried it and covered it. And that was it!</i></p>

In the very beginning of Narrative 1, the signer describes when he had the experience (*A long time ago, when I was a small boy*), where it happened (*There on the farm*) and who the characters are (*I went with my father*). When he is acting as the narrator, he usually looks to the camera (Figure 5).

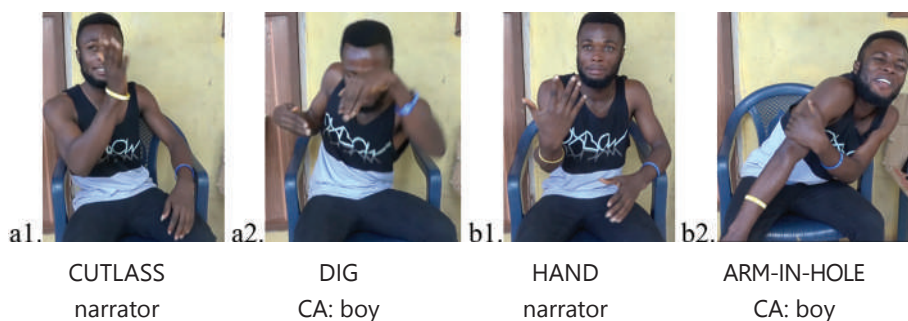
Figure 5 – Fragment from the introduction where the signer, acting as narrator, looks at the camera.



In the development of the action, the young signer describes the conflict by embodying the different characters (the son, the father and the snake), using constructed action. He explains that he sees something moving, goes to see the hole in the ground and puts his arm inside without thinking of the danger. He tries to dig the hole to make it bigger and puts his arm in it again, without hearing anything. In this part, the signer looks at the camera, acting as narrator, just before

embodying a character which is, in this case, the boy. As narrator, he says to the camera what he is going to use in the act that follows, either the cutlass or the hand (Figures 6a1 and 6b1), and then he embodies the character either digging the hole with the cutlass or putting the hand in the hole (Figures 6a2 and 6b2).

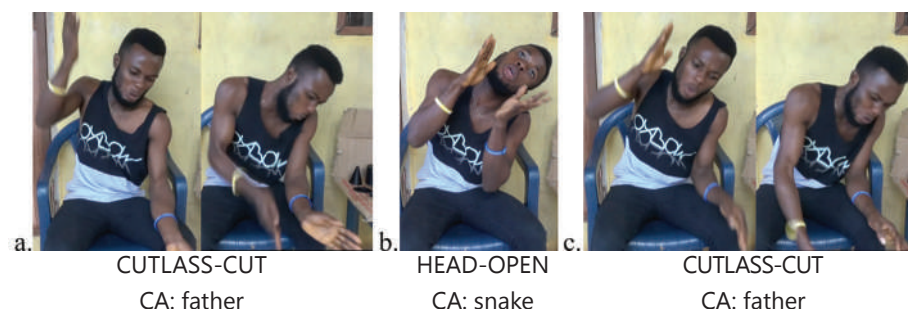
Figure 6 – Fragment from the rise of the action, where the signer indicates to the camera what will be used in the act (a1 and b1) before embodying the boy acting with it (a2 and b2).



With the cutlass, I dug the hole (...), my hand, I put it in the hole.

In the climax, the father appears in time to save him and kills the snake. Here, it is possible to observe character's modifications without him mentioning who is who. For example, the father cuts the snake's head more than once. When the signer embodies the father, he looks down and his hand is the cutlass cutting the snake (Figs. 7a and 7c). When he personifies the snake, he tilts his head as if he is lying down, with eyes and mouth open, acting as a dying snake. Moreover, he uses his hands to depict an open head (Figure 7b).

Figure 7 – Fragment from the climax where the signer embodies both the father cutting the snake (a and c) and the dying snake (b).



My father cut off the snake's head with the cutlass.

Before embodying the father cutting the snake (Figs. 8a2 and 8b2), the signer looks again at the camera, but this time to indicate who is acting next (Figures 8a1 and 8b1).

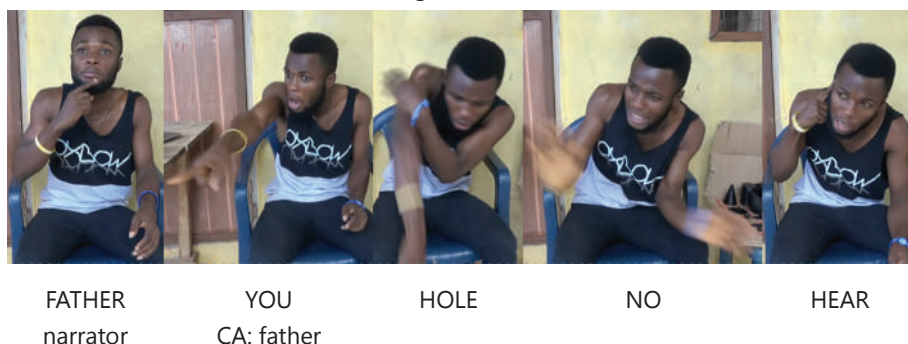
Figure 8 – Fragment from the climax, where the signer indicates to the camera who is being embodied, the father (a1 and c1) and the snake('s head) (b1) before actually embodying either the father (a2 and c2) and the snake (b2).



My father cut off the snake's head with the cutlass. The snake's head opened. (...) My father pulled the snake out of the hole.

Following the climax, the narrator tells how the father takes the snake out of the hole and puts it on a tree branch. Next, the father reproaches his son using gestures. The signer begins again by naming the father before embodying the gestural reprimand (Fig. 9).

Figure 9 – Fragment from the decrease of the action, where the signer names the father to the camera before embodying him giving a reprimand to his son using gestures.



The father said, "Don't put your arm in the hole! Do you hear? (...)



SNAKE BIT DIE SEE NO
CA: father

If the snake bites you, you die. You have to see, don't touch.

In the conclusion, the signer, acting as narrator, explains what happens to the snake before embodying the father picking up the snake and burning it. Finally, he ends his story with the sign FINISH, leaning back and looking at the camera.

Narrative 2, below, even though a bit shorter, distinguishes, similarly, between introduction, development, including the climax, and conclusion.

Introduction	<p><i>I was in the forest, near the water and there were lots of fish. There were also many snails and I was catching them and putting them in the bag. I was surprised. There were really many snails and I was surprised. I, alone, caught a lot of snails up to this size. Snails were crawling.</i></p>
Development	<p><i>I was catching snails by myself everywhere. That's when I saw a snake and I was surprised. It was a big snake with spots on the body. The snake's head stood up and poke its tongue out moving sideways. The snake was big, had spots on its body and was curled up.</i></p> <p><i>The head rose, I was surprised and I screamed. The snake was strong. I was blessing myself and praying to god. I said, 'Thank you, Jesus Christ, thank you God and Jesus Christ. "I pray to God and Jesus Christ". "Please bless me with life". "Thank you, god, and I will pray, Jesus Christ". I prepared myself by grabbing the cutlass and killed it.</i></p> <p><i>I was looking at the dead snake.</i></p>
Conclusion	<p><i>I took one part of the snake and threw it away. The other part I buried and covered it.</i></p>

In the introduction, the signer does not say when it happened, but he does indicate the location: *I was in the forest, near the water*. He also identifies the snails in the beginning of the story and the snake in the development. Besides himself, i.e. the main character, he personifies these two animals, in the narrative. He can be either the man catching the snails, with one hand holding the bag and the other grabbing the snails and putting them in the bag, or the snail itself. Before incorporating the snail, he touches his eyes and with a V () handshape he represents the snail's eyes, as a classifier (Figure 10). While embodying the snail, he leans forward, his head moves, his mouth tightens, his eyes bulge and, at the same time, his V hand moves in the same directions as his eye gaze.

Figure 10 – Fragment from the introduction, where the signer embodies the snail.



Snails were crawling.

In the development of the action, the signer explains what he was doing before the conflict arises: *I was catching snails by myself everywhere*. Then he says he saw a snake and describes it. When the conflict arises, i.e. during climax, the snake becomes a threat and he has to deal with it, first by praying and then by killing it. Here, the signer plays the two characters, the man (himself) and the snake. He personifies the snake twice (Figures 11 and 12). The first time, he points to his tongue and uses the U () handshape as a representation of the snake's tongue (Fig. 11). The head goes forward, the neck and the tongue move simultaneously with the hand acting as the tongue of the snake.

Figure 11 – Fragment from the rise of the action, where the signer embodies the snake's tongue.



TONGUE
CA: snake-1

CL: TONGUE

The snake's head stood up and poke its tongue out moving sideways.

Before the second embodiment of the snake, he acts as the surprised man, while he refers to spots on the snake's body with the closed claw handshape (👉) and, immediately afterwards, his facial expression changes to embody the snake. With the same claw handshape used for the spots, the arms become the curled body of the snake. When the arm raises, representing the snake's head, as a classifier, the signer's head, that was hidden, rises up at the same time (Figure 12).

Figure 12 – Fragment from the rise of the action, where the signer embodies the snake raising its head.



CHEST-SPOTS

SNAKE-CURLED

CA: snake-2

The snake (...) had spots on its body and was curled up.



CL: HEAD-UP
CA: snake-2

The snake's head stood up.

In the climax, he alternates between the personification of the snake and of the man. When the signer plays the man, he is very clear in expressing his emotional distress, in seeking protection through praying (curiously, all in GSL) and, finally, in deciding to act on it, by wiping his face with his shirt and killing the snake (Figure 13).

Figure 13 – Fragment from the climax, where the signer embodies the man deciding on what to do with the snake.



SURPRISE SCREAM PRAY FACE-CLEAN KILL
CA: homem

I was surprised and I screamed (...) I was (...) praying to god. (...) I prepared myself (...) and killed it.

All throughout the narrative, the signer never looks at the camera or at anyone else for that matter, except for one moment, when he shows the size of the snails he caught (Fig. 14a). The conclusion is very short and the man is the only character, which he embodies until the very end, when he says he covered everything up after burying the snake. It is only then that he looks at the camera and concludes his story by holding the sign COVER (Figure 14b).

Figure 14 – Fragments of the only two moments when the signer looks at the camera, one to mark the size of the bag with the snails (a) and the other at the very end, when he holds his last sign, cover (b).



This analysis of two narratives involving encounters with snakes from AdaSL signers finds that both are well-structured internally and make abundant use of constructed action. Eye gaze, size and shape depictions and classifier signs are also used by the signers, but not reported on in this article.

2.4 Discussion

The two narratives analysed here are internally structured; that is, with introduction, development, including climax, and conclusion. The stories also depict a particular time, space and characters, typically at the beginning, and they develop the plot by telling an event that rises, reaches a climax and decreases.

In Narrative 1, the signer refers to his experience as a deaf person, i.e. how he deals with a threat that is usually sound-related – the snake's hissing, while in Narrative 2, it is not mentioned. Sutton-Spence and Kaneko (2017) argue that contents of SL literature are usually marked by deafness even when deaf identity or culture are not pointed out explicitly, since it is always in SL. In this line of thought, because both narratives were naturally produced in SL they can be looked at as literary objects. Both narratives include CA, although anthropomorphism appears more prominently only in the second story.

In the first story, the narrator, as indicated by the moments when he looks at the camera, is often present to introduce characters, or instruments, during the events. He indicates who he is going to act next, usually the son or the father in this story. In only one moment does he become a snake – to show how dead it was. In the second story, the signer roleplays many of the actions anthropomorphically. Without naming what character he is going to embody, he manages to be clear about who he is representing, either a snail or the snake

or when he changes back to the man, that is himself in the past. He is rarely a narrator addressing the camera.

Both stories are rich in showing emotions. There is even one moment, in Narrative 2, when the distress of the man is expressed at the same time it is shown what is scaring him – the snake, he shows distress through his facial expression while he articulates with his hands the snake's spots on his own body, an example of double-perspective, in which the signer includes two characters in a simultaneous utterance (Perniss 2007). Narrative 1 has dialogues with human characters, father and son, acting distinctly, whereas the Narrative 2 has only a monologue, corresponding to the man praying in GSL. In fact, here, the older signer, primarily speaker of AdaSL, uses GSL for praying, reflecting his experience of receiving religious services in GSL by a deaf priest. Also, the younger signer, fluent in both SLs, uses only one sign in GSL, *SMALL*, at the beginning of the story when he says: *When I was small*.

Conclusion

The two narratives, which were told informally in Adamorobe Sign Language, have a solid internal structure and reference to space and characters. One of them also includes how the event was experienced as a deaf person. The fact that one signer is schooled and fluent in both SLs and the other is unschooled and primarily speaker of AdaSL did not distinguish in any way their ability to narrate a personal experience with the intended content. The older signer added anthropomorphism, but nothing tells us that the younger signer wouldn't be able to produce it in a similar way.

This analysis illustrates how signers of a village sign language, in west Africa, belonging to different generations, produce spontaneously narratives that can be easily looked at as literary objects. Of course, much has still to be studied in relation to both its form and content, not only in existing corpora of African sign languages, but also through more ethnographic fieldwork. In addition, it would be important to look into this type of narratives, particularly related to animal attacks, told by hearing people living in the same region, as this might be a common experience.

REFERENCES

- Asmal, A. & Kaneko, M. (2020). Visual Vernacular in South African Sign Language. *Sign Language Studies*, 20(3), 491-517.
- Baker, A. (2017). Poetry in South African Sign Language: What is different?. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 48, 87-92
- Bauman, D. (1997). Toward a Poetics of Vision, Space, and the Body: Sign Language and Literary Theory. *The Disability Studies Reader*. Ed. Lennard Davis.
- Cormier, K., Smith, S. & Zwets, M. (2013). Framing constructed action in British Sign Language narratives. *Journal of pragmatics*, 55, 119-139.
- Crasborn, Onno & Sloetjes, Han (2008). Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. In Proceedings of LREC 2008, Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- Edward, M. (2015). We speak with our hands and voices": Iconicity in the Adamorobe Sign Language and the Akuapem Twi (Ideophones) (Master's thesis, The University of Bergen).
- Freytag, G. (1908). *Freytag's technique of the drama: an exposition of dramatic composition and art*. Scott, Foresman and Company.
- Johnston, T. & De Beuzeville, L. (2016). *Auslan corpus annotation guidelines*.
- Kaneko, M. & Morgan, R. (2019). Izihlahla Ezikhuluma Ngezandla ("Trees Who Talk with Hands"): Tree Poems in South African Sign Language. *Southern African Journal for Folklore Studies*, 29(1), 1-19.
- Karnopp, L. B. & Klein, M. (2016). Narrativas e diferenças em língua de sinais brasileira. *Em Aberto*, 29(95).
- Kusters, A. (2015a). *Deaf space in Adamorobe: An ethnographic study of a village in Ghana*. Gallaudet University Press.
- Kusters, A. (2015b). Peasants, warriors, and the streams: language games and etiologies of deafness in Adamorobe, Ghana. *Medical anthropology quarterly*, 29(3), 418-436.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In Helm, June (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- Lane, H. L., Hoffmeister, R. & Bahan, B. J. (1996). *A journey into the DEAF-WORLD*. Dawn Sign Press.
- Lutalo Kiingi, S. (2014). *A descriptive grammar of morphosyntactic constructions in Ugandan Sign Language (UgSL)* (Doctoral dissertation, University of Central Lancashire).
- Morgado, M. (2011). *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Morgan, R. & Kaneko, M. (2020). Construction of deaf narrative identity in creative South African Sign Language. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus (SPiL Plus)*, 59, 1-20.

Mulrooney, K. J. (2009). *Extraordinary from the ordinary: Personal experience narratives in American Sign Language*. Gallaudet University Press.

Mweri, J. G. (2015). *Cohesion: Structuring Content Through Textual Features in Kenyan Sign Language (KSL) Formal Discourse*. Doctoral dissertation, University of Nairobi.

Nyst V. (2012). *A Reference Corpus of Adamorobe Sign Language. A digital, annotated video corpus of the sign language used in the village of Adamorobe, Ghana* [https://archive.mpi.nl/tla/islandora/object/tla%3A1839_00_0000_0000_0016_3693_A].

Nyst, V. (2007). *A descriptive analysis of Adamorobe sign language (Ghana)*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.

Nyst, V. (2015). Sign language fieldwork. *Research methods in sign language studies: A practical guide*, 107-122.

Nyst, V., Sylla, K. & Magassouba, M. (2012). Deaf signers in Douentza, a rural area in Mali. *Sign languages in village communities: Anthropological and linguistic insights*, 251-276.

Perniss, P. M. (2007). *Space and iconicity in German sign language (DGS)*. Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen Nijmegen.

Sutton-Spence, R. & Kaneko, M. (2017). *Introducing sign language literature: Folklore and creativity*. Palgrave.

Tano, A. (2014). *Un corpus de référence de la Langue des Signes de Bouakako (LaSiBo)*. Leiden University Centre for Linguistics.

Tano, A. J. J. (2016). *Étude d' une langue des signes émergente de Côte d'Ivoire: l'exemple de la langue des signes de Bouakako (LaSiBo)*. Doctoral dissertation, Leiden University.

POESIA SLAM SURDA: UMA LITERATURA DE RESISTÊNCIA

Deaf slam poetry: a literature of resistance

Themis Farias de França Desiderio¹
Alex Fabiano Correia Jardim²

RESUMO

A literatura surda se reterritorializa linguisticamente nas batalhas poéticas de *slam*, as quais apresentam poemas de caráter revolucionário, dando voz às minorias silenciadas a partir de *performances* que usam apenas corpo e voz. As temáticas permitem despertar a reflexão do público para uma consciência política e social que afeta as minorias surdas por meio de duas línguas: a Libras e o Português. O objetivo deste artigo é refletir sobre a poesia surda de *slam* como uma literatura de resistência aos moldes de representação ouvintista, que delimita o território

ABSTRACT

Deaf literature is linguistically reterritorialized in poetic slam battles, which present poems of a revolutionary character, giving voice to the silenced minorities through performances that use only the body and the voice. The themes allow the public's reflection upon a political and social awareness which affect deaf minorities by means of two languages: Libras and Portuguese. This article aims to reflect on deaf slam poetry as a literature of resistance

¹ Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, Montes Claros, MG, Brasil; e-mail: themis_farias@hotmail.com.

² Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, Montes Claros, MG, Brasil; e-mail: alex.jardim38@hotmail.com.

linguístico social à língua oral, enfatizando a diferença linguística e cultural do povo surdo. Para tanto, analisamos o poema “Voz” de Amanda Lioli e Catharine Moreira, e outros poemas *slam*, como uma máquina de guerra dotada de potência a partir da filosofia da diferença que resulta na construção de novas possibilidades de pensar, criar, existir e devir-surdo.

based on the model of the hearing representation, which fixes the social linguistic territory to the oral language, and to emphasize the linguistic and cultural difference of the deaf people. Therefore, the poem “Voz” by Amanda Lioli and Catharine Moreira, along with other slam poems, was analysed as a war machine endowed with power, based on the philosophy of difference which results in the construction of new possibilities for thinking, creating, existing and becoming-deaf.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura surda; Poesia Slam; Diferença; Resistência; Língua de sinais.

KEYWORDS

Deaf literature; Poetry slam; Difference; Resistance; Sign language.

O presente artigo³ analisa a literatura surda, produto da cultura de um povo que está em constante movimento e foge dos poderes de representação estabelecidos pela sociedade dominante para criar novas possibilidades de devir-surdo. Os poemas apresentados nas competições de *slam* resultam em uma literatura de resistência, que enfatiza a diferença surda em detrimento da representação proposta pelo modelo ouvinte ao longo da história.

A história que conhecemos está alicerçada nas manifestações construídas e executadas por pessoas que viveram, experimentaram e compartilharam uma gama de artefatos simbólicos, que contribuíram e contribuem para a formação da memória e da construção de indivíduos que pertencem a uma determinada comunidade. A história, porém, documenta fatos a partir do viés do dominador e se apresenta como protagonista que controla as personagens que a compõem.

³ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Slam do Corpo: marginalidade e diferença – uma literatura menor* (DESIDERIO, 2020), que analisa poemas do Slam do Corpo a partir do conceito de literatura menor apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Kafka: para uma literatura menor* (2003).

Na obra *O que é a filosofia?* (1992), Gilles Deleuze e Félix Guattari propõem colocar a história com suas memórias dominadoras em segundo plano e descobrir o que a história não conta, além de criar novas possibilidades de vida, contrárias ao pensamento convencional imposto pela sociedade. Isso significa que, de acordo com os autores, é necessário “agir contra o passado, e assim sobre o presente, em favor (eu espero) de um porvir – mas o porvir não é um futuro da história, mesmo utópico, é o infinito agora [...] o intensivo ou o intempesitivo, não um instante, mas um devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 135).

Para compreender as raízes de um povo é fundamental recorrer às narrativas históricas contadas pelo próprio povo, partindo do princípio de que tudo tem um começo e o seu conhecimento é necessário para perceber os movimentos entre as relações do exercício de poder nos acontecimentos históricos, entender as modificações atuais e o processo de transformação que ocorrerá no porvir. Portanto, conforme Deleuze e Guattari a história negativa não pode ser apagada, pois ela é necessária na construção da nova ocupação: “A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143). Segundo os autores, a história é necessária para que haja a experimentação no sentido de pensar, criar o novo que não representa quem somos, mas o que estamos nos tornando e que substitui a aparência de verdades estabelecidas.

Construir os aspectos atrelados à cultura é acessar as memórias negativas e partir para uma nova experimentação que distingue um grupo social de outros, ou seja, sem a memória não há como discorrer sobre as diferenças de um povo e, conseqüentemente, o patrimônio cultural é aniquilado. Porém, é importante dizer que a história está em constante mudança, o que era já não é e nem virá a ser e, por essa razão, as memórias são transformadas pelo coletivo social, distanciadas da representação de um indivíduo ou de uma época.

A produção cultural de um povo e a disseminação do processo de significação e percepção de mundo de uma comunidade está intrinsecamente atrelada à linguagem. Stuart Hall, em *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo* (1997), afirma que “a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (HALL, 1997, p. 29). Esse conjunto de significados reflete as características de indivíduos per-

tencentas a um grupo social que, ao acessar a memória, constrói novos aspectos culturais em contínua transformação. Isso é possível por meio da língua e se dá, muitas vezes informalmente, sem que haja registros escritos.

Geralmente, as contações de histórias são passadas de geração em geração com narrativas que surgem dentro de um contexto comunicativo familiar ou em grupos sociais entre amigos. Dessa forma, as histórias de lutas e conquistas que evidenciam a diferença linguística e cultural do povo surdo⁴, sejam elas experimentadas ou criadas, são passadas dos surdos mais velhos para os mais jovens, construindo um legado cultural por meio das memórias desse povo e de novas experimentações. Deleuze e Guattari, no segundo volume de *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995a), afirmam que “a linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo, nenhum deles, visto” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 9).

Assim, a língua, como elemento de comunicação, interação social e transformação, está diretamente associada à construção cultural de um povo. O povo surdo tem registrado suas histórias narradas, principalmente, por meio da língua de sinais e graças ao advento da tecnologia, eles descrevem experiências vivenciadas no cotidiano por pessoas que compartilham a mesma percepção de mundo, alicerçadas na experiência visual. Karin Strobel, em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda* (2008), enfatiza que cultura surda:

é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável *ajustando-o 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* (STROBEL, 2008, p. 24, grifos nossos).

Podemos afirmar, portanto, que a língua de sinais, enquanto artefato cultural linguístico do povo surdo, vai proporcionar a significação de mundo a partir da experiência visual expressa por uma língua de modalidade visual-gestual⁵ que atende, especificamente, às necessidades interacionais desse grupo social.

⁴ “Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.” (STROBEL, 2008, p. 31).

⁵ Segundo as pesquisas linguísticas de Stokoe, em 1960, a língua de sinais difere da língua oral por usar um canal comunicativo distinto. A Língua Portuguesa é representada pela modalidade oral-auditiva, na qual se usa o canal auditivo para recepção e compreensão das palavras e dos sons vocais para pronunciar-las e, assim, emitir os pensamentos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – Libras –, sancionado em 2002 pela Lei 10.436, é um marco importante na história dos surdos brasileiros, pois abre espaço para que o povo surdo se aproprie da sua cultura e utilize a literatura surda por meio da sua própria língua como mecanismo de aceitação, libertação e transformação do ser surdo em uma atitude de resistência, a qual apresenta a sua diferença linguística não mais subordinada ao domínio da sociedade ouvinte, mas que levanta a sua voz pela disseminação do reconhecimento e respeito à diferença. O entrelaçamento entre história e literatura permite a expressão de um povo “que deseja afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (KARNOPP, 2006, p. 100), construindo novas perspectivas a partir de discursos que misturam realidade e ficção.

A literatura surda reafirma a diferença linguística e cultural de um povo minoritário que tem encontrado espaço nas produções literárias de resistência como as batalhas de poesias do *slam*. O *slam*⁶ ou *poetry slam* é uma competição de poesias marginais que apresenta um discurso político e coletivo acerca do movimento social, cultural e artístico das minorias, cujas temáticas enfatizam as reivindicações de espaços pelos grupos excluídos socialmente e reafirmam sua diferença. Com base nas memórias, criam uma literatura de resistência aos poderes sociais que os oprimem e, conseqüentemente, os excluem. A *slammer* (poeta de *slam*) Luiza Romão (2019), em uma entrevista concedida ao *Brasil de Fato*, enfatiza a potência revolucionária da reivindicação de fala realizada por grupos minoritários e excluídos da elite social:

É um movimento que, além de ser na sua forma revolucionário, porque retoma o aspecto coletivo, também é muito revolucionário nos seus temas, porque está pautando questões que foram silenciadas, apagadas da história durante muito tempo (p. 1).

O lugar de fala das pessoas surdas, na sociedade, foi silenciado a partir da proibição da língua de sinais, instrumento de comunicação desse povo, pois a imposição da língua oral tornou as relações sociais inacessíveis ao surdo em nome de uma normalização, na qual se buscava a cura da deficiência auditiva.

No Brasil, os poemas performáticos do *slam* são apresentados pelos poetas surdos em duas línguas simultaneamente: a Libras e o Português,

⁶ O *slam* é uma competição de poesias performáticas que utilizam apenas a voz e o corpo. Essa literatura nasce na periferia com o intuito de dar voz aos marginalizados, que apresentam uma reflexão crítica com temáticas políticas como violência, racismo, preconceito, dentre outros que excluem as minorias. Os poemas, geralmente, são apresentados em espaços sociais acessíveis e ao público, como ruas e praças.

possibilitando a disseminação e a partilha da literatura surda com surdos e ouvintes. As poesias externam o grito de resistência de um povo amordaçado por séculos por não corresponder ao padrão social ouvinte, o qual determinava a língua oral como única forma de expressão linguística. Os poemas de *slam* são produções literárias que fortalecem as vozes silenciadas de um coletivo em uma disputa política que acontece no campo de batalhas poéticas. É uma literatura que relata a história e ao mesmo tempo se transforma, acolhendo as diferenças sem se prender às memórias negativas e criando novas realidades, como uma literatura rizomática, expressão utilizada por Deleuze e Guattari no primeiro volume de *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995b):

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com sua linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 43).

Partindo desse conceito, o poema “Voz” (2017), de Amanda Lioli e Catharine Moreira, é uma literatura rizomática de resistência que produz visibilidade, acolhe as diferenças sem significar, percorrendo um caminho traçado por linhas de fuga, onde corpos se cruzam, se conectam e se transformam em liberdade de uma nova criação, uma re-existência.

VOZ

(Amanda Lioli e Catharine Moreira)

Nasceu surda em um mundo de ouvintes

Cresceu muda numa sociedade de cegos

Tudo que tinha de seu não tinha lugar

Nem direito

Vivia encarcerada

Numa cela que chamavam lar

A família carcereira não era de muita conversa

– Cala a boca, Catharine, para de mexer essas mãos

Fica parecendo um macaco de estimação



⁷ Por se tratarem de composições em duas línguas de modalidades distintas, os poemas analisados na pesquisa estão escritos em Português e disponibilizados no código QR para que o leitor acesse sua visualização.

Que que você pensa que vai fazer?
No futuro vai trabalhar com quê?
Vai o quê? Trabalhar num circo?
Não! Você precisa falar português
Mas, que nem gente normal, entendeu?
Você precisa ser mais normal, Catharine
Eu tenho vergonha de andar na rua com você
Você fica lá: ãh, ãh, êh, ih, ih
As pessoas ficam olhando
O que é? Você é preguiçosa, né?
Você não aprende português porque não quer
É burra! É por isso?
É tão fácil... É fácil!
Você abre a sua boca e fala
Abre a boca e fala!
Não! Você não usa a sua mão
Abra a boca, lê a minha boca aqui, ó!
Abre a boca e fala
Abre essa boca e fala!

– Chega!
Desse seu mundinho ridículo de normalidade.
Quem você pensa que é vivendo essa falsa identidade?
Eu sou surda, tenho a minha voz,
Não preciso falar a sua língua pra ter voz!

O poema é dividido a partir das vozes que narram a história: o narrador onisciente inicia o discurso na terceira pessoa com a apresentação da personagem surda ao leitor e a contextualização social de silenciamento e aprisionamento em que a personagem principal está inserida; em um segundo momento, surge o narrador personagem ouvinte, que participa da história, na primeira pessoa, dando voz à ideologia ouvintista⁸; e por último, surge outra personagem:

⁸ “Um conjunto de representação dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.” (SKLIAR, 2016, p. 15).

a narradora surda, que levanta a sua voz em um grito de resistência e diz basta ao sistema linguístico opressor ouvintista.

Os dois primeiros versos apresentam a surdez a partir de duas perspectivas: a visão clínico-terapêutica e a visão socioantropológica. A visão clínico-terapêutica anuncia, no primeiro verso, a condição da deficiência auditiva: “Nasceu surda em um mundo de ouvintes”, ou seja, nasceu com a falta da audição, um ser imperfeito e defeituoso, uma cópia que foge da representação do modelo estabelecido, uma intrusa que não se encaixa na sociedade ouvinte perfeita. Essa percepção se dá por meio da seleção binária das identidades dos que ouvem e dos que não ouvem.

A concepção de identidade na visão deleuziana, em *Diferença e repetição* (2006), é baseada na filosofia da diferença, que se opõe à representação dialética do modelo e da cópia apresentada por Platão como um método de seleção e categorização. Sob a ótica platônica, a diferença é pensada tendo como base um modelo e as cópias que se assemelham ao original, cujo modelo é apresentado por Deleuze em *Platão e o simulacro* (1974), como “a identidade superior da ideia que funda a boa pretensão das cópias e funda-se sobre uma semelhança interna ou derivada” (DELEUZE, 1974, p. 262).

As cópias, portanto, fazem parte do pensamento da representação, que busca a similaridade do exemplo proposto, ou melhor dizendo, imposto. Significa selecionar o que faz parte do modelo fundante e, por consequência, eliminar o que não condiz com a forma primeira em busca de formas perfeitas que as distinguem dos simulacros, os quais não atingem a exata perfeição da representação.

Os simulacros são cópias imperfeitas, que não possuem sua imagem à semelhança do modelo e que precisam ser eliminadas por se desviarem da ordem, seleção e classificação do padrão imposto. Por essa razão, os simulacros são vistos como cópias falsas, impróprias para a representação do modelo que deve ser seguido. É o diferente que precisa ser descartado, criando uma dialética entre o bom e o mau, o perfeito e o deficiente, o normal e o diferente, o ouvinte e o surdo. A seleção das cópias perfeitas proposta pelo platonismo, distingue a boa cópia da má, do simulacro, o qual precisa ser separado porque é “construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude” (DELEUZE, 1974, p. 263), e por ser uma imagem sem semelhança não condiz

com a ideia original. O simulacro, diferentemente das cópias fiéis, apresenta imagens desassociadas ao modelo e corrompe o padrão estabelecido.

A representação da surdez na visão clínica-terapêutica segue a filosofia platônica e apresenta o surdo como uma cópia imperfeita, um simulacro, uma deficiência que precisa ser descartada, pois não se adequa a um mundo que privilegia os sons. Para isso, propõe uma adaptação do surdo ao modelo perfeito, no intuito de que se torne uma cópia fiel do ouvinte com uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e terapia da fala.

No segundo verso, o narrador continua contando a história de uma surda que nasceu em um mundo ouvinte ao qual não pertence: “Cresceu muda numa sociedade de cegos.” A nomenclatura ‘muda’ advém da ideia de que o surdo não fala, porém não existe relação da surdez com o aparelho fonador, visto que sons podem ser pronunciados e articulados foneticamente caso o surdo seja submetido a práticas fonológicas.

O poema *slam* “Pequeno manual da cultura surda” (MOREIRA; GOUVEIA, 2018) apresenta um manual de instruções com a finalidade de explicar aspectos que envolvem a cultura surda à sociedade ouvinte. A primeira instrução procura desmistificar o estereótipo social de que surdo é mudo:

PEQUENO MANUAL DA CULTURA SURDA

(Catharine Moreira e Cauê Gouveia)

Um. A palavra é surdo, não é surdo-mudo

Mudo é uma pessoa que não tem voz

Surdo tem voz

Se você duvida

Deixa ela gritar no seu ouvido [...]



Essa e outras nomenclaturas, como deficiente e mudinho, utilizadas no decorrer da história dos surdos, são baseadas em discursos ouvintistas que rotulam os surdos de incapazes. Harlan Lane, em *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada* (1992), afirma que “o ‘mudo’ do ‘surdo e mudo’ surge não só para fazer referência à mudez, como também à fraqueza da mente” (LANE, 1992, p. 24).

A palavra ‘muda’, utilizada no poema “Voz” (LIOLI; MOREIRA; 2017), significa, ainda, o silêncio de uma língua: seja da língua oral, pela dificuldade da aquisição dessa língua pelo surdo, ou da língua de sinais, pois por mais que esse surdo seja fluente na sinalização da Libras, a sociedade ouvintista não a compreende e o considera incapaz de se comunicar. Emmanuelle Laborit, em *O grito da gaivota* (2000), explica que a palavra ‘muda’ não a representa:

As pessoas vêem-me (sic) como alguém que não utiliza a palavra. É absurdo! Eu uso. Tanto com as mãos como com a boca. Faço gestos e falo francês. Utilizar a língua gestual não significa que se seja mudo. Posso falar, gritar, rir, chorar, são sons que me saem da garganta. Não me cortaram a língua! (p. 142).

Em “Voz” (LIOLI; MOREIRA; 2017), temos a mesma concepção de não aceitação do termo ‘muda’, pois o sinal usado pela *slammer* surda, concomitantemente com a palavra ‘muda’ da Língua Portuguesa usada pela *slammer* ouvinte, refere-se à pessoa surda e não muda. Ao usar o sinal de ‘surda’, nesse contexto, a personagem surda do poema apresenta a sua diferença sem disfarces, configurando um ato de resistência contra o estereótipo estipulado, que revela uma incapacidade da fala.

Esse fato traz à memória a história do povo surdo na Idade Antiga, período histórico baseado na filosofia greco-romana, que fundamenta a ideia de que o pensamento é desenvolvido por meio da fala. Surge, então, um padrão linguístico social ao qual os surdos não se adequam, pois, impossibilitados de adquirir a língua oral por não escutar, não podiam se desenvolver cognitivamente e eram considerados incapazes (SACKS, 2010).

Essa concepção dita as regras de interação social e limita a língua a um padrão ouvinte, sendo a fala a condição para se processar o discurso. Em *Introdução à história da filosofia* (2002), Marilena Chauí afirma que “Aristóteles considera que aquele que não consegue ouvir e responder, argumentar e compreender, ensinar e aprender, participar de um diálogo é *á-logos*, isto é, ou é desprovido de razão ou está desprovido dela e é louco.” (CHAUÍ, 2002, p. 427). O desconhecimento de que a linguagem utilizada pelos surdos para comunicação era uma língua de modalidade visual-gestual, distinta da utilizada socialmente, resultou na percepção estereotipada de que o indivíduo surdo é incapaz, fugindo ao padrão estabelecido.

A expressão: “cresceu muda”, no poema “Voz” (LIOLI; MOREIRA; 2017), apresenta o termo ‘muda’ acompanhado do verbo ‘crescer’, ou seja,

o rótulo acompanha a surda durante todo percurso da sua vida. Da mesma forma, no poema “Mudinho” (SANTOS, 2017) de Edinho Santos, a representação do termo pejorativo acompanha o personagem surdo desde a infância até a velhice.

MUDINHO

(Edinho e James Bantu)

Quando eu era pequeno diziam:

- Mudinho, Mudinho, Mudinho

Eu adolescente, eu em pé pulei corda, joguei videogame,

Bafo-bafo.

- Mudinho, Mudinho, Mudinho

Eu cresci, me encontrei e eles:

Mudinho, Mudinho

Me casei, encontrei minha metade,

Tive um filho, e eles:

- Mudinho, Mudinho, Mudinho

Me cansei, me curvei, envelheci

E eles:

- Mudinho

- Porra! Mudinho eu?

Não, meu nome é Edinho, porra!



O narrador personagem desse poema se posiciona criticamente em relação ao rótulo da deficiência usado pela sociedade e rejeita a alcunha no final do poema, quando se apresenta com o seu próprio nome e sinal: “Mudinho, eu? Não, meu nome é Edinho, porra!”. A pronúncia do nome Edinho e o sinal com as letras do alfabeto manual “E” e “D” executadas no braço esquerdo parecem representar uma identidade individual, mas, na verdade, o desejo de ser respeitado em sua diferença remete a uma pluralidade de indivíduos evidenciada no sujeito surdo que quer ser chamado pelo nome e não pela representação nomeada pela sociedade. Uma das características da literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2003) é o agenciamento coletivo da enunciação, ou seja, é uma produção coletiva que singulariza a produção de um caso individual em nome do grupo social. “A questão individual, ampliada ao microscópio, torna-se

muito mais necessária, indispensável, porque uma outra história se agita no seu interior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 39). Portanto, ao narrar as histórias, o autor fala em nome de uma coletividade.

Voltando ao segundo verso do poema “Voz”: “Cresceu muda numa sociedade de cegos” (LIOLI; MOREIRA; 2017), o narrador onisciente critica o poder dominante da sociedade ouvintista, fazendo um paralelo com o primeiro verso, onde os ouvintes dominam o mundo, tornando o padrão ouvinte o modelo perfeito a ser seguido por toda a coletividade representada pela personagem surda que “cresceu muda”. Na segunda parte do verso, a perfeição se dissolve e o narrador aponta a deficiência da sociedade dominadora: ela é composta de cegos que não enxergam o outro na sua diferença linguística. A falta de informação coloca uma venda nos olhos da sociedade que se diz perfeita e só consegue enxergar o outro a partir do modelo de representação de si mesmo, atribuindo a condição de defeituoso ao surdo, um intruso na sociedade perfeita dos ouvintes.

Nos próximos versos do poema, a condição de imperfeito coloca o diferente como um intruso social aprisionado às forças dominadoras em um território ao qual não pertence: “Tudo que tinha de seu não tinha lugar / Nem direito / Vivia encarcerada / Numa cela que chamavam lar / A família carcereira não era de muita conversa” (LIOLI; MOREIRA, 2017). A família, no poema, aparece como o sistema ouvintista opressor, que exerce o poder de controle e domínio sobre o diferente. O poder estabelece uma relação de manipulação e subordinação do mais fraco e o torna impotente. Gládis Perlin, em *Identidades surdas* (2016), afirma que:

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber (p. 59).

As forças do poder ouvintista dominam o território linguístico, no qual a língua de modalidade oral-auditiva é a língua usada na interação social e a língua de sinais é proibida, forçando o surdo a aniquilar a sua diferença em busca da normalização comunicacional: falar a língua do dominador. Mesmo quando

o surdo não consegue alcançar o padrão linguístico esperado pelos ouvintes é aprisionado ao território linguístico ouvinte sem o direito de usar as mãos com liberdade. Sem aquisição de uma língua materna, o surdo não se sente pertencente ao território ouvinte e uma barreira comunicacional é criada a partir do primeiro contato social, pois mesmo que a família use gestos caseiros, isso resulta em uma comunicação rudimentar, sem o uso de uma língua em comum.

Assim, o poema “Voz” (LIOLI; MOREIRA, 2017), inicia a narrativa apresentando o poder ouvinte que, em um primeiro momento, parece produzir tristeza, interferindo na capacidade de ação do povo surdo, que precisa se submeter ao domínio do ouvinte. Assim, a literatura resulta em um agenciamento cheio de afectos⁹, que segundo Deleuze, na obra *Cursos sobre Spinoza* (2019), acontece no encontro de corpos, nesse caso, o encontro do povo surdo com o sistema ouvintista, e a partir desse encontro se transforma negativamente, gerando paixões tristes, que diminuem as potências de agir, ou positivamente, resultando nas paixões alegres, que aumentam a vontade de potência, ou seja, o encontro produz a “variação da força de existir de alguém.” (DELEUZE, 2019, p. 42).

Na segunda parte do poema “Voz” (LIOLI; MOREIRA, 2017), o narrador onisciente sai de cena para dar lugar ao narrador personagem ouvinte que domina o discurso com palavras de intimidação: “– Cala a boca Catharine, para de mexer essa mão / Fica parecendo um macaco de estimação”. O exercício de poder ouvintista é evidenciado no preconceito linguístico ao comparar a surda a um macaco que balança as mãos e provoca o riso da plateia, ficando claro a não aceitação da Libras.

As forças opressoras selecionam o mundo em um binário: o mundo dos que falam e o mundo dos que não falam e subjugam os surdos aos padrões linguísticos dos ouvintes. Afinal, como o surdo vai poder ter uma vida social autônoma se não consegue ‘falar’? “No futuro vai trabalhar com quê? Vai o quê? Trabalhar num circo?” (LIOLI; MOREIRA, 2017).

⁹ Deleuze (2019) aborda a diferença de duas palavras usadas por Spinoza: *affectus* (afetos) e *affectio* (afecção). Para Deleuze o afecto é o efeito de um corpo sobre outro, estabelecendo os encontros que modificam positivamente ou negativamente as características de um corpo. Em entrevista concedida a Parnet ele enfatiza que “Os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles.” (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 47). Já os afetos são os responsáveis pelo aumento ou diminuição da potência de agir. Quando o afeto é triste a potência diminui, quando é alegre, ela aumenta. (DELEUZE, 2019).

Quando a narradora ouvinte assume a narração do poema, outra personagem dialoga com ela, a personagem surda chamada Catharine. A estrofe apresenta duas falas concomitantes: uma audível e outra visível, mas a ouvinte parece não perceber, pois não compreende a língua de modalidade visual-gestual da personagem surda (Figura 1).

Figura 1 – Tradução simultânea de “Voz”.

(Amanda Lioli)	(Catharine Moreira)
[...]	[...]
- Cala a boca. Catharine para de mexer essas mão.	O que você está oralizando?
Fica parecendo um macaco de estimação	A sociedade quer que eu fale, faça gestos
Que que você pensa que vai fazer?	Não sei o que fazer
No futuro vai trabalhar com quê?	Tento falar, sinto vergonha
Vai o quê? Trabalhar num circo?	As pessoas ficam olhando para mim.
Não! Você precisa falar português	Falar português?
Mas, que nem gente normal, entendeu?	Mas eu falo Libras,
Você precisa ser mais normal, Catharine	tenho minha língua, uso as mãos,
Eu tenho vergonha de andar na rua com você	Será que não entende? pra que usar a voz?
Você fica lá: Ah. Ah. eh. ih, ih	Oralizar, pra quê?
As pessoas ficam olhando	Parece que é doida.
O que é? Você é preguiçosa, né?	Pessoas falam que eu sou preguiçosa?
Você não aprende português porque não quer	mas eu quero falar em Língua de sinais.
É burra! É por isso?	Burra, eu?
É tão fácil... É fácil!	Falar é fácil? Fácil é a língua de sinais.
Você abre a sua boca e fala	Abrir a boca,
Abre a boca e fala!	Vou abrir com as mãos
Não! Você não usa a sua mão	olha aqui estou abrindo.
Abra a boca, lê a minha boca aqui, ô!	(A mão da ouvinte parece entrar na garganta
Abre a boca e fala	e arrancar a sua voz, que sai como um grito).
Abre essa boca e fala! [...]	[...] (tradução nossa).

Fonte: DESIDERIO, 2020, p. 42.

No poema, o fracasso da normalização é atribuído ao surdo: “Você precisa falar português. Mas que nem gente normal. Você precisa ser mais normal.” (LIOLI; MOREIRA, 2017). A inferiorização da língua visual-gestual atribuído ao surdo o estigma de incapacidade por não saber ‘falar’ a língua da maioria, no caso o Português.

O padrão de comunicação ideal envolve a fala, e para que esse padrão fosse respeitado, os surdos foram submetidos a um período em que as mãos foram proibidas de expressão comunicacional, amarradas dentro de um território linguístico dominante em busca da normalização que veta o uso dos olhos e das mãos para a comunicação. Laborit se posiciona quanto a isso: “Para mim, a lín-

gua gestual corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente, não me falta nada. É a sociedade que me torna deficiente.” (LABORIT, 2000, p. 89). Da mesma forma, no poema, Catharine questiona: “Falar português? Mas eu falo Libras. Tenho a minha língua, uso as mãos. Será que não entende? Pra que usar a voz? Oralizar pra quê?” (LIOLI; MOREIRA; 2017).

A opressão é expressa por meio de rótulos que definem o surdo como ‘preguiçoso’ e ‘burro’, como constatamos em “Voz” (LIOLI; MOREIRA, 2017): [...] Você é preguiçosa né? Você não aprende português por que não quer. É burra!” A personagem surda rebate: “As pessoas falam que eu sou preguiçosa? Mas eu quero falar em língua de sinais. Burra eu? Falar é fácil? Fácil é a língua de sinais”, buscando explicar a dificuldade de oralizar, e insiste que possui uma língua executada por meio das mãos. Ela tenta convencer a ouvinte por meio da Libras que, por sua vez, parece não entender, pois vive em uma “sociedade de cegos” que sente vergonha de conviver com o “anormal” e de enfrentar a sociedade que lança seus olhares cheio de preconceitos. Assim, a barreira comunicacional surge não pela incapacidade linguística do surdo, mas pela falta de informação dos defensores da oralidade que desconhece outra modalidade linguística que atenda às experiências visuais do povo surdo.

Após a tentativa de controlar a língua que constitui a existência da personagem surda, o dominador procura normalizá-la arrancando a voz de sua garganta com o objetivo de destruir a sua diferença. Nesse momento, o grito de resistência é dado pela personagem surda no final do poema “Voz” (LIOLI; MOREIRA, 2017), quando a voz da narradora surda assume o discurso e diz basta à representação ouvintista: “[...] Chega! Desse seu mundinho ridículo de normalidade. Quem você pensa que é vivendo essa falsa identidade? Eu sou surda, tenho a minha voz, não preciso falar a sua língua pra ter voz!”. Essa voz revela o ‘basta’ de um coletivo frente à sociedade que silenciou a voz reprimida de um povo condenado ao silêncio, propagando um discurso político com sua própria voz, não a voz de um sujeito, mas da coletividade surda.

O poema relata a resistência ao poder, resultado de um afecto que gera uma transformação positiva e aumenta a potência de agir e de afirmar a sua diferença linguística a partir de uma estratégia política que envolve todo o coletivo surdo. A personagem surda exerce a vontade de potência, que está relacionada ao ato de resistência ao poder que oprime. Ela resiste à força de poder

imposta para que possa usar a sua voz e se posiciona com o grito de ‘basta’, configurando a não aceitação do lugar de subjugado. Deleuze (2006) conceitua vontade de potência na própria diferença, um intenso desejo afirmativo de devir a diferença. Skliar, em *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (2016), afirma que:

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre a alteridade e sobre significado dos outros no discurso dominante (p. 6).

A literatura surda assume a definição de máquina de guerra, conceito exposto no terceiro volume de *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (DELEUZE; GUATTARI, 1996), que foge do sistema de poder e rompe com o domínio linguístico, provoca novas experimentações e gera novas possibilidades, novos pensares como forma de resistência. Uma máquina de guerra que cria linhas de fuga e exerce um ato extremamente político, pois desestabiliza o controle e estabelece outra maneira de pensar. Deleuze (2006) afirma que: “Quando a identidade das coisas é dissolvida, o ser se evade, atinge a univocidade e se põe a girar em torno do diferente.” (DELEUZE, 2006, p. 106). O foco é pensar a diferença em si mesma e dissolver a representação em detrimento à diferença.

A literatura surda, representada na *performance* do poema “Voz” (LIOLI; MOREIRA, 2017), é responsável por uma nova vida que surge na ruptura do poder ouvintista. Deleuze afirma, em *Foucault* (1988), que “a vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida. [...] A vida não seria essa capacidade de força de resistir?” (DELEUZE, 1988, p. 99). Portanto, a potência de resistir contra os mecanismos de controle de forças normalizadoras transforma a vida e abre novas possibilidades de reconhecimento da diferença linguística e cultural do povo surdo.

REFERÊNCIAS

Referências dos autores dos poemas analisados:

LIOLI, A.; MOREIRA, C. Voz. Slam do corpo. *Vimeo*. 7 maio, 2017. 2min15s. Disponível em: [https://vimeo.com/216442716]. Acesso em: 12 dez. 2020.

MOREIRA, C.; GOUVEIA C. Pequeno manual da cultura surda. *Slam do corpo*. *Vimeo*. 24 nov. 2018. Disponível em: [<https://vimeo.com/302608010>]. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, E. Mudinho. Transcrição de James Bantu. *Slam do corpo*. *Vimeo*. 24 mai. 2017. Disponível em: [<https://vimeo.com/242497402>]. Acesso em: 28 dez. 2020.

Referências gerais:

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DELEUZE, G. Platão e o simulacro. In: DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Ed. Perspectivas, 1974. 259-271.

DELEUZE, G. *Cursos sobre Spinoza* (Vincennes, 1978-1981). Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso *et al.* 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019. Disponível em: [<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Cursos%20Gilles%20Deleuze%20sobre%20Spinoza%203%20Edicao%2010Mai2019.pdf>]. Acesso em: 19 ago. 2019.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. Disponível em: [https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-g_-guattari-f-mil-platos-capitalismo-e-esquizofrenia-vol-2.pdf]. Acesso em: 18 de dez. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. Disponível em: [<http://issuu.com/sofiavalentina9/docs/deleuze-guattari-mil-platos-vol1>]. Acesso em: 18 jan. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. Disponível em: [<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-guattari-felix-mil-platos-vol-03.pdf>]. Acesso em: 20 fev. 2021.

DESIDERIO, T. F. de F. *Slam do Corpo: marginalidade e diferença – uma literatura menor*, 2020. 130 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários/PPGL. Disponível em: [<https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2021/05/Slam-do-corpo-Marginalidade-e-diferen%C3%A7a-Uma-literatura-menor.pdf>]. Acesso em 15 de jun. 2021.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997, p. 15-46. 1997. Disponível em: [<https://bit.ly/2EEIlsj>]. Acesso em 05 de jan. 2021.

KARNOPP, L. B. Literatura surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em: [<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10162>]. Acesso em: 17 dez. 2020.

LABORIT, E. *O grito da gaivota*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminhos SA, 2000.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Medição, 2016. p. 51-73.

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

ROMÃO, L. Dez anos de *slam* no Brasil: uma conversa com Luiza Romão sobre literatura e feminismo. [Entrevista concedida a] Mayara Paixão. *Brasil de Fato*, São Paulo, 11 jan. 2019. Disponível em: [<https://www.brasildefato.com.br/2019/01/11/dez-anos-de-slam-no-brasil-uma-conversa-com-luiza-romao-sobre-literatura-e-feminismo/>]. Acesso em: 17 de nov. 2020.

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

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Medição, 2016.

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

O RISO NA CULTURA SURDA – INTERPRETANDO PIADAS

Laughter in deaf culture – interpreting jokes

Carolina Hessel Silveira¹

RESUMO

O riso faz parte de todas as culturas humanas e também é um importante elemento da cultura surda, atravessando fronteiras nacionais e etárias. O presente artigo tem como objetivo explorar a importância do humor na cultura surda e expor algumas de suas características. Para isso, exemplifica-se o humor surdo por meio de apresentação e análise de três piadas que circulam bastante: a primeira referente a uma 'granada', a segunda envolvendo uma situação de 'lua de mel' e a terceira nomeada como 'Por favor, mas...!' (*Please, but*). A partir de estudos anteriores (SILVEIRA, 2015; SILVEIRA e KARNOPP, 2016), que enfocam a dimensão cultural das piadas, elas são interpretadas dentro de duas intenções de

ABSTRACT

Laughter is part of all human cultures and also an important element in deaf culture, crossing national and age boundaries. This paper aims to explore the importance of humor in deaf culture and present some of its characteristics. In order to do that, deaf humor is exemplified through the presentation and analysis of three known jokes: the first refers to a 'grenade'; the second involves a 'honeymoon' situation and the third is called 'Please, but...'. Upon previous studies (SILVEIRA, 2015; SILVEIRA and KARNOPP, 2016), which focus on the cultural dimension of jokes, they are interpreted within two laughing intentions: 'laugh

¹ Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil;
e-mail: cahessil12@gmail.com.

riso: 'rir dos outros' (dos ouvintes) e 'rir de nós mesmos' (dos surdos). Reafirma-se a importância das piadas dentro da cultura surda, pois o humor contribui para reafirmar identidades e laços dentro da comunidade surda.

PALAVRAS-CHAVE

Humor; Piadas surdas; Cultura surda.

at others' (at hearing people) and 'laugh at ourselves' (at deaf people). The importance of jokes within the deaf culture is reiterated, as humor contributes to reaffirm identities and ties inside the deaf community.

KEYWORDS

Humor; Deaf jokes; Deaf culture.

Primeiras aproximações

Nos últimos vinte anos, aumentou a importância da cultura para a compreensão da comunidade surda, que deixou de ser vista como um simples grupo de pessoas com deficiência. As características da comunidade, suas produções artísticas e suas narrativas também começaram a ser mais conhecidas e estudadas, como se pode ver, por exemplo, em obras como MULLER, 2012; KARNOPP, SILVEIRA, 2014; SILVEIRA, KARNOPP, 2016; MULLER, KARNOPP, 2012; MOURÃO, 2016; BOSSE, 2019; POKORSKI, 2020, entre outras.

Por outro lado, o humor existe em todas as culturas e comunidades humanas. Castro (2003, p. 131) relembra que ele “funciona como uma espécie de ingrediente que empresta à dureza do real o necessário, e surpreendente, toque de descontração e, nessa medida, contamina as pessoas”. Geralmente o humor é uma coisa vivida – transmitida por meio de piadas, anedotas, histórias engraçadas. O humor faz rir e o riso cria ótimas ocasiões para as pessoas se reunirem e criarem laços. Na comunidade surda, o partilhamento de piadas sempre existiu, mas só mais recentemente aconteceu o interesse pelo registro e a análise das piadas mais conhecidas. Só há alguns anos as piadas surdas começaram a ser tomadas como algo sério, que podia ser estudado. Afinal, como afirma Slavutzky (2014) no título de seu livro *Humor é coisa séria*.

Neste artigo, meu objetivo é explorar a importância do humor na cultura surda e expor algumas de suas características. Para isso, exemplificarei o humor surdo por meio de apresentação e análise de três piadas que circulam

bastante entre surdos: a primeira referente a uma granada, a segunda envolvendo uma situação de lua de mel e a terceira que podemos identificar como “Por favor, mas...”.

Depois da apresentação das piadas, vou discutir algumas representações – considerando o conceito de representação de Stuart Hall (2016), que examina sua produtividade e não seu valor de verdade –, e ideias que elas trazem em relação a surdos, a ouvintes e a situações de vida em que eles se envolvem. Seguindo uma categorização já desenvolvida em Silveira (2015) e Silveira e Karnopp (2016), as piadas apresentadas se encaixam em uma ou outra intenção de riso: “rir dos outros” (dos ouvintes) e “rir de nós mesmos” (dos surdos). Como Slavutzky (2014, p. 81) afirma, em relação a todas as culturas, “ter senso de humor é dispor de uma perspectiva simbólica que faz o sujeito rir de si mesmo e dos demais, gerando prazer e aliviando a dor”.

Rir dos outros [ouvintes] – a piada da granada

A primeira piada vou denominar de GRANADA, porque envolve uma situação com este artefato de guerra. Apresento o resumo de uma de suas versões mais conhecidas.

Era uma situação de guerra, em que se precisava recrutar soldados. Um surdo se alistou para participar, foi recusado porque era surdo. Mas o coronel então reconheceu que o surdo tinha sido o melhor atirador de granadas na guerra passada, então, deixou ele se alistar para a nova guerra. Então este soldado surdo atirou granadas durante a guerra e com sucesso. O soldado ouvinte ficou interessado em aprender a atirar granada muito bem como o soldado surdo. O soldado surdo ensinou para o soldado ouvinte, treinando-o para atirar a granada. O soldado surdo sempre contava de 1 a 10 em língua de sinais até atirar a granada para explodir. O soldado ouvinte resolveu fazer igual ao surdo. Contou os números, até 5. Depois, como não sabia contar em língua de sinais, usou o gesto usual dos ouvintes (com duas mãos para contar 6 e outros números), mas demorou mais do que devia e a granada explodiu nele mesmo.

Foram localizadas seis fontes de reconto desta piada: três brasileiras (em um DVD FENEIS SP, 2010 e em dois vídeos no YouTube²); uma estadunidense³; uma argentina⁴ e uma mexicana⁵. As versões que encontrei são de 2008 a 2010 e têm algumas diferenças que abaixo serão explicadas.

Essa piada ilustra a importância de se aprender a usar a língua de sinais; se o sujeito não sabe usar a língua com fluência, isso pode ser trágico. Mostra a esperteza dos surdos, usuários de língua de sinais com fluência, e a tragédia dos ouvintes, não usuários. A expressão “o surdo aprendeu muito bem”, que aparece em uma das versões, mostra aspectos positivos em relação ao surdo.

A piada mostra também diferenças entre as línguas de sinais no uso de números – uma ou duas mãos, mostrando desafios e limites de tradução entre línguas de sinais que usam uma ou duas mãos.

Entretanto, em duas versões – a argentina e a mexicana – não aparece o personagem soldado ouvinte. Nelas, o local é o campo do exército e o soldado surdo está iniciando seu treinamento no exército. Nessas duas versões, é o próprio soldado surdo que morre, por demorar a fazer sinais quando estava segurando a granada, contrariamente a todas as outras versões, em que é um soldado ouvinte que morre por não saber a língua de sinais (LS).

Quanto à sequência da narrativa, percebemos que em três versões se apresentou um coronel que reconheceu que o surdo era um melhor profissional atirador da granada. Uma única versão mostra que o soldado surdo levou um tiro no braço e foi impedido de continuar a atirar a granada. Esta versão situou a guerra na Arábia. Outras versões não dizem qual era o país. Os títulos das versões são próximos, sendo que algumas palavras são mais frequentes, como “Soldado surdo”, “Surdo granada”, “Guerra com surdo”.

Quanto à análise das representações de surdos e de uso da língua de sinais, observamos representações vinculadas a desvantagens relacionadas à dificuldade de aprender a LS ou à lentidão no uso de sinais. Por exemplo, os números em Libras podem ser feitos com uma única mão, do 1 ao 10 e seguintes. No entanto, usuários não-fluentes de uma LS utilizam as duas mãos, usando

² O ator brasileiro Santiago Feliciano (20.10.2008) apresenta a piada em https://www.YouTube.com/watch?v=YMLhzoa55F0&list=UUUXIGdc0bzhslPKtsl_2JQg&index=59 e o ator brasileiro Andrei Borges (28.10.2010) apresenta a piada no site <https://www.YouTube.com/watch?v=irC5qBRTQes>.

³ Disponível em: [<https://www.YouTube.com/watch?v=3oaAB4B9edk>]. Acesso em > 24 dez. 2008.

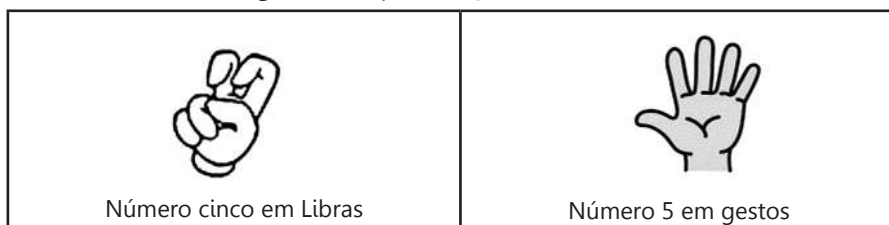
⁴ Disponível em: [http://www.YouTube.com/watch?feature=player_detailpage&v=o7-SRQmRRs8].

⁵ Disponível em: [<https://www.YouTube.com/watch?v=fwTZoDeRyeY>].

gestos para representar os sinais a partir do número seis. Então, é possível fazer sinais com uma mão e na outra segurar uma granada. Caso o usuário não saiba sinais, precisará deixar a granada em algum lugar (embaixo do braço ou entre as pernas) para continuar a contagem dos números. Tal necessidade acarreta um atraso no tempo e a explosão acontece.

É também ilustrado o uso “clássico” do número cinco, pois não-fluentes usam o gesto comum de cinco, diferentemente da LS, que usa uma configuração de mão com dois dedos selecionados e flexionados, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 1 – Representações do número 5.



Fonte: Imagens no Google.

Também se verifica, na maioria das versões, a vantagem dos surdos para lançarem granada sem acontecer acidente, como acontece com os ouvintes, que sofrem o acidente por falha no uso de LS. Outro destaque é a visualidade como a experiência forte dos surdos, que acertam em alvos como avião, helicóptero ou soldados. A visão é apresentada como vantagem, com surdos com ‘olhos de águia’ para acertarem o alvo.

Por fim, destacamos que a análise desta piada também mostra que os surdos não podem trabalhar profissionalmente como soldados (no exército), pilotos etc. Demoram muito até aceitar o surdo para trabalhar, e geralmente entram em contato com os superiores para fazer sua solicitação; isto se vê quando se relata, na piada, por exemplo, que o soldado chamou o coronel ou chefe para avaliar seu pedido e liberar sua entrada. Também há a desconfiança sobre se os surdos são capazes de trabalhar com aquelas tarefas.

Rir de nós mesmos [surdos] – a piada sobre lua de mel e a piada

‘Por favor, mas...?’

Outra piada muito conhecida da Comunidade Surda é a piada “Lua de mel”, da qual apresentamos uma primeira versão sintética.

Um casal surdo foi viajar em lua de mel. Chegaram no hotel, o noivo desceu para pegar alguma coisa no carro; depois, não lembrava mais qual era o número do quarto (andar). Resolveu buzinar do carro e logo se acenderam todas as luzes nas janelas. O noivo identificou a janela em que não se acendeu luz; logo, era onde estava a noiva. Calculou qual era o andar e subiu.

Há várias versões desta piada, entre as quais três registros estadunidenses mais antigos; conforme Gannon (1981, p. 206), é uma piada antiga e o seu registro é o mais antigo que localizei. Observem:

Um homem surdo foi convidado para uma festa em um hotel. Em sua chegada, ele percebeu que havia esquecido o número do quarto, mas lembrava o andar. Ele então bateu em todas as portas daquele andar. A porta que não abriu, ele sabia que era a da festa. Ele então a abriu e entrou (Tradução nossa).⁶

Esta piada é um exemplo das tensões que surgem da competição pelo controle do som e do significado do som entre surdos e ouvintes. Padden e Humphries (1988, p. 103) também apontam a antiguidade da piada, conforme este registro escrito:

Um casal Surdo dá entrada num motel. Eles recolhem-se cedo. No meio da noite, a esposa acorda seu marido queixando-se de uma dor de cabeça e pede que ele vá até o carro e busque algumas aspirinas o porta-luvas. Cambaleante e com sono, ele esforça-se para levantar, veste seu roupão, sai do quarto até o carro. Ele encontra as aspirinas, e com o frasco na mão volta em direção do motel. Mas ele não lembra qual é o quarto dele. Após pensar por um instante, ele volta ao carro, coloca sua mão na buzina, segura-a e espera. Rapidamente a luz do motel acende, todas menos uma. É o quarto de sua esposa, claro. Ele tranca seu carro e vai em direção do quarto sem luz acesa.

Outra versão desta piada é apresentada por Lane (1992, p. 89):

Um casal surdo é sempre acolhido pelo proprietário do motel, mesmo quando fazem o registro de entrada já tarde. Vão para o seu quarto, onde a mulher se apercebe que deixou os cigarros no carro; o marido vai buscá-los e não consegue lembrar de qual dos

⁶ *A deaf man was invited to a party at a hotel. On his arrival he realized that he had forgotten the room number, but he remembered the floor. So he knocked on all the doors on that floor. The door that didn't open, he knew was where the party was. He opened it and walked in.*

quartos mais próximos e idênticos – está tudo escuro – ele havia saído apenas alguns minutos antes. Ele começa, então, a buzinar insistentemente, acendem-se as luzes em todo o motel – exceto num quarto, onde ele entra e vai para a cama.

Além desses exemplos, foi possível assistir a uma propaganda⁷ da *National Relay Services*, sobre telefone na Austrália para surdos e ouvintes, através de um filme de curta metragem⁸, onde apareceu uma cena no filme que se refere à piada sobre lua de mel. Veja as figuras.

Figura 2 – Cenas de peça publicitária australiana que fazem referência à piada sobre lua de mel.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=9ntmf5BA8RQ>.

Além dessas ocorrências citadas nos parágrafos anteriores, localizei outras seis versões desta piada: (a) em texto impresso, dos Estados Unidos (*Deaf-Culture – Our Way: Anecdotes from the Deaf Community*); (b) em texto impresso, da França (*Surdos, 100 piadas*); (c) num comercial da Pepsi, no YouTube⁹, dos Estados Unidos; (d) no DVD *Sandro Pereira*; (e) em piada brasileira no YouTube e (f) em piada brasileira coletada no YouTube¹⁰. Veremos algumas semelhanças e diferenças entre essas versões.

Quanto às semelhanças, observamos que nestas versões há duas pessoas, geralmente um casal, que se envolvem em uma situação. No entanto, há duas versões (uma dos Estados Unidos e outra brasileira) que modificam um pouco os personagens, apresentando dois amigos, não um casal. Uma única versão, brasileira, disponível no Youtube, traz dois amigos, um surdo e um ouvinte;

⁷ Disponível em: [<http://relayservice.gov.au/making-a-call/video-relay/>].

⁸ Disponível em: [<https://www.YouTube.com/watch?v=9ntmf5BA8RQ>].

⁹ Disponível em: [<http://www.YouTube.com/watch?v=ffrq6cUoE5A>].

¹⁰ Disponível em: [<https://www.YouTube.com/watch?v=0XgT1SWFd4g>] e [<https://www.YouTube.com/watch?v=Apje5BQMKg0>].

nas demais versões, todos são surdos. Além disso, há outros elementos clássicos encontrados de modo recorrente nas diferentes versões:

- o local é geralmente hotel ou motel;
- o casal está em lua de mel;
- o homem sai para buscar algo que esqueceu ou para comprar algo;
- o uso de buzina (em algumas, é um grito ou um “peido” muito barulhento).

Os títulos das versões são próximos: “Lua de mel”; “Hotel”; “Motel”, sendo que duas versões não apresentam título. Apenas uma versão apresenta um título bem diferente, porque o foco é um comercial de Pepsi-Cola. A maioria das versões apresenta como local um hotel ou motel, menos duas, uma que mostra um prédio onde mora o casal surdo e outra, em que há uma festa numa casa.

No enredo da narrativa, percebemos que, em todas as versões, é o homem quem sai para fazer, buscar ou comprar algo. Em nenhuma situação a mulher saiu para fazer, comprar ou buscar algo. Neste sentido, podemos inferir que as questões culturais e de gênero estão marcadas na piada, em que o homem sai e a mulher fica em casa.

Na situação problema, observamos que, ao sair, o homem compra variadas coisas, dependendo da versão: champanhe (em uma versão estadunidense), bebida alcoólica não especificada (em uma versão brasileira) e camisinha (em outra versão brasileira). No entanto, na versão portuguesa, o homem saiu para beber em um bar; na versão da publicidade, eram dois amigos surdos tomando Pepsi-Cola em um carro e, na última versão, que é brasileira, eram dois amigos, sendo que o ouvinte saiu para lancha e o surdo adormeceu.

Quanto ao desfecho da narrativa, em todas as versões houve o barulho para acordar ou incomodar os vizinhos e localizar o quarto onde o surdo estava, por ser o único em que a luz não é acesa. A buzina é um elemento clássico no desfecho da piada, mas em algumas versões, o desfecho é soltar “peido” (humor escatológico), apertar o interfone de todos os apartamentos ou gritar bem alto. Observem na figura abaixo quatro telas – retiradas de quatro versões da piada presentes no Youtube – em que a origem do som perturbador é diferente.

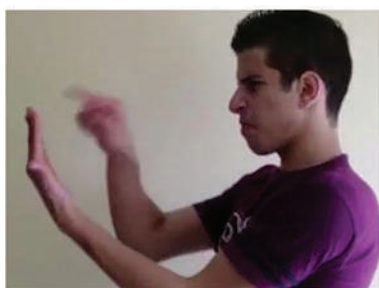
Figura 3 – Cenas que mostram barulhos perturbadores em versões diferentes da piada Lua de mel.



Buzina - EUA 2008



Peido - BRASIL 2009



Interfone - BRASIL 2010



Grito - BRASIL 2013

Fonte: YouTube

Uma das versões desenvolve bastante o final, expandindo alguns detalhes, por exemplo: após luzes serem acesas no prédio, o homem entrou no apartamento errado e encontrou uma velhinha surda na cama.

Por fim, quanto às representações de surdos e características da cultura surda, nas versões desta piada, pode-se ver que o fato de ser surdo – embora seja o motivo do riso – também é uma vantagem. O barulho é um incômodo para os ouvintes e os surdos não são incomodados por isso. Outro aspecto é o uso de estratégia visual para a localização de algo esquecido – ao perceber que não se lembrava do número do apartamento, o marido ou noivo tem uma ideia que só pode ter sucesso porque a noiva ou esposa é surda e não vai ter a reação que todos os ouvintes têm: acender a luz. Assim, quanto às representações, podemos afirmar que o silêncio e o uso da visão são mostrados como ganhos surdos.

Uma última piada a que vamos nos referir aqui, na qual os próprios surdos são objeto de riso, envolve a cancela das estradas de trem e é conhecida com o título ‘Por favor, mas...’.

Figura 4 – Telas de vídeo da narrativa da piada 'Por favor, mas...'



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=asx0Xxvh-TE>.

Rutherford nos traz uma versão escrita desta piada (1983, p. 310):

Uma vez um homem, bem, uma pessoa, uma pessoa Surda, estava dirigindo e parou em uns trilhos de trem porque a cancela de sinalização do cruzamento estava abaixada, mas nenhum trem estava passando. Então ele esperou por um tempo para que um trem passasse, mas nada. A pessoa decidiu, então, sair do carro e caminhar até a cabine de controle, onde havia um homem que controlava as cancelas. Ele estava sentado lá, falando no telefone. O homem Surdo escreveu na melhor forma que conseguia (elegantemente), “Por favor m-a-s”, e entregou o papel ao controlador. O controlador olhou para a pessoa Surda com um olhar inquisidor, “Por favor, mas...Hein?”. Ele não havia entendido aquilo.

A confusão acontece porque o surdo, quando escreveu seu pedido para o controlador, ficou em dúvida sobre a palavra a usar... e lembrou o sinal MAS, que é igual à forma de CANCELA. Ele pensou estar esclarecendo, mas só complicou para o controlador, que não conhecia o sinal. Este tipo de confusão na comunicação é comum, já que a língua dos surdos é diferente da dos ouvintes, e às vezes acontecem erros na comunicação que provocam o riso.

Pela piada “Por favor, mas...”, podemos lembrar que é comum os surdos escreverem palavras a partir dos sinais, julgando que os sinais também podem ajudar a pedir alguma informação. Quando os surdos escrevem para outros surdos, geralmente se entendem entre si. Para ouvintes que não conhecem os sinais ou não têm conhecimento da cultura surda, fica difícil esta compreensão e acabam acontecendo situações engraçadas. Situações semelhantes ocorrem na Comunidade Surda, mas sem provocar riso. Lembro que o sinal PIOLHO é semelhante ao sinal PULGA. Em uma ocasião, uma mãe surda escreveu uma

mensagem no Whatsapp, dizendo que sua filha estava com pulga no cabelo. Imediatamente, outra surda entendeu e respondeu: ‘ah, sim, é piolho...’.

Em estudo mais amplo que realizei sobre um conjunto maior de piadas surdas (SILVEIRA, 2015), pude observar que a maioria das piadas apresenta temáticas relacionadas ao problema de comunicação, com situações em que o ouvinte não sabe a língua de sinais. Trata-se de representações vinculadas a problemas de comunicação em consequência do não uso de uma língua de sinais pelos ouvintes. O humor aqui trabalha no sentido de inverter discursos, de mudar os discursos que apresentam os surdos como pessoas com “dificuldade de comunicação”, anormais (LANE, 1992). Neste sentido, Gomes (2009) afirma que o riso é uma expressão das imperfeições humanas e também uma forma de identificação e socialização, pois através do riso transformamos pessoas estranhas em amigos, festejamos eventos ou recontamos histórias... O riso pode trazer união ao grupo e também pode desconstruir alguns discursos.

As piadas que focalizam em **problemas de comunicação** têm elementos comuns entre si, pois apresentam os problemas dos ouvintes que não sabem sinais. Nessas situações, há outros desdobramentos relacionados com a zombaria e os limites de ouvintes no uso da língua de sinais, considerando que nos textos cômicos frequentemente há ouvintes com dificuldades na comunicação e no aprendizado da língua de sinais. Ao rir dos outros e da sua pouca fluência em sinais, também se articulam para apresentar o valor da língua de sinais. Assim, em piadas como “Granada”, torna-se evidente a valorização da língua de sinais, de seu uso e funcionamento, e das vantagens de uma língua em uma modalidade gestual-visual. No caso dessa piada, temos um soldado que precisava ter afinidade com o uso de língua de sinais para contar os números mas não tinha: perdeu tempo e sofreu com a explosão.

Algumas considerações finais

Ao abordarmos a questão das piadas surdas, podemos ligar o riso à necessidade de amparo, de expressão de singularidades que se transformam em expressões coletivas, que celebram o social, o viver junto, os sinais, as experiências vivenciadas e compartilhadas. O riso, nas piadas surdas, vem também de uma oposição a uma certa ordem estabelecida, a uma estrutura e funcionamento valorizados socialmente. Dessa forma, de onde se espera o comum, o dado, surge

o inesperado, o novo. A informação nova se sobrepõe a uma informação dada, tida como “natural”.

As piadas surdas constituem parte da agenda de luta da comunidade surda, proporcionando alegria de viver e o fortalecimento do grupo. Com relação a isso, podemos citar Propp, que comenta que “o riso é importante como arma de luta, mas é também necessário enquanto tal como manifestação de alegria de viver que estimula as forças vitais” (1992, p. 190). De outro ponto de vista, Eagleton (2020, p. 113) observa que ‘a solidariedade gerada pelo humor é inseparável da noção de nossa diferença em relação aos outros e, como consequência, pode gerar certo antagonismo em relação a eles. Neste sentido, o humor é tanto elo quanto arma’.

Como vimos, o riso de zombaria, em situações em que se faz alguém de bobo, é recorrente em piadas surdas. O riso de zombaria é encontrado também em outras pesquisas sobre o humor, conforme destaca Propp

Dos materiais que analisamos é possível que o aspecto de riso mais estritamente ligado à comicidade seja aquele que chamamos de riso de zombaria. É justamente o tipo de riso que mais se encontra na vida e na arte, e está sempre ligado à comicidade. E isto é compreensível. A comicidade costuma estar associada ao desnudamento de defeitos, manifestos ou secretos, daquele ou daquilo que suscita o riso. (1992, p. 171).

Neste sentido, ao se zombar do ouvinte que não sabe sinais, inverte-se uma lógica, uma forma de comunicação “naturalizada” como a mais vantajosa, mais valorizada. A comicidade nas piadas em que o soldado acaba estourando a granada em suas mãos por não saber sinais está associada a mostrar defeitos, limitações humanas, dificuldades, atrapalhamentos, erros... neste caso, do ouvinte que não sinaliza. O efeito cômico surge em piadas que representam as dificuldades de usar sinais, limitações e falta de fluência na língua. Para Rutherford, “Se analisarmos o conteúdo manifesto da piada, vemos que a questão central é de comunicação, ou falta de (1983, p. 315).”

Quanto à importância da visibilidade ou da experiência visual, algumas piadas, como “Lua de mel” e “Granada” apresentam as vantagens relacionadas ao uso da visão, à atenção e à experiência visual da qual os surdos tiram proveito para o desempenho de atividades. Por exemplo, na piada “Granada”, o soldado surdo acerta o alvo com muita facilidade; já em “Lua de mel” é utilizado o acender das luzes para localização e satisfação de seus objetivos. Estas

piadas estão relacionadas ao ganho surdo, às vantagens de ser surdo. O ganho surdo remete, junto a outros aspectos, ao orgulho surdo, ao fato de se valorizar a diferença e torná-la sua, como motivo de orgulho. Conforme McCleary, orgulho de ser surdo pode parecer estranho para os ouvintes que enxergam o surdo como deficiente:

Agora, diga para um ouvinte, “Eu tenho orgulho de ser surdo!” O ouvinte vai ficar chocado. Ele vai ficar confuso. Por que razão ter orgulho de ser surdo? O ouvinte sempre acreditou no seu coração que a surdez é uma falta. É uma deficiência. Como é possível ter orgulho de uma deficiência? As pessoas podem ter orgulho de alguma coisa que elas têm, mas não de uma coisa que não tem, uma falta, uma deficiência. Então quando o surdo diz “Eu tenho orgulho de ser surdo”, ele choca e confunde o ouvinte. O ouvinte não gosta de ouvir isso, porque começa a colocar em questão a certeza que o ouvinte tem sobre o mundo. Ele não pode mais achar que o surdo é um “coitado”, porque um coitado não tem orgulho de si mesmo. O ouvinte fica com medo. O mundo do ouvinte começa a ficar menos seguro, mais complexo. O ouvinte não tem explicação para o orgulho do surdo ser surdo. Como é possível uma pessoa ter orgulho de ser surdo? Para o ouvinte, é um absurdo. É um paradoxo. (2003, p. 02).

Podemos complementar esta reflexão sobre o orgulho de ser surdo com o ponto de vista de Eagleton (2020, p. 113) sobre algumas consequências do humor. Afirma o autor que ‘a solidariedade gerada pelo humor é inseparável da noção de nossa diferença em relação aos outros e, como consequência, pode gerar certo antagonismo em relação a eles. Neste sentido, o humor é tanto elo quanto arma’.

REFERÊNCIAS

- BOSSE, R. H. *Literatura surda no currículo das escolas de surdos*. 2019. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.
- CASTRO, M. L. D. de. Com a palavra, o humor. In: FEDRIZZI, A. (Org.) *O humor abre corações e bolsos*. Rio de Janeiro: Campus, 2003. p. 131-137.
- EAGLETON, T. *Humor – o papel fundamental do riso na cultura*. Rio de Janeiro: ed. Record, 2020.
- GANNON, J. R. *National Association of the Deaf*, 1981.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: ed. PUC-RIO, ed. Apicuri, 2016.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. (Org.); LUNARDI-LAZZARIN, M. (Orgs.) *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, C. H. Humor na literatura surda. *Educar em Revista* (Impresso), p. 93-109, 2014.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

McCLEARY, L. *O orgulho de ser surdo*. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: experiência das mãos literárias*. 2016. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

MULLER, J. I. *Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MÜLLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Letras-Libras: um espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: *Educação e pedagogias: problematizações*, 2012, Santa Cruz. III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – Políticas e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

PADDEN, C. a HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.; LOPES, M. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004.

POKORSKI, J. de O. Representações na Literatura Surda: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *A beleza e a luta das mãos – representações na literatura surda*. Curitiba: Appris, 2020.

PROPP, V. *Comicidade e riso*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

RUTHERFORD, S. D. *The Journal of American Folklore*, vol. 96, nº 381. Jul/set, 1983, p. 310 – 322.

SILVEIRA, C. H. *Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L. B. Humor na cultura surda: análise de piadas. *Textura*. Canoas, ULBRA, v. 18, p. 169-189, 2016.

SLAVUTZKY, A. *Humor é coisa séria*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

LITERATURA SURDA ORIGINAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS

Original deaf Literature literature for young children

Rachel Sutton-Spence¹

RESUMO

O trabalho apresentado neste artigo mostra as possibilidades de criar literatura em Libras para crianças na fase de alfabetização emergente, seguindo as normas literárias da comunidade surda. Pesquisas na literatura surda, na aquisição de língua e na pedagogia mostram a importância para as crianças pequenas do contato com a literatura adequada para apoiar o seu desenvolvimento físico, social, linguístico e emocional. Descrevemos a situação atual no Brasil em relação à disponibilidade de recursos para professores, pais e outros oferecerem às crianças surdas, concluindo que ainda são escassos e existem apenas em alguns gêneros de literatura infantil. Descrevemos um projeto em que criamos narrativas originais em

ABSTRACT

The work presented here shows the possibilities of creating literature in Libras for children in the phase of emergent literacy, following the literary norms of the deaf community and the traditions of deaf folklore. Research in deaf literature, in language acquisition and in pedagogy all show the importance for young children to have contact with appropriate literature to support their physical, social, linguistic and emotional development. We describe the current situation in Brazil, considering the resources to offer deaf children available for teachers, parents and others, concluding that they are still scarce and only of certain genres of children's literature.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil; e-mail: suttonspence@gmail.com.

Libras, baseadas na estrutura de Libras, focando nas configurações de mão. Destacamos a importância do conteúdo das narrativas, da estrutura linguística (inclusive dos elementos do humor) e das imagens. Criadas e contadas por adultos surdos, elas mostram a cultura surda para os pequenos surdos.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura surda; Literatura em Libras; Literatura infantil para surdos; Histórias de configuração de mão; Alfabetização dos surdos.

We describe a project in which we created original narratives in Libras, based on the structure of Libras, focusing on handshape. In discussion of the narratives, we highlight the importance of the content, its linguistic structure (including humorous elements), and illustrations, all told by deaf adults.

KEYWORDS

Deaf literature; Libras literature; Deaf children's literature; Handshape stories; Deaf children's literacy.

Introdução

A literatura surda em Libras faz parte da cultura surda e da identidade dos surdos, e as crianças surdas devem conhecer essa cultura para desenvolver suas identidades. Existem traduções em Libras de outras histórias, mas além destas, a experiência das crianças deve incluir narrativas de literatura infantil originais, criadas e contadas pelos próprios surdos. Atualmente, exemplos desse gênero são muito escassos. Neste artigo, defendo que a literatura surda original para crianças pequenas que se inserem no contexto escolar da educação infantil na fase de alfabetização emergente é fundamental para a identidade surda e o letramento do ser surdo, e mostro como essas narrativas podem ser produzidas.

O trabalho descrito aqui surgiu a partir de duas conversas com autores que contribuíram para a coleção *Cultura Surda na contemporaneidade*. Em 2014, assisti a uma apresentação por Fabiano Souto Rosa sobre sua pesquisa publicada no livro *O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais*. Ele observou que, em sua experiência, poucos surdos criam literatura surda infantil original porque não foram expostos a ela quando eram crianças. Os surdos adultos nunca a viram e nunca foram solicitados a produzi-la quando crianças, conseqüentemente não a produziram quando adultos. As traduções de clássicos e adaptações eram muito mais comuns porque essas eram as únicas histórias que eles conheciam na infância, tendo crescido em ambientes educacionais

onde a literatura e o folclore da comunidade surda não eram reconhecidos. Guardei essa observação comigo, ao longo dos anos, até perceber que os surdos produzem poemas e histórias originais emocionantes em Libras destinadas aos adultos, mas a literatura infantil para crianças surdas nas escolas ainda é baseada principalmente em traduções de livros infantis ilustrados ou recontos de histórias clássicas e contos de fadas.

A segunda conversa importante foi em 2018 com Lodenir Karnopp, uma das editoras do livro *Cultura Surda na contemporaneidade*. Eu contei a ela que estava trabalhando para montar uma antologia de literatura em Libras no âmbito do projeto *Documentação de Libras*, coordenado por Ronice Müller de Quadros, e ela me perguntou quais histórias surdas originais tínhamos em Libras para crianças surdas pequenas. Na verdade, não tínhamos nenhuma. Apesar de uma busca extensa, não encontramos nenhum material disponível. Por isso lançamos na UFSC o projeto *Literatura surda em Libras para alunos surdos no ensino infantil e fundamental* com o objetivo de criar essas histórias.

1. O que é literatura surda em Libras?

Embora não possamos definir literatura, segundo Sutton-Spence e Kaneko (2016, p. 24), podemos prosseguir com a ideia de que a literatura é qualquer “corpo de produções baseado na linguagem que é considerado socialmente, historicamente, religiosamente, culturalmente ou linguisticamente importante para a comunidade” (tradução nossa)².

Falando da literatura surda e da comunidade surda, Karnopp, (2006) afirma que

utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2006, p. 102).

Destacamos aqui quatro elementos na consideração de literatura surda em Libras: 1) que seja feita por surdos; 2) que trate da experiência de ser surdo

² “[...] body of work that is considered socially, historically, religiously, culturally or linguistically important for the community.”

e do conhecimento da cultura surda; 3) que tenha o objetivo de atingir um público surdo e 4) que seja apresentada em Libras. Nem todas as produções de literatura surda em Libras contam com estes quatro critérios, mas eles fornecem um guia útil e prático para determinar o tipo de produção que queremos criar para as pequenas crianças surdas.

Dentro da literatura surda em Libras, encontramos poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativa que são culturalmente valorizadas. Podemos dizer que a literatura surda em língua de sinais

é uma forma linguística de celebrar a vida surda e a língua de sinais. Embora tenha as suas origens na língua de sinais cotidiana, essa língua mudou e se destaca por ser “diferente”. Conforme afirma a pesquisadora norte-americana Heidi Rose (2006), a literatura em qualquer língua de sinais mescla a língua, as imagens visuais e a dança, sendo uma mistura de sinais e gestos, uma literatura do corpo e uma literatura de performance. (SUTTON-PENCE, 2021, p. 26).

O foco sobre a língua como algo estético que gera prazer é um elemento importante em qualquer produção de literatura surda em língua de sinais. Um contador de histórias vai prestar atenção às normas surdas da comunidade surda que regulam como a produção é feita, principalmente para gerar imagens fortes no espaço de sinalização que criem cenários muito visuais na mente do espectador surdo. Numa boa produção literária em Libras, por exemplo, vemos a incorporação extensa dos personagens (sendo eles humanos, animais ou até objetos), os classificadores, o uso do movimento do corpo e as expressões faciais produzidos com atenção cuidadosa ao uso do espaço e ao ritmo e à velocidade dos sinais.

A literatura surda tem suas raízes no folclore surdo, para o qual as línguas de sinais ao redor do mundo são valorizadas. O folclore surdo as usa criativamente em teatros, nos contos, piadas, narrativas de experiências pessoais, recontos de filmes e jogos linguísticos com as configurações de mão dos sinais (como histórias ABC, de números, ou de uma só configuração de mão).

A literatura surda contribui para a identidade individual, linguística e sociocultural de todas as pessoas surdas. Ela trata da experiência dos surdos e do conhecimento do “mundo surdo” da comunidade surda. Muitas vezes, as narrativas contam os desafios enfrentados pelos surdos, as resoluções dos seus problemas e são fundamentadas pela ideia do orgulho de ser surdo. A literatura em Libras não trata apenas sobre resistência à repressão dos surdos nas sociedades

dominadas pelos ouvintes, mas sim apresenta (como observou Nodelman sobre a literatura infantil) “uma visão diferente, uma maneira alternativa de descrever a realidade”³ (NODELMAN (1988, p. 33, tradução nossa). Essa oportunidade de descrever novas realidades deve fazer parte da imaginação de qualquer criança, inclusive das crianças surdas.

Segundo Mourão (2011) a literatura surda tem diversas origens, mas, em resumo, pode ser traduzida, adaptada ou original. Literatura em tradução é geralmente considerada como a tradução de textos escritos, especialmente os de ficção. No entanto, também pode incluir a tradução de peças de teatro e filmes. Textos escritos para adultos traduzidos em Libras não são comuns, principalmente por causa do tamanho dos textos literários escritos. Vemos exceções, por exemplo, nas traduções de alguns contos de autores brasileiros famosos (como *O Alienista*, de Machado de Assis, 2004)⁴. Estas são feitas para dar acesso ao conteúdo dos textos escritos, muito importantes para o aluno surdo, especialmente os adolescentes, que são capazes de entender os conceitos avançados trazidos pela literatura, mas que não conseguem lidar com o nível mais complexos da linguagem escrita (SPOONER, 2016). Porém, poucos adultos surdos procuram espontaneamente essas traduções por prazer e diversão. Outro exemplo é a tradução da Bíblia, que geralmente é lida em trechos curtos e não de cabo a rabo (assumindo que uma tradução de 250 palavras leva 5 minutos de leitura, a leitura da Bíblia inteira traduzida teria aproximadamente 260 horas de duração).

Por outro lado, a tradução de filmes para Libras é muito comum e também faz parte do folclore surdo (BAHAN, 2006; VIEIRA, 2015). Os filmes raramente são traduzidos na íntegra (porém existem alguns filmes de longa-metragem com interpretação em Libras, como *Tropa de elite*), geralmente são traduzidos os trechos mais visuais de filmes de ação e as traduções são feitas informal e espontaneamente entre amigos ou para postar nas redes sociais.

Na literatura infantil, as traduções de livros ilustrados, bem como as adaptações de contos clássicos e contos de fadas para Libras são cada vez mais numerosas. Existem diversos sites, tais como Mãos Aventureiras (<https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>) e o site do Centro de Educação para Surdos Rio

³ “a different vision, an alternative way of describing reality”.

⁴ Editora Arara Azul, <http://www.editora-arara-azul.com.br>.

Branco (<https://www.ces.org.br/site/default.aspx>), em São Paulo, em que podemos ver as traduções dos livros para Libras contadas por surdos.

As traduções seguem os livros sem alteração, mas nos contos o contador tem mais flexibilidade para alterar a obra original e mostrar a perspectiva dos surdos, especialmente inserindo um personagem surdo que não se encontrava no original. Isso pode acontecer em piadas ou histórias contadas para adultos, e é conhecido na literatura infantil, como por exemplo, *A cigarra surda e as formigas*, de Carmen Elisabete de Oliveira e Jaqueline Boldo (s. d), *Rapunzel surda* e a *Cinderela surda*, (ambas por SILVEIRA, KARNOPP & ROSA, 2003). Uma versão adaptada em Libras do conto *Três porquinhos* mostra o lobo surdo sinalizando tão rápido que o vento gerado por suas mãos destrói as duas primeiras casas dos porquinhos (ANDRADE, 2015).

A teoria dos polissistemas de Even-Zohar (2004) afirma que a tradução de literatura de línguas majoritárias para as línguas minoritárias tem um papel inovador e central quando uma literatura é considerada *periférica*, ou *fraca*, em comparação com a literatura do texto de origem. Não há dúvidas de que as traduções de literatura infantil de Português para Libras são muito importantes. Os livros infantis já têm espaço consagrado nas escolas como livros mais canônicos, enquanto a literatura surda não ocupa o mesmo espaço. As traduções permitem que, pelo menos, os elementos de Libras estética entrem na sala de aula. Nas boas traduções que seguem as normas literárias surdas, a criança surda vai ver exemplos de Libras criativa e imaginativa e pode sentir orgulho da sua língua visual, enquanto participante de sua cultura nacional. Porém, não aceitaríamos que uma criança brasileira conhecesse apenas a literatura mundial traduzida para português sem conhecer a literatura brasileira. O espaço que já foi aberto para a literatura traduzida de Português para Libras pode ser aumentado para tentarmos inserir nele a literatura original em Libras para as crianças pequenas.

2. Literatura surda original para os surdos no ensino infantil e fundamental?

É sabido que nas escolas de surdos as crianças sempre contaram narrativas umas às outras. Mesmo quando as línguas de sinais eram proibidas nas escolas pela filosofia educacional do oralismo, os alunos contavam histórias sinalizadas em segredo (MOURÃO; KARNOPP, 2020). Mas eram poucos os professores

que contavam histórias em línguas de sinais. Hoje em dia, nas escolas bilíngues para os surdos no Brasil, os professores contam histórias, mas com poucos recursos e a maioria em formato de livro e não de vídeo.

Em 2006, Karnopp escreveu:

são praticamente inexistentes textos de literatura infantil que tematizem a questão da língua de sinais e da cultura surda. Quais são os livros que apresentam as narrativas que circulam entre os surdos? Quais histórias são contadas e recontadas em línguas de sinais na comunidade surda? Que representações dos surdos e da surdez estão presentes nessas narrativas? (KARNOPP, 2006, p. 121).

Porém, muitas crianças surdas integradas ao sistema escolar regular estudam e conhecem apenas a literatura escrita em Língua Portuguesa nesse contexto – talvez com a ajuda de um intérprete em sala de aula. A alfabetização dos alunos é regida pelo Português e não pela Libras, o que se torna um grande desafio para muitas crianças surdas.

Precisamos lembrar que a literatura em Libras traz uma oportunidade de brincar com a língua. Os alunos surdos têm o direito de brincar com a sua língua. A literatura infantil deve ser algo que diverte a criança, enquanto:

Em geral, em um contexto escolar ou clínico onde não se tolera a língua de sinais e/ou a cultura surda há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais etc. (KARNOPP, 2006, p. 99).

Contar histórias é essencial para o desenvolvimento de todas as crianças – surdas e ouvintes. Andrews e Baker (2019, p. 7) listam alguns dos benefícios para crianças surdas de ver histórias e outras formas de jogos de linguagem em línguas de sinais: “desenvolvimento motor, comunicação, habilidades socioemocionais, conhecimento do mundo, cognição, linguagem e alfabetização”⁵.

Já ficou claramente demonstrado que o desenvolvimento do letramento de crianças surdas em línguas de sinais apoia suas habilidades de alfabetização nas línguas faladas/escritas (GOLOS; MOSES, 2015; KUNTZE et al., 2014). No entanto, as histórias surdas originais em língua de sinais são importantes porque podem promover a alfabetização e a criatividade em língua de sinais para crianças surdas nas quais elas podem ver a criação de possíveis mundos surdos, ampliando sua imaginação.

⁵ “[...] motor development, communication, social-emotional skills, world knowledge, cognition, language, and literacy”.

A “alfabetização emergente” pode começar quando a criança é muito jovem, preparando-a para desenvolver a alfabetização quando entrar na escola (porém precisamos lembrar que a alfabetização emergente e a alfabetização não se desenvolvem nos casos de muitos alunos surdos, por muitos anos, por falta de acesso linguístico). Andrews e Baker (2020) descrevem a importância de jogos de linguagem com crianças surdas durante a fase de alfabetização emergente com o uso de rimas infantis em ASL (American Sign Language, a língua de sinais americana), porque esses jogos de rima “manipulam a estrutura abstrata, sublexical ou fonológica dos sinais para fornecer às crianças experiências de linguagem lúdicas” (ANDREWS; BAKER, 2019, p. 5). Além disso, eles explicam que histórias como as do tipo de “configuração de mão” (baseadas na estrutura do sinal, por exemplo em que cada sinal da história usa a mesma configuração de mão) ensinam às crianças um conhecimento importante de narrativa, como cenário, personagem e enredo. Além disso, as histórias e rimas podem ajudar as crianças a aprender vocabulário, ritmo, como separar um sinal do outro e como segmentar suas partes.

Ao mencionar a importância da criança entender a estrutura da sua própria língua, Andrews e Baker (2019) usam como exemplo de rimas infantis em ASL um pequeno poema do poeta e linguista surdo Clayton Valli. Nesta rima, *The Farm* (A fazenda, em português), os sinais que falam da vaca, sua descrição e suas atividades, todos usam a mesma configuração de mão, com movimentos, locações, orientações e elementos não manuais diferentes. A criança pode brincar com os sinais e perceber as possibilidades de criar novos sinais.

Outras pesquisas mostram a importância das pessoas surdas contarem histórias para outras crianças (SUTTON-SPENCE; RAMSEY, 2010). Isso não diminui a importância dos pais, parentes e outros ouvintes que sinalizam com a criança pequena surda, mas as histórias contadas pelos surdos são imprescindíveis (SNODDON; LADD, 2011; GONÇALVES, 2011).

Verniano (2018), na sua discussão sobre literatura surda infantil, destaca a importância de livros como *Tibi e Joca*, de Cláudia Bisol (2001) *O feijãozinho surdo* (Liège Gemelli Kuchenbecker (2009) e *O patinho surdo*, de Rosa e Karnopp (2005). Os livros contêm histórias originais destinadas aos surdos e têm traduções em Libras. A tradução de *Tibi e Joca* tem um DVD da versão do livro em Libras, embora *O patinho surdo* tenha apenas um glossário dos

principais sinais no livro. Uma busca na internet mostrou diversas traduções destes livros para Libras. Infelizmente, muitos destes livros não estão mais disponíveis para venda e um professor com alunos surdos dificilmente vai encontrar os livros impressos para comprar.

Entendendo, portanto, a importância de se usar essas narrativas ou rimas com crianças surdas muito pequenas nas fases de letramento emergente e inicial, e vendo a falta de materiais adequados, criamos alguns exemplos delas.

3. O projeto Literatura surda em Libras para alunos surdos no ensino infantil e fundamental

Este projeto de extensão foi executado de novembro 2018 a abril 2021 com o objetivo de criar, divulgar e aplicar narrativas curtas de literatura didática em Libras para os alunos surdos que frequentam a educação infantil e fundamental.

A equipe era formada por contadores de histórias exclusivamente surdos e uma professora orientadora surda, além de ouvintes da equipe de apoio da coordenadora, um editor de vídeos e uma ilustradora. Os contadores de histórias eram professores surdos do Departamento de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Juliana Lohn e Rodrigo Custódio da Silva) e alunos surdos dos cursos de Letras Libras da UFSC nos modos presencial (Anna Luiza Maciel e Bruno Araújo de Freitas) e a distância (Marina Teles e Hélio Alves de Melo Neto).

Os vídeos estão disponíveis gratuitamente na internet num *showcase* do Vimeo, *Literatura didática em Libras* (<https://vimeo.com/showcase/6241328>). Esta disponibilidade é importante para fornecer recursos para professores no país inteiro. Já observamos que muitos dos livros *clássicos* de literatura surda infantil (tais como *O Feijãozinho surdo* e *A cigarra surda e as formigas* não estão mais disponíveis). Outros recursos em vídeo também estão disponíveis apenas para compra, alguns deles sem a opção de se conhecer os vídeos antes da compra para saber se os recursos são adequados.

Todos os personagens das histórias são surdos que se comportam como pessoas surdas. Por exemplo, eles falam em Libras, conversam no celular por vídeo, não ouvem a música dos instrumentos, acordam pela vibração e interagem com o seu ambiente por meio da visão. Com isso, a criança vê

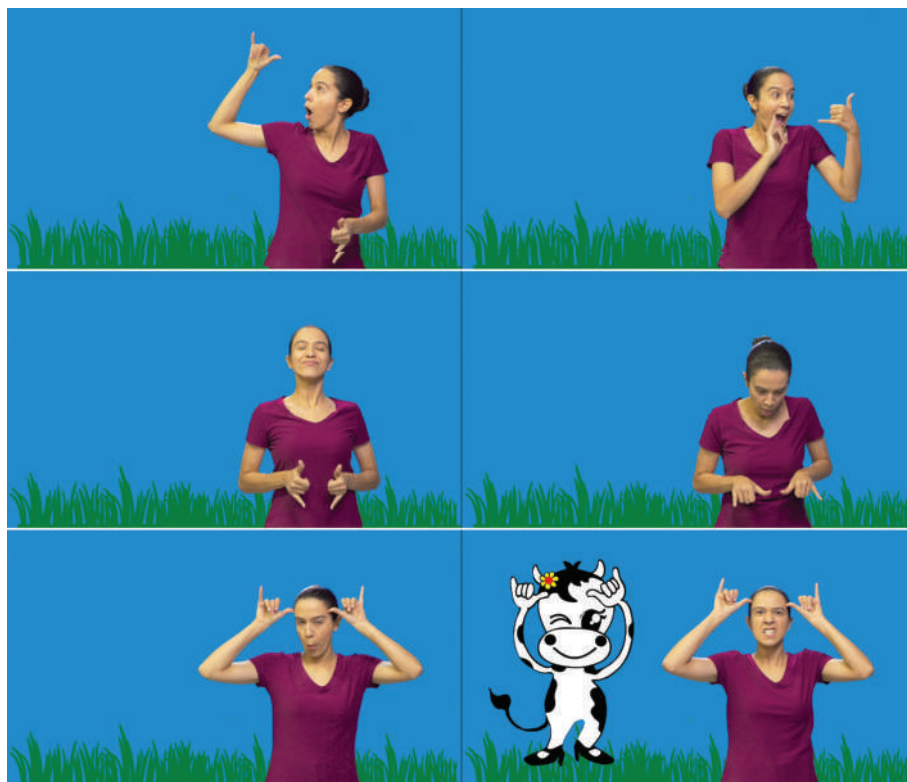
personagens *surdos como eu!*, o que ajuda a desenvolver a identidade positiva do ser surdo.

As narrativas são curtas, de aproximadamente um minuto. Elas têm três tipos de estrutura focando na configuração de mão: de uma configuração de mão, de letras do ABC e de números. As narrativas de uma configuração de mão foram inspiradas em um livro em ASL *Have you Ever Seen...?* (em Português, *Você já viu...?*) por Adonia Smith e Lynn Jacobowitz (2006). Esse livro oferece uma lista de desenhos de pares malucos de um animal e uma ação, como por exemplo um pato usando fraldas ou um elefante cozinhando. Cada par maluco de animal-ação acontece porque os dois sinais usam a mesma configuração de mão em ASL. Criamos histórias com esses pares “loucos” acrescentando outros sinais com a mesma configuração de mão. Assim, entre outros, criamos a formiga indígena (“V”), um morcego no busão (“V” curvado), o gorila na moto (“A” ou “S”), a banana que faz um churrasco (“1”), um cachorro que joga basquete (a mão aberta com os dedos curvados) e uma vaca que usa sapatos de salto alto (“Y”). Um dos principais objetivos dessas narrativas é ajudar a criança surda a explorar e entender a estrutura básica da sua própria língua. Por exemplo, a vaca usando salto alto vê um avião, atende o seu celular e dá um oi, tudo com a mesma configuração de mão (Figura 1).

É muito importante às crianças surdas entenderem a relação entre as configurações de mão que fazem parte da fonologia da língua (que muitas vezes mostram algo icônico como forma do referente), as letras e os números. Por exemplo, em Libras o punho pode significar um punho mesmo, a letra S e o número 8. Pesquisas em ASL mostram que as crianças inicialmente confundem os sistemas e misturam letras, números com outras configurações fora dos dois sistemas (AKAMATSU, 1982; O’GRADY, et al., 1988; PADDEN, 1991). Um dos objetivos das histórias que criamos é o adulto conversar com a criança sobre essas diversas origens dos sinais.

Os surdos adultos criam histórias ABC com 27 sinais, como, por exemplo, *O pintor de A a Z*, de Nelson Pimenta (1999), mas esse é um grande desafio para os alunos pequenos. Por isso, criamos três narrativas que soletram três palavras de três letras: sol, lua e céu. A primeira usa três sinais com a configuração de mão da letra S, mais três de O e três de L. As outras, de forma semelhante, usam sinais das configurações de mão L, U e A; C, E e U. As letras escritas

Figura 1 – Sinais convencionais e classificadores na história da vaca, com Marina Teles.



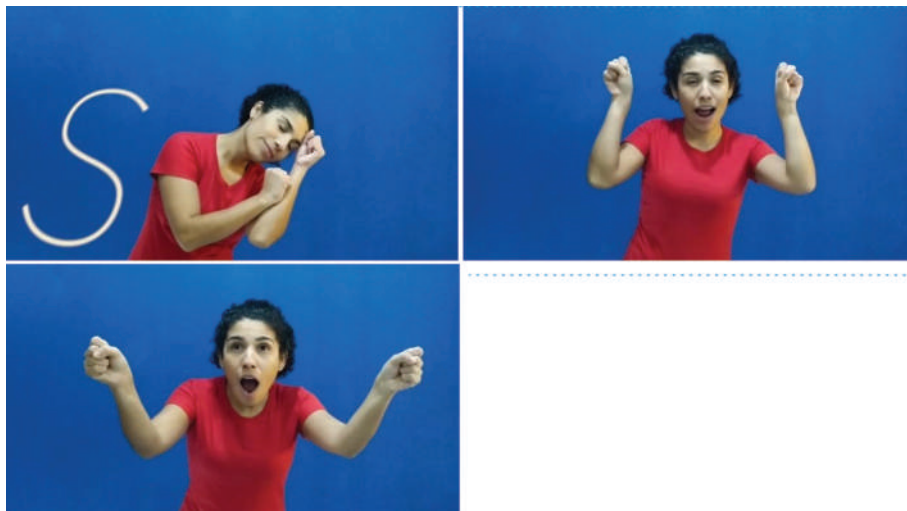
Fonte: A autora.

acompanham os sinais de vocabulário, classificadores e incorporação. Por exemplo, na história da letra S, a personagem dorme, acorda e abre as persianas, tudo com a configuração de mão de um punho, mas não com o sentido da letra S. A criança pode aprender a escrita das palavras em Português e se divertir com as histórias, procurando outros sinais com essas letras e vendo qual a configuração de mão usada no sinal (Figura 2).

As duas narrativas de números têm fundamentos linguísticos diferentes. A narrativa *Os animais* usa apenas sinais do vocabulário de Libras, em que cada sinal corresponde a um animal em Libras, com as configurações de mão dos números de 0 a 9. O número escrito e uma imagem do animal acompanham cada sinal no vídeo (Figura 3).

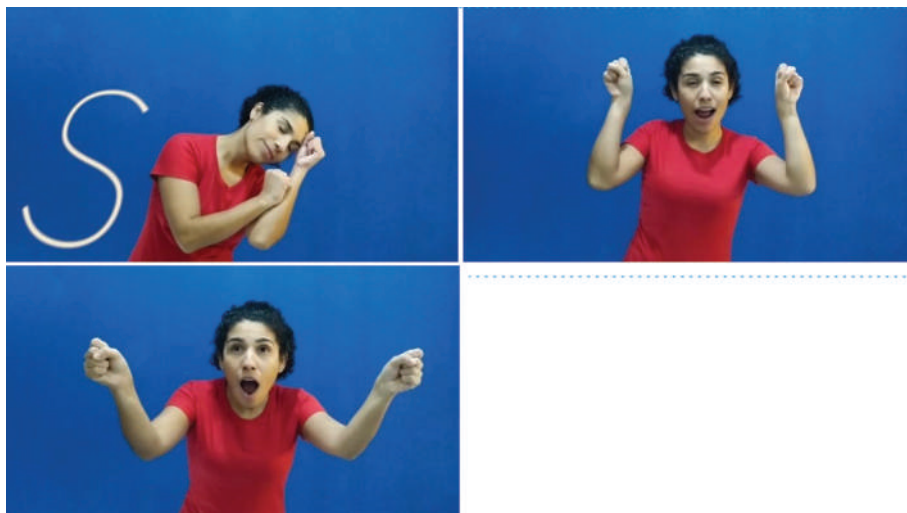
A narrativa *O pássaros* também usa as configurações de mão dos números de 0 a 9, mas não usa vocabulário e sim classificadores e incorporação.

Figura 2 – Sinais DORMIR, ACORDAR e ABRIR-AS-PERSIANAS com a configuração de mão de um punho, mas não com o sentido da letra S na história Sol, com Anna Luiza Maciel.



Fonte: A autora.

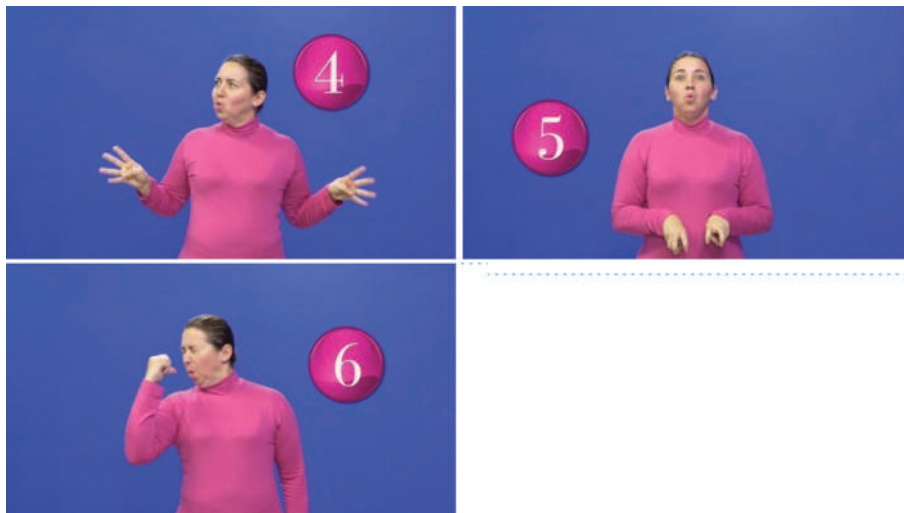
Figura 3 – Números e configurações de mão de sinais convencionais de animais na história *Os animais*, com Juliana Lohn.



Fonte: A autora.

A criança aprende os sinais dos números e os sinais dos animais, também por meio da construção engraçada do pássaro estranho e bobo (Figura 4).

As histórias têm também como objetivo contribuir para o conhecimento do mundo da criança, apresentando-as a diferentes animais e atividades.

Figura 4 – Números e classificadores na história *O pássaro*, com Juliana Lohn.

Fonte: A autora.

Por exemplo, *A formiga indígena surda* oferece a oportunidade para o adulto e a criança aprenderem sobre formigas e sobre os indígenas brasileiros. *A abelha policial* é uma oportunidade para falar sobre comida e bebida, segurança viária e policiais. *Os animais (números)* apresenta diferentes animais, tanto selvagens quanto domésticos, sobre os quais adultos e crianças podem falar, pensando em seus tamanhos relativos, onde vivem, o que comem e assim por diante.

As histórias são cômicas. Cada uma se baseia em animais e em ações que as crianças podem encontrar no mundo real, mas nos mundos imaginários que as histórias constroem as coisas são diferentes. Queremos dizer “Uma vaca de salto alto? Que loucura!” ou “Um gorila na moto? Que loucura!”. É importante destacar que quando nós pedimos a alguns adultos surdos para mostrar essas histórias para crianças pequenas, eles resistiram, alegando que “não eram verdadeiras”. Este é um ponto importante, porque muitas crianças surdas têm acesso tão limitado aos fatos e ao conhecimento do mundo que pode parecer um luxo insistir em histórias imaginativas. Defendemos, entretanto, que o professor pode usar a narrativa como uma oportunidade para falar primeiro sobre a realidade e depois se divertir com a imaginação.

O humor também é crucial para as crianças pequenas aprenderem. O riso e a conexão emocional com os outros que ocorre por meio do riso têm se mostrado repetidamente como fatores de aprendizagem (JONAS, 2009).

Figura 5 – Exemplos de imagens cômicas nas histórias do morcego e da formiga, com Marina Teles.



Fonte: A autora.

Sabemos bem que as crianças pequenas riem do corpo e suas funções (como arrotos, gases e espirros) e de palhaçadas (LUCKNER; YARGER, 1997), por isso os personagens das nossas narrativas assustam as pessoas, coçam as axilas, tropeçam, caem e até se apresentam pelados.

Sabemos também que a intensificação e o exagero geram risos em todos os humanos, inclusive nos surdos e nas crianças (BERGSON, 1983; RYAN, 1979). Então, para aumentar o senso do ridículo e para gerar mais risadas nas narrativas que gravamos, os narradores intensificaram as expressões faciais e corporais. As risadas também podem ser causadas por interação física durante a narrativa. Por exemplo, o adulto pode sinalizar no corpo da criança, fazendo cócegas. Ao brincar com a história da formiga que se veste como um indígena, o adulto pode fingir que está pintando no rosto da criança. Num exemplo de brincadeira com a história do morcego no ônibus, o adulto sinalizou MORCEGO no pescoço da criança, fazendo movimentos com a boca para mostrar um vampiro sugando seu sangue, fazendo-o rir.

Os enredos das histórias são deliberadamente simples. Existe apenas um personagem em cada história, geralmente um animal. Isso mantém o enredo mais simples para a criança entender. Em cada história, o personagem tem que resolver um problema ou realizar algo. A formiga precisa arrumar as roupas, a banana precisa cozinhar porque está com fome, a vaca precisa aprender a andar com seus sapatos de salto alto e o policial precisa entender por que algumas abelhas não brincam com segurança. O cachorro marca uma cesta com uma bola de basquete, o galo habilmente apaga o fogo e o morcego pega o ônibus.

Os cenários são fornecidos em parte pelas ilustrações. Atrás do cachorro, podemos ver a imagem de uma quadra de basquete, desenhos de

bananeiras cercam o gorila, o morcego fica parado à beira de uma estrada ilustrada esperando o ônibus. Essas imagens dão à história seu contexto, sem a necessidade de o narrador adicionar informações. No entanto, o adulto que trabalha com a criança pode usar as ilustrações para uma discussão mais aprofundada e oferecer os sinais.

Como observou Veriano (2018, p. 252), as ilustrações

são comuns em livros infantis para crianças ouvintes, mas são essenciais para crianças surdas, pois têm papel fundamental no entendimento das histórias, e isso acontece porque as imagens são representativas e não meras ilustrações.

A autora acrescenta a sua opinião

Nenhuma criança se interessaria por uma pessoa sinalizando por 4 minutos em um fundo branco, da mesma forma que uma criança ouvinte não se interessaria por uma pessoa falando por 4 minutos nesse mesmo fundo. (VERIANO, 2018, p. 268).

Segundo Gava (2015, p. 70) “o desenho contextualizado contendo expressões faciais tornará a leitura mais prazerosa e atraente”. As expressões faciais atraem as crianças e geram reações importantes, especialmente o riso.

Por isso, os vídeos das histórias foram editados para incluir ilustrações fortemente coloridas, para atrair a atenção das crianças e ajudá-las a relacionar os sinais com os objetos e as ações na história. As imagens criadas por Aldenisa Peixoto sempre mostram o personagem principal e o sinal referente. Incluímos outras imagens que mostram outros objetos na história para que a criança e o adulto possam conversar mais sobre as imagens e relacionar os sinais à forma do objeto.

As imagens foram animadas nos vídeos pelo videógrafo Martin Haswell, para gerar ainda mais interesse e humor. Por exemplo, a imagem do ônibus se movimenta até chegar no ponto para que o morcego possa chamá-lo. No final da história, o morcego voa de um lado da tela para o outro. Na história do cachorro que joga basquete, a imagem da bola quica enquanto o narrador sinaliza isso e na história do gorila a moto balança de um lado a outro enquanto o narrador sinaliza que o gorila está andando nela. Ao mesmo tempo que não queremos distrair a criança sobre os sinais, queremos despertar o seu interesse pelo vídeo e atrair a sua atenção por meio do movimento. E mais, as animações contribuem ao humor da história (Figura 6).

Figura 6 – A bola do cachorro, com Hélio Alves e a moto e a banana do gorila, com Bruno Araújo, animadas.



Fonte: A autora.

Considerações finais

A criação de narrativas para os surdos pequenos precisa ser fundamentada nas normas surdas literárias. Mostramos aqui que o conhecimento da literatura surda e do folclore surdo da comunidade surda brasileira permite a contação de narrativas prazerosas e educacionais que cumprem as demandas das produções destinadas às crianças na fase de alfabetização emergente e inicial. Já mostramos os vídeos para crianças e os professores, e recebemos comentários e opiniões positivos. Esperamos que os professores, parentes e outras pessoas com interesse no desenvolvimento da criança surda possam usar nossos vídeos, ou que possam criar novas histórias baseadas nos princípios que seguimos. Esperamos que no futuro o professor surdo diga aos alunos “vou contar para vocês uma história que eu conheci quando era criança” e quando alguém perguntar quais são as histórias surdas originais que temos em Libras para crianças pequenas surdas, podemos responder “Temos muitas! Que tipo de histórias você quer?”

REFERÊNCIAS

AKAMATSU, C. T. *The Acquisition of Fingerspelling in Pre-school Children*. 1982. Tese de doutorado, University of Rochester, NY.

ANDRADE, B. L. L'A. de. *A tradução de obras literárias em Língua Brasileira de Sinais – antropomorfismo em foco*. 2015. Dissertação (Mestrado em Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

ANDREWS, J.; BAKER S. ASL Nursery Rhymes: Exploring a Support for Signing Deaf Children: Early Language and Emergent Literacy Skills. *Sign Language Studies*, n. 20, Pp.5-40. 2019.

BAHAN, B. Face-to-face tradition in the American Deaf community. In: H-DIRKSEN, B.; NELSON, J.; ROSE, H. (Orgs.). *Signing the body poetic*. California: University of California Press, 2006.

BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Tradução publicada em 1983, [Original, publicado em francês, 1900].

EVEN-ZOHAR, I. (2004) The position of translated literature within the literary polysystem. In: Venuti, L. (Org.) *The Translation Studies Reader*, 2004, p. 199–204.

GAVA, Á. A. Breves considerações sobre a literatura surda. *Acta Semiotica et Lingvistica*, v. 20, n. 2, p. 61-76. 2015.

GOLOS D.; MOSES, A. Supplementing an Educational Video Series with Video-Related Classroom Activities and Materials. *Sign Language Studies*, v. 15, n. 2, p. 103-125. 2015.

KARNOPP, L. *Literatura surda. ETD - Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 98-109. 2006.

KUNTZE M.; GOLOS, D.; ENNS, C. Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. *Sign Language Studies*, v. 14, n. 2, p. 203-224. 2014.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: Karnopp, L.; Klein, M.; Lunardi-Lazzarin, M. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Canoas: Editora ULBRA. 2011. p. 295-330.

MOURÃO, C. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: Karnopp, L.; Klein, M.; Lunardi-Lazzarin, M. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Canoas: Editora ULBRA. 2011. p. 71-90.

MOURÃO, C.; KARNOPP, L. The Experiences of Literary Hands. *Sign Language Studies*. v. 20, n. 3, p. 375-391. 2020.

NODELMAN, Perry. Children's Literature as Women's Writing. *Children's Literature Association Quarterly*, v. 13, n. 1, p. 31-34. 1988.

O'GRADY, L.; VAN HOEK, K; BELLUGI, U. The Intersection of Signing, Apelling and Script. In: F. Karlsson (Org.). *Conference volume from the 4th International Symposium on Sign Language Research*. San Diego: The Salk Institute Research Reports. 1988.

OLIVEIRA, C.; BOLDO, J. *A cigarra surda e as formigas*. Porto Alegre: Corag, s.d.

PADDEN, C. The acquisition of fingerspelling by deaf children. In: Siple, P; Fischer, S. (Orgs.). *Theoretical Issues in Sign Language Research*, v. 2. Chicago and London: University of Chicago Press. 1991.

PIMENTA, N. *O pintor de A a Z*. Literatura em LSB. Brasil: 1999. Rio de Janeiro: LSB Editora Abril e Dawn Sign Press. LSB vídeo (DVD), 1999.

ROSA, Fabiano S. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: Karnopp, L.; Klein, M; Lunardi-Lazzarin, M. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Canoas: Editora ULBRA. 2011. p. 91-112.

- RYAN, S. Let's Tell an ASL Story. In: *Gallaudet University College for Continuing Education. Conference Proceedings*, April, 22-25, 1993. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993. p. 145-150
- SMITH, A.; JACOBOWITZ E. . *Have You Ever Seen...? An American Sign Language Handshape DVD/Book*. Cave Spring, GA: ASL Rose, 2006.
- SNODDON, K. Action Research with a Family ASL Literacy Program. *Writing and Pedagogy*, v. 3, n. 2, p. 265–288. 2011.
- SPOONER, R. A. *Languages, Literacies, and Translations: Examining Deaf Students' Language Ideologies Through English-to-ASL Translations of Literature*. 2016.Tese (Doutorado). University of Michigan, Ann Arbor, MI,
- SUTTON-SPENCE, R. *Literatura em Libras*. Petrópolis: Arara Azul, 2021.
- SUTTON-SPENCE, R; RAMSEY C. What we should teach Deaf Children: Deaf Teachers' Folk Models in Britain, the U.S. and Mexico. *Deafness and Education International*, v. 12, n. 3, p. 149-176. 2010.
- SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. *Introducing Sign Language Literature: Creativity and Folklore*. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.
- VERNIANO, M. *Literatura infantil surda: os primeiros passos de uma nova era. Mosaico*. São José do Rio Preto, v.17, n.1, p. 251-272, 2018.
- VIEIRA, S. Z. *A produção narrativa em Libras: uma análise dos vídeos em Língua Brasileira de Sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica*. 2015. Dissertação (Mestrado – Pós-graduação em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis..

ASPECTOS CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: #CASALIBRAS EM AÇÃO

Cultural aspects for the education of deaf children: #casalibras in action

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Regina Célia Torres²

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar, por meio de um projeto de pesquisa e extensão, nomeado #CasaLibras, alguns dos aspectos da visualidade surda apontados como marcadores culturais, que podem auxiliar na apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em crianças surdas. Os materiais virtuais produzidos neste projeto têm reverberado positivamente em ações educativas em Libras, em escolas públicas inclusivas com programas bilíngues durante o período da pandemia do Covid-19. Os resultados apontam a

ABSTRACT

This article aims to present, through a research and extension project, named by #CasaLibras, some of the aspects of deaf visibility, pointed out as cultural markers, which can assist in the appropriation of the Brazilian Sign Language (Libras) in deaf children. The virtual materials produced in this project have reverberated positively in educational actions in Libras, in inclusive public schools with bilingual programs, during the Covid-19 pandemic period. The results point to the

¹ Docente na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2018/08930-0. E-mail: vanessamartins@ufscar.br.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e programadora visual no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; e-mail: reginatorres@ufscar.br.

carência de produções ao público infantil surdo, a importância de vídeos com instrução em Libras, fundamentais para a interação lúdica e para a aquisição de linguagem em crianças surdas e por fim, evidencia a necessária atenção à produção discursiva visual em Libras, para o êxito da proposta e para que seja atrativo ao público de origem.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Surdo; Libras; Criança Surda; Instrução em Libras; Educação Bilíngue.

lack of productions for deaf children, the importance of videos with instruction in Libras, which are fundamental for the playful interaction and for the acquisition of language in deaf children and, finally, evidences the necessary attention in the visual discursive production in Libras, for success of the proposal and to make it attractive to the home audience.

KEYWORDS

Deaf education; Libras; Deaf child; Instruction in Libras; Bilingual education.

Introdução

Nas práticas educacionais para alunos surdos, educadores com foco numa abordagem educacional bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa³), têm buscado, cada vez mais, a presença da língua de sinais em suas ações de ensino, trazendo-a como língua de instrução, interação e de produção de conhecimentos. Pesquisas (SKLIAR, 2005; LOPES, 2007; LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012; LODI, 2013; MARTINS; LACERDA, 2016; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) evidenciam que quanto mais cedo a criança surda tem acesso a uma língua de modalidade espaço-gesto-visual que não lhe traga nenhum impedimento orgânico e de apropriação de modo natural, menor são os problemas correlatos à aquisição de linguagem tardia. Como consequências disso, da não aquisição de uma língua natural, confortável à criança surda e da falta de interlocutor em potencial, na interação social em seus lares, destacamos: a baixa aquisição de conceitos linguísticos pela falta de interação pais-criança, quando não se tem o uso de uma língua gestuovisual; a menor compreensão de discursos, tanto com familiares como em outras instâncias sociais de trânsito das crianças surdas e uma produção discursiva aquém do esperado para a idade cronológica. Estes são alguns dos efeitos das barreiras geradas pela falta de relações humanas de qualidade, sendo elementos que afetam significativamen-

³ Doravante para Língua Brasileira de Sinais usaremos a sigla Libras e para Língua Portuguesa, LP.

te as trocas sociais, interacionais e a constituição subjetiva e intersubjetiva da pessoa surda, além de impactar a produção do conhecimento escolar, uma vez que para sua aquisição, há que se ter uma materialidade linguística comum pela qual se negociam sentidos e se produzem saberes (GÓES, 1996; LODI, 2004; GOLDFELD, 2007).

Diante dessa realidade desafiadora, de aquisição tardia da linguagem e de falta de ações diretas de saúde pública que favoreçam a diferença surda, mesmo que alguns educadores e certas unidades escolares tragam a Libras para dentro da sala de aula, não temos efetivamente uma política educacional, ou seja, não temos uma gestão de governo, que garanta e regule as formas e as práticas de uma educação bilíngue, com critérios definidos e bem demarcados, com características dos modos de condução, tal qual temos nas línguas orais. Isso talvez seja fato pela novidade temporal dessa temática, pois é somente após 1980, com os movimentos sociais surdos e de militância político-ideológica, que a comunidade surda passa a reivindicar seu direito de uso e de expressividade feita em Libras, podendo ter a sua aparição na/pela língua de sinais (LUZ, 2013). Com essa pauta, a comunidade surda aponta divergências de posição acerca dos modos de concepção sobre o incluir a pessoa surda na escola, marcando a importância da Libras e o lugar da LP – divergências político-educativas quanto à valorização e à quantidade de ações educativas em Libras, apontando e apostando a presença (ou não) na escola da vida surda em comunidade, com pares surdos, afirmando a necessária produção de sentidos do ensino e do aprendizado nas duas línguas (Libras/LP). A comunidade surda tem encaminhado formas diversas de luta; em uma de suas frentes temos a ênfase no destaque da presença da Libras e das formas de vidas plurais das pessoas surdas, sobretudo no âmbito educacional. Empreendem ações de resistência à política inclusiva que opera majoritariamente na lógica da LP, marcando as tensões nas práticas educativas. O movimento surdo denuncia que a educação inclusiva, quando feita com valorização maior da LP, reflete uma política de desejo almejada por pessoas ouvintes e com pouca parceria das pessoas surdas. Com isso, muitos surdos reivindicam seu direito de *aparicação surda* em Libras e de ter essa língua como mediadora da sua aprendizagem. Para o conceito *aparicação* usamos o estudo de Luz (2013) que, por meio de cenas surdas, em retratos de vivências, nos possibilita entender que a subjetividade surda é produzida numa dimensão ético-social,

portanto, dependente do plano interacional e das políticas sociais que emanam práticas de comunicação com o outro, portanto, um plano intra e intersubjetivo. Para além do aspecto sócio-político da *aparição*, o autor nos aponta que ela se dá como uma afirmação subjetiva de si mesmo perante os outros: reconhecer-se como sujeito de direito, como singularidade e como componente/partícipe de um grupo social maior, que se expressa por meio de uma língua comum e compartilhada entre si. Trazemos um trecho da obra em que o autor aponta a dimensão ampla do conceito, importante para o diálogo nesse artigo:

Aparição é, no seu grau máximo, assumir-se entre Outros 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 pela presença de um Outro responsável por mim enquanto rosto. Por existir a partir de laços éticos e comunicar um alguém e um mundo, é uma experiência de realização de si que revela algo dos aspectos ontológicos, psicológicos e sociológicos essenciais do humano. (LUZ, 2013, p. 33-34).

Pensando no conceito abordado, somente em 2002 temos efetivamente a marcação jurídica da *aparição social surda*, quando a Libras passa a ser direito legal de uso das pessoas surdas, mas sendo regulamentada apenas em 2005 (BRASIL, 2002, 2005). Portanto, a pauta linguística de direito de fazer-se surdo em Libras ainda é relativamente nova. Com o movimento *pró-língua* de sinais e *pró-reconhecimento* cultural surdo, tanto na escola como em outros âmbitos da vida surda pública, alguns impasses e conflitos de posição sobre a importância, valorização, uso ou não da língua de sinais, a quantidade e a qualidade das produções nessa língua, na escola e no currículo escolar, se tornaram mais evidentes. Para isso, há necessidade de investimentos em formação e politização social para efetivarmos um novo modo de fazer educação, acerca das propostas inclusivas bilíngues, com foco na Libras, tal qual os surdos almejam (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Os surdos adultos, militantes pela diferença linguística surda, reivindicam esse direito de uso da Libras, de agrupamentos de pares surdos, na escola inclusiva e de conteúdos curriculares de uma pedagogia surda que tragam elementos linguísticos-culturais, com resgates das lutas das pessoas surdas. São reivindicações de direito e preservação de um bem cultural *comum* e que devem ser compartilhados como maneira de preservação da tradição de um grupo e como resguardo às crianças surdas da opressão ouvinte – segundo relatam

adultos surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Essas lutas surdas são reflexos das experiências advindas do sofrimento e das barreiras sociais enfrentadas por eles e que trazem em si a memória corporal de fatos históricos. Defesa essa que pode ser complementada pela citação a seguir:

A aprendizagem tardia da língua de sinais pode comprometer o avanço conceitual de alunos surdos, que se fixam apenas nos atributos concretos dos objetos, por falta de língua adquirida nas interações sociais (GOLDFELD, 2007). Sem possibilidades de aquisição de uma língua que permita significar e ser significado, as crianças surdas que não têm acesso à língua de sinais ficam sem acesso às funções psíquicas superiores, permanecendo aquém do desenvolvimento cognitivo esperado para sua idade (LACERDA et al., 2020, p. 24).

Se a falta de interações sociais em língua de sinais notadamente prejudica o desenvolvimento social e cognitivo infantil de crianças surdas, se não temos uma política linguística e de saúde pública no Brasil de atenção precoce às famílias ouvintes de filhos surdos, de apresentação da Libras o mais cedo possível, e, mais, se apenas 10% das crianças surdas são filhas de pais surdos, falantes da Libras, o atraso e as consequências da aquisição tardia de linguagem em crianças surdas é uma realidade mais evidente do que se pode imaginar. Com as baixas ações de assistência e acolhida das famílias de filhos surdos em ações de saúde pública, a escola tem sido o local privilegiado para o encontro com a língua de sinais, a aquisição desta língua e a ressignificação da surdez como pauta social e como produtora de uma comunidade linguístico-cultural. Esse espaço ganha destaque pelas lutas dos movimentos surdos contra as práticas homogeneizadoras de uma educação dita igualitária, mas baseada em práticas educacionais ortopédicas, por serem feitas majoritariamente na Língua Portuguesa, língua oral e que assim, adestra, regula e normaliza o corpo surdo (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Portanto, afirmamos que o movimento surdo toma forma de luta primeiramente nas ações educacionais: é nesse espaço que as primeiras leis de garantia de uso da Libras acontecem (BRASIL, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005). Aliado à luta surda de reconhecimento da Libras, o movimento de inclusão escolar e da educação para todos também convergiu para a *aparição* maior da luta das minorias no campo educacional (BRASIL, 1990, 1994). A pauta dos direitos humanos e sua conquista e legitimação na escola faz emergir a presença da língua de sinais nas práticas educativas. Ainda que tenhamos

inúmeros pontos a problematizar sobre o modo de fazer a educação de surdos na e pela Libras em escolas comuns, o campo da educação ainda se coloca como um local em que a proposta bilíngue (Libras e LP) é debatida. A presença da Libras na educação promove um novo lugar discursivo às famílias ouvintes de filhos surdos, que a desconheciam.

Esse retrato educacional e político-social se faz necessário uma vez que o apresentamos como justificativa à investida e como pano propulsor para a criação do projeto nomeado #CasaLibras, que será disparador para as discussões a seguir. O projeto nasce em meio à pandemia da Covid-19, momento em que as crianças ficaram impedidas de estar fisicamente na escola, dando início a um período de isolamento social com a finalidade de paralisar o avanço do coronavírus em nosso país. A urgência do projeto, que pretendeu levar entretenimento, informações e cultura em Libras, visou a ofertar espaço de interação, em língua de sinais, nas diversas casas em que se tem crianças surdas. A proposta iniciou com chamadas públicas de envio de pequenos vídeos gravados em casa de forma bem amadora, de voluntários interessados e que dominassem a Libras. A partir deles e da devida autorização de uso das filmagens (contações de histórias literárias, narrativas livres em Libras), fizemos uma proposta de edição, com um roteiro e algumas etapas padronizadas pela equipe do projeto. Essas etapas se colocam como fundamentais, para a qualidade das mídias, para a inserção da tradução na modalidade da LP e para a divulgação das produções discursivo-culturais em Libras para as crianças surdas diretamente e para as escolas com projetos educacionais bilíngues. O intuito foi o da produção de materiais em Libras para as crianças surdas em suas casas, que pudessem ser usados também como materiais pedagógicos de apoio às escolas bilíngues, para ser enviados para grupos virtuais e plataformas digitais institucionais públicas, com orientações sobre a Covid-19 e com as contações literárias de entretenimento em Libras.

1. Contextualização do cenário social em dados de pesquisa e a emergência do projeto #CasaLibras

O projeto #CasaLibras resulta de uma pesquisa de dois anos (entre 2018 e 2020), recém-finalizada, com título “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo

nº 2018/08930-0 (MARTINS, 2020). Na execução da pesquisa, que ocorreu dentro de escolas municipais do interior do estado de São Paulo, no ensino fundamental, foram realizadas observação do cenário, assessorias e formação continuada. Notou-se disparidades municipais importantes na maneira de implementação da educação inclusiva bilíngue de surdos. Além das distintas maneiras de concepção da educação bilíngue, percebemos a presença forte da instrumentalização da Libras, sendo seu uso por vezes de modo muito superficial e não como centro ou fim das práticas de ensino. Também foi evidenciada a falta de materiais didáticos em Libras, nas escolas, a falta de instrumentos pedagógicos em Libras, bem como de parâmetros de avaliação do desenvolvimento da criança surda no processo de apropriação da língua de sinais. Estes aspectos foram agravados com o isolamento social, uma vez que, sem a produção de materiais audiovisuais em Libras, a interação com as crianças ficou bastante comprometida. Com a gravidade da situação e a urgência de resoluções, para não retardar ainda mais a aquisição de língua de sinais e o contato com essa língua por crianças surdas, como braço extensivo da universidade à sociedade e à escola, vimos a ação positiva deste projeto ao ser proposto de modo totalmente virtual. O projeto vem sendo realizado por 11 componentes: docentes, técnicos administrativos e discentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), articulados a partir das demandas observadas em campo escolar e de pesquisa.

Para as análises deste artigo, além da contextualização histórica do nosso presente, acerca da educação bilíngue produzida em escolas no interior do estado de São Paulo (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), selecionamos três vídeos produzidos no projeto por participantes surdos, de idades e localidades diferentes (crianças, adolescentes e adultos) e com eles apresentamos alguns aspectos linguístico-culturais, evidenciados nos materiais digitais que podem, em muito, nos auxiliar para profícuas reflexões no campo escolar. A tese aqui defendida é a de que há uma produção infantil cultural surda em Libras e por ela uma diferente organização espacial, na língua de sinais, evidenciada em textos infantis em Libras. Portanto, temos a seguinte afirmação: a instrução direta em Libras é mais produtiva e atravessa mais a criança surda que a feita por processos tradutórios, com base em textos originais em LP. Isso se dá porque o discurso direto em Libras, numa produção viso-cultural infantil surda, leva em consideração a diferença de materialidade linguística produzida pela língua de sinais e as

marcações etárias, culturais e existenciais do público-alvo a que se dirige o produto. Vemos, nas produções, um discurso muito distante do produzido na língua oral, mesmo em histórias originalmente feitas em uma língua oral, portanto, ouvir uma produção em português e traduzi-la para a Libras é muito diferente e, na nossa concepção, menos atraente para as crianças surdas que o autor produzir o discurso direto, da história memorizada, endereçada ao público infantil surdo (ser um texto fonte dirigido a esse público). Portanto, ser a Libras língua fonte ou língua alvo é significativamente diferente para a finalidade pedagógica do material construído (MARTINS, 2020).

As afirmações acima são fundamentais para o argumento de que as aulas para crianças surdas devem ser ministradas por educadores bilíngues, com a instrução direta em Libras e não por processo tradutório. Além disso, temos que investir na criação de materiais em Libras, feitos diretamente nessa língua, mais do que usar materiais didáticos adaptados, originados na LP e deles produzida a versão em Libras. Aspiramos por mais produções voltadas às crianças surdas ao invés de produtos acessibilizados a elas. Se essa *pulga* incomodar um leitor que seja, já valeu a empreitada desta escrita.

Quanto à pesquisa mencionada, Martins (2020) apresenta o encontro de dois modelos preponderantes, nas redes investigadas, quanto à forma e ao modo de fazer a educação bilíngue inclusiva para surdos: 1) *Modelo A*, com salas específicas de surdos em escolas inclusivas, agrupamentos de alunos surdos por ciclos, Ciclo 1 e 2, portanto, os professores bilíngues lecionam para alunos surdos em situação de multisseriação do 1º ao 3º ano um grupo com um docente bilíngue e do 4º ao 5º ano, outro grupo com outro docente bilíngue. 2) *Modelo B*: escolas com salas mistas, com surdos e ouvintes, e atuação de dois professores, em docência compartilhada. Não há multisseriação nesse modelo, cada aluno está matriculado em seu ano de ensino. Evidenciamos algumas salas, no modelo B, com apenas um aluno surdo nela, mas sempre com um professor bilíngue atuando em regência compartilhada com o professor regente da sala. As observações em campo possibilitaram a pesquisadora agrupar alguns elementos sobre as práticas educativas, que se referem: **a)** à estrutura física das salas de aulas; **b)** à quantidade de alunos surdos por sala; **c)** ao estado inclusivo das salas bilíngues mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes; **d)** às metodologias usadas para o processo de alfabetização em português e à aquisição da Libras; **e)** e por fim, a

aspectos da avaliação em/da Libras. Estes pontos descritos nos auxiliam a pensar a questão da alfabetização e da aquisição de conhecimento, que são temas caros para essa etapa de ensino e que precisam ser revistos urgentemente quando se fala das características dos anos iniciais e dos objetivos da escola dirigidos à formação inicial da criança surda. Estes cinco eixos, portanto, nos possibilitam pensar que tipo de educação bilíngue tem sido implementado nas práticas cotidianas escolares municipais.

Sobre as tensões postas a respeito da abertura ou não de salas bilíngues ao público infantil surdo, trazemos a fala do professor bilíngue R. (MARTINS, entrevista realizada na pesquisa, 2020). Vê-se em sua explanação a defesa de salas bilíngues, mesmo com a multisseriação e seu desafio, modelo descrito A. Sua defesa se dá com a seguinte argumentação:

Considerando a trajetória das salas bilíngues, seu diferencial se dá na valorização da singularidade dos alunos surdos: interação discursiva em Libras, base para a construção de conhecimentos cotidianos e científicos; estudo contínuo e abordagens para cada área do conhecimento; construção de uma proposta curricular que atenda as necessidades de uma comunidade surda que se baseia em uma língua de modalidade espaço-visual, na troca entre pares surdos para uma auto-imagem positiva; aproximação das famílias de surdos como espaço de escuta. Uso muito a linguagem teatral para ensinar. (**Professor Bilíngue R.**, docente do Modelo A, 02.12.2019; MARTINS, 2020).

As falas dos protagonistas que constroem o dia a dia de propostas bilíngues devem ser levadas em consideração para a avaliação de modelos e para a construção estrutural de propostas bilíngues, porque elas refletem as vivências, os desafios e as experiências cotidianas da docência. A relação do discurso teatral em Libras para o ensino é algo narrado na fala do **Professor Bilíngue R.** (MARTINS, 2020) e foi observada nas práticas de ensino deste docente, durante as observações da pesquisa. Essa organização espacial e esse tipo de produção discursiva de ensino mediada pela dramatização só apareceu em salas bilíngues só de alunos surdos (Modelo A), porque no modelo B, salas mistas, surdos e

ouvintes, os docentes bilíngues narraram a dificuldade de proporcionar essa metodologia por dispersar os alunos ouvintes e pela limitação física da sala de aula (MARTINS, 2020). Martins e Nascimento (2017) defendem a dramatização como técnica interessante para a apropriação de conhecimento no ensino de surdos. Apontamos a seguir vantagens e desvantagens que ilustram estas tensões e distinções em cada contexto. Propomos um quadro ilustrativo e analítico, resultante das investigações (MARTINS, 2020) e da síntese encontrada em cada sala de aula a partir dos cinco eixos destacados.

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens entre os modelos investigados em pesquisa.

	ESCOLA MODELO A	ESCOLA MODELO B
Espaço físico	Vantagem pela organização das cadeiras em semi-círculo, o que facilita a visualização entre os pares surdos das interações em Libras.	Desvantagem pela organização enfileirada das crianças surdas, dificultando a interação em Libras. Pouco espaço na lousa para a atuação com os alunos pela dupla docência em sala mista, surdos e ouvintes.
Quantidade de alunos	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, pela multisseriação; pela distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; pelos muitos conteúdos diferenciados que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender a todos dentro do ciclo.	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, mesmo sendo todos do 3º ano; pela distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; pelos muitos conteúdos diferenciados que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender a todos dentro do ciclo. Sala lotada, porque temos alunos surdos e ouvintes e o que dificulta a organização física propícia para os alunos surdos. As mesmas desvantagens do modelo A, mas com o acréscimo de uma desvantagem: a quantidade de alunos, por ser sala mista de surdos e ouvintes.

<p>Sala mista (surdos/ouvintes ou idades variadas dos alunos)</p>	<p>Desvantagem por ser multisseriada no que concerne aos conteúdos por ano; Vantagem, porque as diferenças de aquisição de língua impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição).</p>	<p>Desvantagem no conteúdo, porque embora sejam agrupados alunos por idade/ano, as crianças surdas chegam com momentos na língua e conhecimento de mundo, por esse motivo, muito distinto.</p> <p>Desvantagem, porque a programação da aula acaba favorecendo os alunos ouvintes que estão em maioria na sala.</p> <p>Desvantagem na interação entre os docentes regentes, que não conseguem programar conteúdos interligados entre os alunos surdos e ouvintes (estão em tempos de ensino muito distintos).</p> <p>Vantagem, porque as diferenças de aquisição de língua (como as salas mistas sempre têm pelo menos dois surdos por sala) impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição).</p> <p>Vantagem ao aluno ouvinte que está na mesma sala e aumenta o contato com o aluno surdo e a aprendizagem da Libras, mas notamos que esse contato não produz maior interação em atividades lúdicas entre surdos e ouvintes, já que os alunos surdos ainda preferem estar com seus pares surdos e vice-versa em espaços recreativos fora da sala de aula.</p> <p>As mesmas vantagens e desvantagens do modelo A, mas acrescido de outras desvantagens. A vantagem a mais desse modelo B beneficia a inclusão do aluno ouvinte com a Libras.</p>
--	--	---

<p>Metodologias de ensino (Libras/LP)</p>	<p>Vantagem de poder programar ações visuais (com uso de recurso midiático) e de poder fazer interferências estratégicas de dramatizações em Libras e fazer outras práticas que favorecem o ensino de surdos.</p>	<p>Desvantagem pela dificuldade de uso do espaço da sala de aula para a produção de um ensino visual (recursos midiáticos e intervenção de dramatizações), pelo espaço físico e pela dispersão dos alunos ouvintes; na integração do conteúdo entre surdos e ouvintes, os recursos didáticos para a alfabetização seguem um alinhamento sonoro (pauta relacionada aos métodos pensados ao público ouvinte); na preocupação em estar seguindo o conteúdo trabalhado com as crianças ouvintes, mas com distanciamento entre as propostas pedagógicas pela professora bilíngue; no uso de recursos imagéticos, pois a professora tem que sair da sala e usar outros espaços da escola.</p>
<p>Avaliação em/ da Libras</p>	<p>Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa do que com a aquisição da Libras; porque entende que a apropriação da Libras é tarefa do instrutor surdo em oficinas de Libras; pela falta de currículo em Libras que oriente e aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; pela falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e para o estudo do aluno fora da sala de aula. Vantagem: as aulas são todas ministradas em Libras.</p>	<p>Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; pela maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa do que com a aquisição da Libras; pela falta de currículo em Libras que oriente e aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; pela falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e estudo do aluno fora da sala de aula; pela instrumentalização da Libras como suporte/apoio para a apropriação da escrita da Língua Portuguesa. Vantagem: as aulas são todas ministradas em Libras.</p>

Fonte: MARTINS, 2020, pp. 88-89.

Quando olhamos para o quadro anterior, temos uma representação quantitativa e qualitativa da produção de cada modelo (A e B). Notamos uma avaliação do ensino de surdo pela organização de cada modelo, mais vantajosa (para o surdo) no modelo A. Em contrapartida, há uma maior aproximação do aluno ouvinte à Libras no modelo B. Reforçamos que essa proposta favorece mais a perspectiva de inclusão radical que valoriza a aproximação dos alunos ditos *normais* às diversidades que a pessoa com deficiência produz na sua interação. O que salta aos olhos nessa investigação é a dificuldade de compreensão da proposta bilíngue, trazendo efetivamente a Libras como língua de instrução e não como um objeto passivo que faz o intercâmbio para a apropriação da Língua Portuguesa escrita.

Em entrevista com os professores bilíngues na escola de Modelo A, as duas educadoras declararam que se preocupam mais com o ensino da Língua Portuguesa, porque é essa língua que circula na sociedade e que empoderará seus alunos no futuro. E ainda, afirmaram que “nós temos que ensinar o Português, porque a aquisição da língua de sinais quem deve fazer é o instrutor surdo, para isso temos as oficinas de Libras” (*Professora bilíngue E*, Modelo A, 24.05.2019). Essas constatações de fala das professoras bilíngues E. L. do Modelo A de escola refletem a fragilidade ainda presente do reconhecimento legal de que a instrução escolar aos surdos deve se dar em Libras e a equidade entre as relações dessas duas línguas na escola, Português e Libras (BRASIL, 2005). A falta de currículo em Libras e de instrumentos de avaliação da aquisição dessa língua, mais a pauta e dúvida se a aquisição de linguagem é tarefa da escola, colocam a sensação de “não lugar” e de incerteza aos professores bilíngues e com isso, apoiam-se no que já é do fazer escolar tradicional para os anos iniciais: a alfabetização da Língua Portuguesa.

Não há critério para avaliar os surdos diferente dos ouvintes, mas verifico se o aluno está se saindo bem, se ele consegue relatar e questionar quando é interrogado, se tem um conhecimento mais amplo de mundo. Faço destes elementos o quadro necessário de avaliação do aluno, mas sem uma orientação eficaz do que devo olhar no desenvolvimento do aluno e com que avaliar a Libras (**Professor Bilíngue R**, Modelo A, 02.12.2019).

Com essas questões, é importante apontar que nos encontramos em um momento propício para a crescente problematização na área da surdez pela visibilidade dada à língua de sinais e pela criação de uma diretoria bilíngue, criada no início de 2019, pelo governo federal, em Brasília, com o objetivo de fomentar a promoção da educação bilíngue para surdos e da acessibilidade linguística a esse público, por meio de políticas públicas em nível federal (BRASIL, 2005, 2015). No entanto, é possível observar que as formas de consolidação das políticas educacionais, nas redes municipais, bem como o entendimento que cada prefeitura faz da legislação não tem a mesma base epistemológica: os fazeres em cada escola possibilitam observar a variação acerca dos conceitos “instrução em Libras” e “salas bilíngues”, o que nos mostra a fragilidade da própria política. Já que tal característica aponta para a falta de diretriz nacional (no âmbito da educação) sobre as ações efetivas para a educação de surdos, uma vez que o campo de saber sobre a “surdez”, polêmico e dicotômico, ainda oscila entre um olhar clínico, com ações pelas políticas à pessoa com deficiência e outro olhar que acena às características sociais da surdez, com base sócio-antropológica, compreendendo-a como diferença linguística (LODI, 2013).

A indecisão em nível de política pública, se no âmbito da deficiência ou das minorias linguísticas, no que concerne ao campo da surdez, produzem o incerto e a dupla forma de condução do ensino de surdos nas escolas observadas: da instrumentalização da língua pelo intérprete educacional, às formas de ensino e construção de espaços de salas de aulas para alunos surdos nos anos iniciais, com professores que tenham conhecimento comprovado do domínio da língua de sinais, ou ainda o agrupamento entre surdos e ouvintes com docentes bilíngues no mesmo espaço. Por meio deste estudo queremos afirmar a surdez como uma questão ontológica (PAGNI; MARTINS, 2019), sendo algo que uniria, em partes, ambas as perspectivas, de algum modo, tomando sim a deficiência, mas como acontecimento antropológico que não carece de reparo. Vemos a surdez (a não audição do corpo surdo) como experimentação-acontecimento de um corpo único da qual se produz variações de sentidos tão singulares que potencializam a discussão da diferença e sua necessária presença na escola. É essa experiência desse *ser surdo* (outro) que marca a necessidade de uma afirmação dessa vida singular na escola, com suas diferenças de tempo, de língua, de aprendizado e de direito de *aparição*.

Por isso, tais conceitos (da instrução em Libras e do bilinguismo de surdos) carecem de reflexão, de modo a problematizar o ensino para esse *ser surdo* que se apresenta e que não tem em seu corpo a mesma relação de aprendizado da língua oral, por exemplo, como ocorre com pessoas ouvintes: o currículo e a funcionalidade da escola nos anos iniciais, só por isso, devem ser repensados. Diante das duas concepções adotadas, pela negatividade ou positividade da surdez, o fazer bilíngue e a instrução na Libras têm sido interpretados de modos bem distintos, proliferando práticas reais também diversificadas nas escolas. As salas bilíngues, como aponta o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), têm sido abertas, fisicamente, de maneiras diferentes: na escola A, em espaço de multiserialização, sendo compostas por docentes fluentes em Libras, sendo estes espaços separados dos alunos ouvintes; já na escola do modelo B, a proposta se dá na docência compartilhada com alunos surdos e ouvintes, havendo dois professores para conduzir o ensino (um com conhecimento da língua de sinais e outro sem esse domínio).

Porém é importante salientar que, na escola B, observou-se que, para a produção de um currículo voltado às necessidades dos alunos, os docentes bilíngues, mesmo contra a diretriz vinda da secretaria de educação, optaram pelo uso de um espaço separado de ensino, ainda que dentro da mesma sala de aula: as aulas aconteciam com os alunos surdos de costas para os alunos ouvintes, no fundo da sala de aula, com outra lousa para projeção do ensino nesse outro espaço improvisado. Ou seja, faziam do fundo da sala outro espaço de ensino – dos alunos surdos. Não estão posicionados fisicamente como na proposta da escola A, mas fazem ações de resistência ao sistema homogêneo de ensino para surdos, pois afirmam que os processos metodológicos de ensino para surdos nos anos iniciais são muito distintos. Essa é uma conduta interna micro-política, de fazer da mesma sala um espaço novo. Nomeiam esse espaço, segundo as educadoras, de “ilha surda” emergente dentro da sala de aula comum.

Diante dessa realidade, a produção de um espaço outro na mesma sala, a resistência da docente e dos estudantes aparece como possibilidade de ação e de luta aos mecanismos de controle, a saber, o de se ter um ensino ou uma educação *comum* e *igual* para todos. Foucault (2010) apresenta as resistências como forma ativa de dissociar as relações de poder por meio de lutas antiautoritárias. Estabelece seis critérios que ligariam essas lutas de oposição ao poder e da

“[...] administração sobre o modo de vida das pessoas” (FOUCAULT, 2010, p. 276). Esses critérios ajudam a pensar as lutas surdas e as lutas de intérpretes no campo da educação:

1. São lutas transversais [...] não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...]
2. O objetivo dessas lutas são os efeitos de poder como tal. [...]
3. São lutas “imediatas” [...]
4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...] forçam o indivíduo a se voltar a si mesmo e o ligam à sua própria identidade de um modo coercitivo [...] são batalhas contra o “governo da individualização”.
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionadas ao saber [...]: lutas contra os privilégios do conhecimento. [...] Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? [...] e também uma recusa científica ou administrativa que determina quem somos. (FOUCAULT, 2010, p. 277).

Essa pluralidade de entendimento e de práticas de ensino para surdos, bem como as ações menores e de resistências produzidas no cotidiano escolar, tal qual o conceito foucaultiano nos potencializa, são elementos conceituais balizadores para as problematizações que fazemos. A pesquisa buscou abarcar, sob a perspectiva foucaultiana, problematizações analíticas acerca das condições regulamentares em que as políticas públicas, num movimento de ação maior em termos de macro-espço e de ação por meio da legislação, têm servido de base para que as escolas construam seus projetos pedagógicos, que práticas essas discursividades estão produzindo efetivamente. Nota-se que há um mal-estar sobre o que pode ser considerado espaço bilíngue, o que a secretaria autoriza como funcionamento desses espaços, e o que se considera como ensino baseado na língua de sinais. Há certa angústia docente sobre a quantidade de uso da língua de sinais na escola e como ela deve circular lá, sobre a junção ou separação dos alunos surdos, e ainda em que momento se prioriza o saber produzido na língua de sinais, ou se apenas se faz uso dela, de modo instrumentalizado, para a alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa. Tais confrontos aparecem mais na escola de modelo B, visto a atuação docente cobrada pelo sistema escolar para ser feita em parceria com os professores regentes, os quais conduzem a aula pensando no público ouvinte.

Nos anos iniciais, a observação em campo tem revelado a complexidade de práticas de ensino para surdos, uma vez que o foco desses anos (mais especificamente do primeiro ao terceiro) está na alfabetização em Língua Portuguesa.

Os docentes apontaram as dificuldades desse processo na educação de surdos, uma vez que os alunos ainda estão em aquisição da língua de sinais, sendo que muitos chegam à escola sem conhecimento prévio dessa língua. Com isso, o desenvolvimento desses alunos é muito diferente do desenvolvimento de alunos ouvintes que têm a Língua Portuguesa como língua de interação e constituição de si no espaço familiar, podendo a escola aprofundar a relação sistematizada do ensino desta língua, que já faz parte de seu entorno social.

O desafio maior, apontado pelos docentes bilíngues em conversa nas salas (dados que serão retomados nas entrevistas), ocorre porque a escola e as famílias buscam com maior afinco a apropriação do conhecimento da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, o desenvolvimento de habilidades e competências nessa língua, com base nos parâmetros estipulados por um *currículo comum* e na sua construção, como é pensado e orquestrado, para alunos ouvintes. A língua de sinais e seu processo de apropriação não recebem a mesma valorização, o que aponta a fragilidade do fazer bilíngue da escola. Outro dado relevante é que os docentes não recebem (porque isso ainda não está feito de modo macro como diretriz de avaliação) instrumentos para avaliação da fluência e do desenvolvimento na Libras; cada docente e cada escola cria seus critérios particulares de avaliação do conhecimento na língua de sinais do aluno surdo e o que se espera dele em determinado ano escolar. Os conteúdos gerais, para além da Língua Portuguesa, também acabam sendo considerados como de menor relevância. Tais dados nos mostram o quanto a proposta bilíngue para surdos está pautada na aquisição de línguas isoladamente e no baixo empoderamento da língua de sinais na escola. Se a circulação e a relação de poder entre as línguas não são balizadas com o mesmo peso, há que se rever qual política linguística (e se tem uma) está imperando no espaço escolar.

Com os dados apontados, o processo de intervenção produzido pelo projeto #CasaLibras foi de fundamental importância, dada a necessidade de materiais em Libras das escolas, favoráveis para a avaliação do desenvolvimento da língua de sinais pelos alunos surdos. Encontramos na literatura um bom espaço de produção para materiais em Libras e que podem ser úteis para o desenvolvimento da criança surda. O quadro da pandemia foi um disparador para essa produção e, assim, passamos a narrar algumas considerações dessa proposta. A motivação maior foi a de promoção de entretenimento cultural às crianças

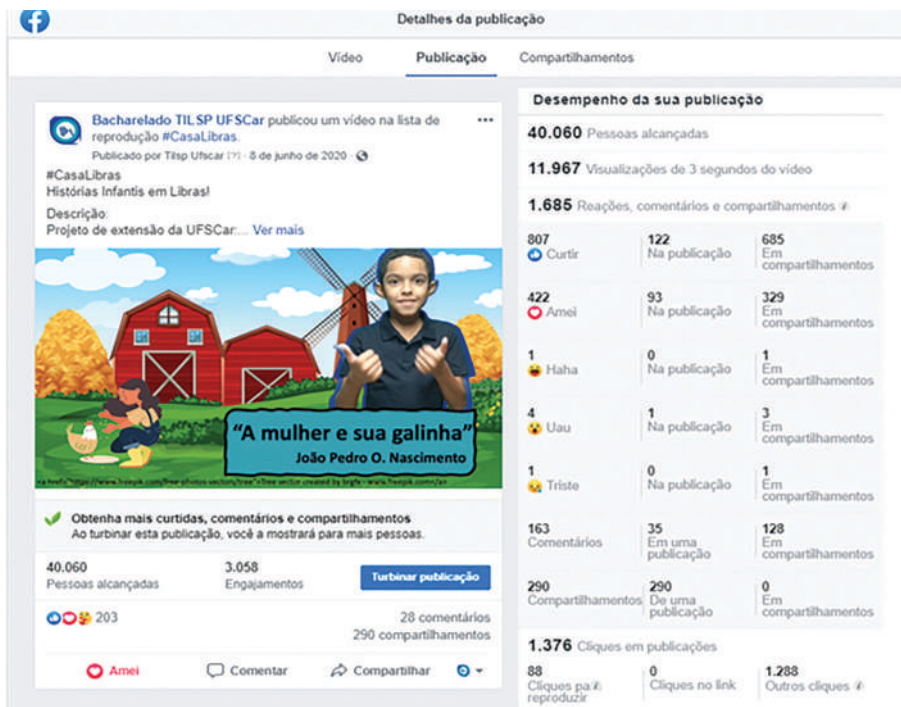
surdas e um retorno positivo às escolas com a pesquisa. Agora traremos alguns dos resultados do projeto-intervenção social #CasaLibras.

2. Considerações do projeto #CasaLibras acerca da instrução e não da instrumentalização da Libras na vida infantil surda

Entre os inúmeros vídeos encaminhados de forma voluntária por nossos participantes surdos, três se destacaram por apresentarem alguns dos aspectos linguístico-culturais evidenciados nas narrativas livres que fizeram das produções de memórias. Primeiramente nos debruçaremos sobre a história “A mulher e sua galinha”, narrada em Libras pelo participante surdo João Pedro de Oliveira Nascimento, de 11 anos de idade, estudante de uma Escola Polo Bilíngue na cidade de São Carlos/SP, escola de modelo A. Na sua contação, de quase 5 minutos de duração, João desenvolveu um discurso próprio a partir de experiências anteriores, quando conheceu a história através da sua professora bilíngue – assim explicou em entrevista posterior à produção. Tal fato evidencia que quando um aluno surdo é instruído em Libras, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo e é incorporado em suas práticas reais, sendo mais efetivo e afetivo, contribuindo para a produção de conhecimento. Neste caso em específico, nota-se que João Pedro não apenas entendeu o contexto da narrativa, como também foi capaz de desenvolver um outro discurso, com elementos visuais na Libras, tendo uma riqueza de detalhes que transformou sua contação em uma das mais visualizadas pelo #CasaLibras, conforme dado na Figura 1:

Na narrativa de João, percebemos a riqueza de descrição imagética que nos possibilita a imersão no seu discurso e a sensação de captura pela enunciação. No exemplo a seguir, João descreve o andar da mulher no retorno de seu encontro com a sua galinha, na direção de sua casa, carregando um ovo em uma mão e o feno na outra. A riqueza descritiva e os elementos sintático-imagéticos possibilitam ao observador da narrativa a compreensão de todos estes elementos produzidos num jogo de corpo, num baile de mãos com muitos elementos simultâneos. Essa riqueza de descrição e de linguagem só se faz pela incorporação de uma língua, pelo pertencimento a ela e pela segurança de produção do discurso. A escola que trabalha os conhecimentos da Libras favorece essa introyeção discursiva à criança surda.

Figura 1 – Estatísticas do vídeo “A mulher e sua galinha”.



Fonte: Perfil oficial do Facebook curso de bacharelado TILSP da UFSCar.

Figura 2 – Estatísticas do vídeo “A mulher e sua galinha”.



Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

Na segunda narrativa analisada, seguimos com o texto de “Cachinhos dourados e os três ursos”, contado em Libras por Kaike de Almeida Martins, de 14 anos, de Campinas/SP, surdo, filho de pais surdos, também estudante em uma escola bilíngue – estudou nos anos iniciais em modelo A e atualmente está no modelo B. Nesta produção, vemos a importância de modelos discursivo-narrativos pela apresentação que o contador faz de si mesmo em sua produção e na

chamada para iniciar o contação. Kaike se baseia na produção de Vanessa Martins, desse mesmo projeto, que narra em Libras a história do Pinóquio. Kaike inicia seu discurso com apresentações sobre a importância de produções em Libras para entretenimento das crianças surdas no isolamento social, explica a dificuldade de estarmos vivendo uma pandemia com a doença Covid-19. O adolescente faz a mesma estruturação de Vanessa Martins para organizar a abertura de sua narrativa, em Libras, de “Cachinhos dourados”. Além da organização textual muito próxima, algumas escolhas lexicais também aparentemente foram influenciadas pela visualização prévia do vídeo do Pinóquio. Fizemos um recorte de algumas das escolhas lexicais de Kaike, que a nosso ver se aproximam das de Vanessa.

Figura 3 – Semelhanças textuais (lexicais e de organização do discurso de abertura) entre as histórias “Pinóquio!” e “Cachinhos dourados e os três ursos”.

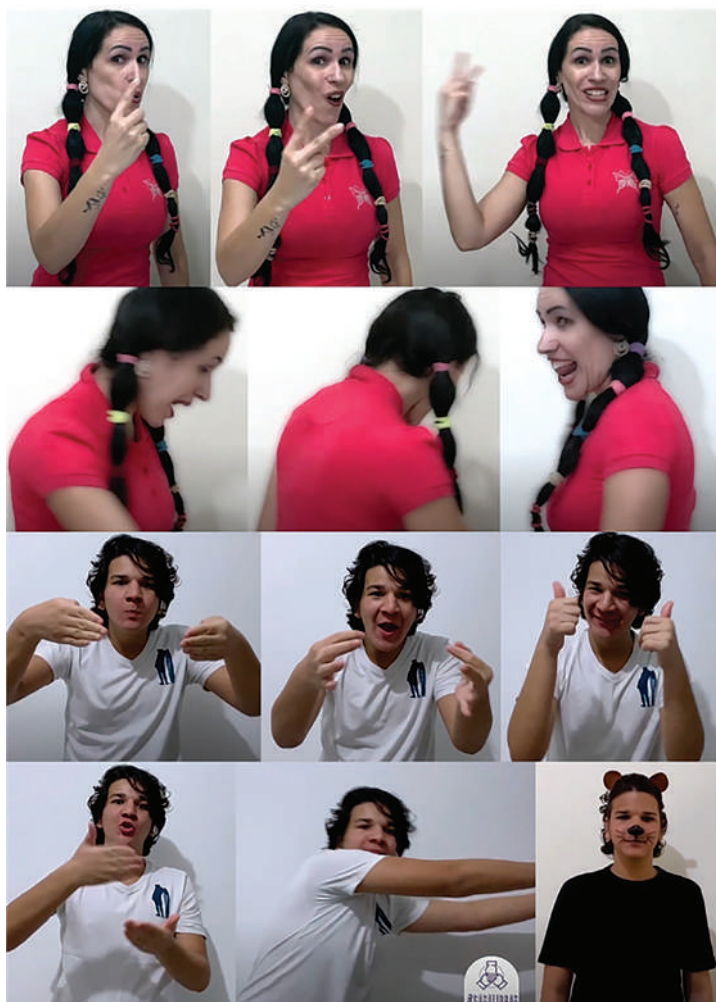


Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

Sobre a interferência entre discursos, ou seja, o entendimento de que a produção discursiva é ressoada em leituras e em encontros enunciativos,

recorremos aos estudos de Martins e Nascimento (2017), que mencionam que as nossas produções textuais são baseadas em inspirações do discurso dos outros, daquilo que lemos em textos que circulam socialmente e em produções discursivas que vão constituindo nossos repertórios linguísticos e ampliando nossos conhecimentos, pela interação social (VYGOTSKY, 1984). Para a análise proposta, recortamos mais um trecho da produção em que notamos semelhanças textuais entre os produtos dos dois narradores:

Figura 4 – Semelhanças textuais (lexicais e de organização do discurso de abertura) entre as histórias “Pinóquio” e “Cachinhos dourados e os três ursos”



Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

Vemos as interferências discursivas entre os textos de Vanessa e Kaike, mas notamos a criatividade autoral do adolescente quando ele escolhe, da passagem da apresentação pessoal para o início da contação, usar um recurso diferente do escolhido por Vanessa. Ela faz um rodopio na câmera para marcar a troca de discurso e Kaike opta por simular que está trocando a cena ao puxar a imagem lateralmente e retornar caracterizado. Assim, o contato com produções em Libras é o caminho assertivo para a circulação, empoderamento e conquista de uma sociedade bilíngue em Libras e para a ampliação de fontes primárias às pessoas surdas, com informações em/na Libras. Para Lacerda et al (2020) a importância de videotextos em Libras para a compreensão de conteúdos escolares por alunos surdos revela ainda mais a falta de “[...] instrumentos especialmente produzidos para avaliar a produção e a compreensão em Libras” (p. 25). E segue mostrando a carência de produções literárias em Libras em relação às produções didáticas em Português e a importância delas na vida escolar da criança surda (LACERDA, et al, 2020).

E a terceira contação analisada é a “Casa feia”, de autoria de Mary França e Eliardo França, narrada pelo professor surdo Wilson Santos Silva, detentor do canal no Youtube @Varinha Libras e docente bilíngue em uma escola pública na cidade de São Paulo. Nesta história, as questões relacionadas à visualidade surda foram exploradas de um modo muito interessante. O narrador traz muita cor e faz uma descrição imagética em Libras correlacionando-a com algumas imagens selecionadas. Os personagens originais do livro foram apresentados na forma de imagens, conferindo maior plasticidade ao vídeo, como se estivéssemos vendo um teatro de bonecos. O enquadramento das cenas dentro de um monitor de vídeo em formato *widescreen* ficou visualmente muito interessante, pois representou a contação de história dentro de um projeto maior, que é o #CasaLibras em ação. As cores utilizadas no vídeo também são vibrantes e chamam a atenção das crianças surdas para a forma de narrar, tão peculiar do Wilson, que faz uso de uma sinalização poética e leve, com expressões faciais e configurações de mão bem demarcadas espacialmente e numa velocidade de narrativa acolhedora às crianças em processo de aquisição de linguagem. O posicionamento do olhar, alinhado ao movimento de corpo e à cabeça de Wilson, deslocam o interlocutor para as imagens articuladas ao discurso. Assim, o leitor da narrativa pode perceber o espaço mental usado pelo narrador e as distinções

Figura 5 – Cenário da história “A casa feia”.



Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

textuais no momento de fala dos personagens e na retomada do narrador da história. Esse cuidado discursivo se dá porque o orador produz um discurso direto a um público que deseja atingir – as crianças surdas – e isso faz toda a diferença.

Todos esses elementos proporcionam uma representação visual única, que mexe com o imaginário do expectador, trazendo uma experiência sensorial e linguística ímpar. Consequentemente, nossa tese é a de que ao adentrar a casa de uma criança surda, esse vídeo estará contribuindo para atender ao desejo de conhecer temas novos e de replicá-lo contando-o para outros pares, além de favorecer o uso e interação com a língua de sinais e modelos de produções narrativas em Libras. Nesse processo, instaura-se o desejo pela leitura em Libras e a possibilidade de se ver (como surdo) representado por outros contadores também surdos, além da sensação de empoderamento da Libras, na beleza de a ver ser usada por falantes de Libras, ouvintes bilíngues. O estado bilíngue da Libras nasce quando essa língua é usada e assegurada por muitas pessoas e quando por ela se falam/narram variadas temáticas, quando a língua se torna efetivamente viva na sociedade.

Assim, acreditamos que o projeto #CasaLibras vem favorecendo a aquisição da língua de sinais em crianças surdas no momento da pandemia e também influenciando positivamente o seu desenvolvimento cognitivo, ao ampliar repertório de mundo a essas crianças, em Libras. Segundo Vygotsky (1984),

é através das experiências com o outro que vamos alterando nossas formas de nos relacionar com o mundo e nos constituindo enquanto sujeitos singulares. O projeto #CasaLibras e a pesquisa “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental” apresentados, marcam a importância e a urgência de políticas bilíngues na sociedade e na escola que tragam a centralidade de suas pautas às pessoas surdas, com foco nas crianças surdas e nas singularidades que elas, em suas especificidades de uso da língua de sinais e pela realidade de aquisição tardia de linguagem, vivenciam.

Retomamos e finalizamos com a tese de que nos faltam políticas educacionais e sociais bilíngues, em Libras/LP, mas que para isso, primeiramente carecemos do alargamento e adensamento do conceito de educação bilíngue para surdos e da necessidade de estar vinculada e de mãos dadas à instrução em Libras e a produções de materiais nessa língua, como fonte primária. Com esses adendos podemos fazer a ressignificação dos objetivos da escola nos anos iniciais para as crianças surdas e deixá-la com maior sentido a elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Lei nº 10.098 de 19/12/2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm]. Acesso em: 19 de mai. 2019.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>]. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm]. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. *Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão*, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm]. Acesso em: 19 de set. 2019.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: [<https://goo.gl/d5aE5q>]. Acesso em: 15 out. 2017.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem, cognição numa perspectiva interacionista*. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.; MARTINS, V. R. de O. (Orgs). *Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F.de; et al. Avaliação da compreensão em Libras por alunos surdos: uma proposta. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 34, set/dez. 2020. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.32392>]. Acesso em: 10 fev. 2021.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos*. 2004. 248 fls. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: [<http://www.revel.inf.br>]. Acesso em 07 mai. 2020.

LOPES, M. C. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUZ, R. D. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no mundo*. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, V. R. O; LACERDA, C. B. F de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação PUC -Campinas*, v. 21 n. 2, 2016. pp 163-178. Disponível em: [<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>]. Acesso em: 05 set. 2016.

MARTINS; V. R. O; NASCIMENTO; L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. In: *Revista X*, Curitiba, Volume 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: [<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/34299>]. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, V. R. O. *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de

Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019.

SKLIAR, C. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

COMUNIDAD SORDA EN LA FRONTERA Y SU REPERTORIO LINGÜÍSTICO

Deaf Community at the border and their linguistic repertoire

Leonardo Peluso¹

Mariana Pereira²

Cristiano Vaz³

RESUMEN

En este trabajo presentaremos el repertorio lingüístico de la comunidad sorda que habita la frontera Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil). Nos interesa mostrar particularmente la emergencia de un tercer espacio lingüístico, que es contrahegemónico en relación a las lenguas de señas nacionales y que está ganando visibilidad en los últimos años. En relación a este tercer espacio, presentaremos su historia y anali-

ABSTRACT

In this work we present the linguistic repertoire of the Deaf Community located at the border between Rivera (Uruguay) and Santana do Livramento (Brazil). Our specific interest is to show the emergence of a third linguistic space that is counter-hegemonic in relation to national sign languages and that is becoming more visible each year. Then, we will explore its history and

¹ Universidad de la República – UdelaR –, Montevideo, Uruguay; e-mail: leonardo.peluso@gmail.com.

² Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA –, Santana do Livramento, RS, Brasil; Universidad de la República Uruguay – UDELAR, Montevideo, Uruguay; e-mail: marianapcfgueira@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, Porto Alegre, RS, Brasil; email: cristianovazz@hotmail.com.

zaremos las actitudes lingüísticas que existen en torno a dicha variedad y a las políticas lingüístico-educativas que se han instituido en la región. Los datos para realizar estos análisis provienen de las investigaciones de maestría y doctorado que algunos de los autores de este texto han realizado, o están realizando, y del proyecto universitario *Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira*.

PALABRAS CLAVE:

Frontera; Lenguas en contacto; Actitudes lingüísticas; Políticas lingüístico-educativas.

analyze regional linguistic and educational policies regarding this new phenomenon. The corpus-data for the analysis comes from some of the authors' master and PhD dissertations, two completed and one still ongoing, and from the university project *Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira*.

KEYWORDS

Border; Languages in contact; Linguistic Attitudes; Linguistic and Educational policies.

**Comunidad sorda fronteriza:
entre la estandarización y la contrahegemonía**

En este artículo nos proponemos presentar la situación de la comunidad sorda fronteriza que se desarrolla en la ciudad binacional de Santana do Livramento (Brasil) – Rivera (Uruguay), fundamentalmente en relación su repertorio lingüístico y cómo este se manifiesta en los centros educativos de la zona.

Los datos que analizaremos provienen, fundamentalmente, de tres fuentes: a) el proyecto de doctorado en curso que lleva adelante Mariana Pereira, con la dirección de Leonardo Peluso: *Lengua de Señas Compartida en la Frontera Uruguay-Brasil*⁴, en el cual se propone analizar el estatus lingüístico de la LIBRALSU y su presencia en la zona; b) la investigación de maestría desarrollada por Vaz (2017), con la dirección de Lodenir Karnopp: *Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)*⁵ en la que se presentan las escuelas para sordos de la Frontera y el papel que juegan las lenguas de señas tanto en la formación como en el desarrollo de las identidades; y c)

⁴ Tesis en curso, para la Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Programa de Doctorado, Área disciplinar: Lingüística, Director de Tesis: Prof. Agr. Dr. Leonardo Peluso, Montevideo, Uruguay.

⁵ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017, sob a orientação da Profª. Dra. Lodenir Karnopp.

el proyecto de extensión: *Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira* (en adelante PACSF), que comenzó en el año 2014 y continúa hasta el presente. El proyecto se volvió viable a través del trabajo de Vaz como profesor de Libras y Pereira como Técnica Administrativa em Educação, Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais, en la Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA⁶.

El proyecto PACSF ha promovido que la Comunidad Sorda de la Frontera participe en diversas actividades y movimientos políticos en defensa de una identidad sorda fronteriza; así como también, ha realizado diferentes actividades a efectos de promover la visibilización de la existencia de esta comunidad particular y la defensa de la manera en que los sordos de esta frontera se comunican en lengua de señas, a través de actividades locales y de viajes de intercambio con las comunidades de sordos de Porto Alegre y de Montevideo, organizados en la UNIPAMPA.

La Frontera Rivera/Santana: breve caracterización

En la Frontera Rivera/Santana no hay río, puente, montaña, accidente geográfico o distancia que separe a los dos estados nacionales (Brasil y Uruguay): son dos países, una frontera y la experiencia compartida de sus habitantes. Se trata de dos ciudades que son una, apenas divididas/unidas por una calle y un parque; son *ciudades-gêmeas*. Este término proviene de un decreto de ley brasileño que establece que *ciudades-gêmeas* son aquellas que se desarrollan de un lado y otro de una frontera con Brasil (Ministério da Integração Nacional do Estado Brasileiro, Portaria nº 125, de 21 de março de 2014, Art. 1º). Se trata de una frontera que une las ciudades, los Estados y la experiencia compartida de sus habitantes. Como plantea Sánchez (2002, p. 133),

Em certa ocasião, um de nossos entrevistados explicou a fronteira de Rivera e Santana com a expressão “son dos em uma”, para indicar que nesta fronteira existem duas cidades em uma só. Efetivamente ambas as cidades se articulam de diversos modos diferentes e intensos (...) esta articulação se mostra também fisicamente, pois as ruas de uma cidade continuam na outra, e o limite político entre Uruguai e Brasil é um limite imaginário ou uma linha imaginária.

⁶ El proyecto contó con el apoyo institucional y financiero del Programa de Apoio à Promoção de Eventos Culturais e Cursos (PAPEC) 2014, 2015 e 2016, junto a Pró-Reitoria de Extensão da universidade (PROEXT). A su vez, dichas actividades fueron realizadas en conjunto con el equipo de trabajo del Núcleo de Desenvolvimento Educacional da Universidade (NuDE), bajo la co-coordinación de la pedagoga Ruth Castro.

Dos ciudades en una, pensadas también como un entre-lugar. A modo de contextualización visual de lo que es, en realidad, intangible, colocamos una foto del *Parque Internacional*. Como se plantea en Figueira (2016) se trata de un Parque (en realidad, por sus características físicas, parece más una plaza) donde coexisten las dos banderas y donde, en el ideal imaginario de la Modernidad, se debía marcar la escisión, es decir, el límite entre dos Estados-Nación. Sin embargo, ocurrió lo contrario, dado que es un parque/plaza que en lugar de separar naciones se transformó en un espacio físico y simbólico de encuentro de naciones, de unión de dos identidades nacionales y lingüísticas.

Figura – Parque Internacional, Rivera (UY) – Santana do Livramento (BR).



(Google Imagen, 2015).

Es en este compartir que se constituye la comunidad de frontera, la que está poblada por fronterizos o ciudadanos *doble chapa* (a la cualidad de ser uruguayos y brasileños y habitar ese espacio geográfico, se le dice *doble-chapa* por poseer un registro en cada país).

Quienes viven en la frontera Rivera/Santana se han constituido como hablantes de las lenguas que componen su repertorio lingüístico, el español y

el portugués como las lenguas nacionales orales; la língua brasileira de sinais (Libras) y la lengua de señas uruguaya (LSU) como las lenguas nacionales de señas y, por diferentes razones históricas, han producido terceras formas lingüísticas compartidas: en el caso de las relaciones entre lenguas orales tenemos lo que históricamente en la región se denominó *portuñol*; y en el caso de las relaciones entre lenguas de señas tenemos lo que recientemente se denominó *LIBRALSU*.

Desde esta perspectiva, entenderemos la frontera como un tercer espacio cultural, lingüístico e identitario, que ofrece modos de ser, de vivir, de hablar que se contraponen a las hegemonías centralistas que sistemáticamente se intentan imponer desde los gobiernos nacionales a través de políticas públicas, básicamente educativas y lingüísticas.

La comunidad sorda como comunidad lingüística

Uno de los trabajos pioneros en el tratamiento de los sordos como comunidad es el de Carol Erting en la década de los ochenta. Para esta autora, existe una clara diferencia entre pensar a los sordos como un grupo de discapacitados, sin otra cosa que en común que la *enfermedad*, a pensarlos como una comunidad, nucleada en torno a una lengua de señas, poseedora de elementos culturales e institucionales propios y contexto de las relaciones sociales más significativas (ERTING, 1982). Inclusive esta autora afirma que la comunidad sorda es un fenómeno similar al de la etnicidad y lo asimila a una identidad nacional.

En la perspectiva de Erting (1982) solamente integrarían la Comunidad Sorda las personas que no oyen y hablan la lengua de señas; esto deja por fuera de dicha comunidad a los oyentes hablantes de lengua de señas y a los sordos exclusivamente hablantes de una lengua oral (sordos oralizados).

La propuesta de Carol Erting fue completamente revolucionaria en su época y marcó un hito en el campo de los Estudios Sordos en la medida en que fue pionera en el tratamiento de los sordos como una identidad social, cultural y lingüística, en desmedro del tratamiento hegemónico, hasta ese momento, de los sordos desde la enfermedad, la falta y la discapacidad.

Peluso (2018) discute la visión de la Comunidad Sorda en estos términos, muy vinculados a los estudios etnográficos y propone un corrimiento hacia la sociolingüística al sugerir que se podría caracterizar a los sordos como

una comunidad lingüística que tiene un repertorio que incluye, al menos, una lengua de señas y otra oral.

Según Labov (1976) una comunidad lingüística es un conjunto de hablantes que comparten las mismas normas con relación a la lengua y una realidad social que se caracteriza, entre otras cosas, por su situación lingüística. La comunidad lingüística no es definida por ningún acuerdo marcado en cuanto al uso de los elementos de la lengua, sino por la participación en un conjunto de normas compartidas (LABOV, 1972).

Para Gumperz (1968; 1996) una comunidad de habla es un grupo de hablantes que comparten un similar repertorio de lenguas y mantiene interacciones permanentes y frecuentes a través de estas. Para este autor la comunidad de habla es el foco de la perspectiva sociolingüística, la atención se centra en la comunidad en lugar de centrarse en las lenguas o dialectos como tales, “*as the analytical starting point rather than focusing on languages or dialects as such*” (GUMPERZ, 1996, p. 362).

Si consideramos entonces que la Comunidad Sorda es una comunidad lingüística que posee dentro de su repertorio, al menos, una lengua de señas, resulta importante establecer cuales son los límites de dicha comunidad. Para Peluso (2018) esta comunidad presenta una particular distribución funcional: la lengua de señas funciona como la primera, natural y materna y la lengua oral como una lengua no natural y segunda. En este sentido, al igual que en los planteos de Erting (1982) solo integrarían la comunidad sorda aquellas personas que no oyen, dada su específica relación con la lengua oral: ningún oyente tendría a la lengua oral como una lengua no natural, es decir, no ajustada a sus características físicas; y por esta razón no integraría la Comunidad Sorda. Una de las ventajas de esta definición con respecto a la de Erting (1982), es que se elimina la necesidad de introducir el aspecto físico (lo auditivo) en la caracterización de la Comunidad Sorda, dado que los límites van a estar dados por las relaciones con las lenguas.

Sin embargo, no todos tienen una visión tan estricta de la comunidad sorda. En este sentido Strobel (2009, p.33), plantea que “a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de famílias, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização”.

Esta definición de comunidad sorda es laxa: abarca tanto a personas que no oyen como a personas que oyen. Lo que limita esta comunidad es ser hablante de una lengua de señas y mantener relaciones estables y frecuentes, mediante dicha lengua, con sus integrantes. Así, desde esta perspectiva, que es la que adoptaremos en este artículo, la comunidad sorda reúne a aquellas personas sordas que no oyen y a aquellas que oyen (amigos, familiares, profesionales que actúan en el área de los estudios sordos, intérpretes y profesores), que hablan alguna de las lenguas de señas de la frontera, que mantienen relaciones frecuentes entre sí y que, en muchos casos, se organizan para proyectar y alcanzar objetivos de la comunidad.

En esta zona fronteriza no existen instituciones propiamente sordas, como Asociaciones, la asociación de sordos de Santana do Livramento está inactiva desde hace muchos años, existen iniciativas para la fundación de las asociaciones de sordos de Rivera y de Santana do Livramento, pero esto aún no ha acontecido; sino grupos más o menos organizados de sordos, que se reúnen de forma sistemática, pero sin tener estructura jurídica, institucional o, inclusive, locativa. Las instituciones sordas fronterizas están constituidas por los espacios públicos, especializados en la comunidad sorda, en los que se nuclean sordos y oyentes, fundamentalmente las instituciones educativas. Es por esta razón que en este trabajo hemos decidido considerar a la comunidad sorda de frontera en un sentido laxo, dado que resulta interesante la perspectiva que los diversos actores, sordos u oyentes, tienen acerca del repertorio lingüístico de la zona.

La comunidad sorda en la frontera y la *LIBRALSU*

Dentro de la población fronteriza se ubica la comunidad sorda de frontera que, como señalamos en el apartado anterior, reúne a aquellas personas sordas y oyentes, uruguayas, brasileñas, y doble-chapa, que viven en la frontera y que hablan alguna de las lenguas de señas de la frontera, que mantienen relaciones frecuentes entre sí y que, en muchos casos, se organizan para proyectar y alcanzar objetivos de la comunidad sorda.

Como ya señalamos, esta zona fronteriza es el encuentro de dos lenguas de señas nacionales: LIBRAS y LSU, al tiempo que, por razones socio-educativas, como veremos más adelante, se ha desarrollado una variedad lingüística fronteriza denominada LIBRALSU, cuyo estatus está aún en discusión.

En esta década se ha comenzado un proceso político de visualización de la LIBRALSU a través del discurso de los sordos involucrados en diferentes actividades de investigación y extensión que se realizan desde la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Santana de Livramento, bajo coordinación de Mariana Pereira y Cristiano Vaz.

Todo este movimiento y este proceso político de visibilización de la variedad lingüística fronteriza tuvo un fuerte anclaje en este proyecto en Unipampa y en las producciones académicas producidas desde este contexto, como los coloquios realizados y los proyectos de extensión llevados adelante en la frontera Rivera-Santana. A partir de estos movimientos, y de trabajos académicos, se sostiene que es una frontera en la que conviven dos lenguas de señas nacionales, LSU y LIBRAS, y un tercer espacio lingüístico e identitario que la comunidad ha denominado LIBRALSU (FIGUEIRA, 2016; VAZ, 2017; FIGUEIRA y VAZ, 2016).

En cuanto a la historia del nombre de esta tercera variedad lingüística, Figueira y Vaz (2016, p. 318, 319) plantearon lo siguiente:

Este sinal que enuncia sobre a forma como os surdos se comunicam na fronteira; foi inicialmente traduzido como LIBRANOL por mim e pelo Professor Cristiano Vaz, (o mesmo não foi completamente à favor desta tradução, pois entendia que esta palavra faria inferência as línguas orais compartilhadas nesta fronteira, o Português e o Espanhol e do Portunhol que emerge deste encontro como uma terceira forma de comunicação), foi então, posteriormente traduzido como LIBRALSU, por mim, pela Professora Cristina Bentancurt (Escuela 105) e outros atores surdos e ouvintes desta comunidade e discutido com o Professor Leonardo Peluso.

La historia de esta traducción muestra el involucramiento de diversos actores, sordos y oyentes, en el proceso, la importancia identitaria que tiene y las relaciones con otro fenómeno lingüístico fronterizo: el portuñol. Ha sido tan fuerte la historia del portuñol en la zona, que no es de extrañar que los propios habitantes fronterizos hagan paralelismos del portuñol hacia los procesos que ocurren en el contacto de las lenguas de señas.

A continuación presentamos dos imágenes producidas dentro de la Comunidad Sorda de la Frontera, en el contexto de trabajo del Proyecto PACSF, en las que se puede apreciar las percepciones que tienen los sordos acerca de las relaciones entre las lenguas de señas en la frontera.

Figura – La seña de LIBRALSU.



(Base de datos del Proyecto de Extensión, PACSF 2015, 7.06 *Comunidade Surda da Fronteira – Somos Nós* 17.09.2015, filme 7.06).

A través de esta seña fotografiada, podemos ver la seña que designa el encuentro entre Libras y LSU, realizada por un sordo de esta comunidad sorda fronteriza. A esta seña se le ha asignado, como traducción a las lenguas orales, el neologismo LIBRALSU, que une los nombres de las lenguas nacionales que le dan origen.

Figura – Panel Brasil/Uruguay – CASA – LIBRAS/LSU.



(Base de datos del Proyecto de Extensión, PACSF 2015, 2.08 *Sem. Final Língua e Identidade Surda na Fronteira* 08.12.2014, foto 2.08).

Esta otra imagen, es un banner pintado a mano en el que se hizo un dibujo mostrando que la seña de LIBRALSU se generó a partir de la seña LSU y de la seña LIBRAS. La seña LIBRALSU es bimanual, se realiza mediante un movimiento oscilante alterno (al igual que para las señas LSU y Libras), pero cada mano adopta la configuración correspondiente al nombre de cada lengua de señas nacional: así con la mano izquierda se hace la configuración que se usa para la seña Libras y con la derecha la configuración de la seña LSU.

La LIBRALSU frente a la creciente estandarización de las lenguas nacionales: Libras y LSU

A diferencia de lo ocurrido con el portuñol, que ha sido ampliamente estudiado por la lingüística, las lenguas de señas que están en contacto en la frontera no han sido en absoluto estudiadas desde la perspectiva del contacto lingüístico.

Es recién hacia fines del siglo XX que se han producido procesos de estandarización de las lenguas de señas nacionales de la región: LSU y Libras. Así, a diferencia de lo ocurrido con el portuñol (que surge del contacto de dos lenguas largamente estandarizadas y con importante cuerpo literario), el surgimiento de una lengua de señas compartida por esta comunidad fronteriza parte de dos lenguas nacionales que están en proceso de estandarización, que no tienen escritura ni tradición de cumplir funciones formales y/o letradas.

Los procesos de estandarización sobre las lenguas de señas que han tomado estatus de nacionales han sido muy potentes en las últimas décadas. Los mismos comenzaron en los años 80 del siglo XX, con la elaboración de los primeros diccionarios y con la lucha por la educación bilingüe de los sordos, pero se han acelerado de un tiempo a esta parte. La Libras y la LSU ya cuentan con legislación que las reconoce a nivel oficial, leyes de protección, gran circulación en espacios educativos, universitarios y académicos, presencia en las redes sociales y en los medios masivos de comunicación y un largo etcétera.

Obviamente que este es un proceso que está muy distante de terminar, dado que las relaciones entre lenguas son procesos que no tienen fin, pero ha tenido claros efectos en el plano de la estructura de la lengua y en el plano de su estatus.

A nivel de la estructura, se ha tendido a una importante homogeneización, necesaria para poder ser reconocida como una misma lengua a pesar de la gran variación, la que es mayor en la Libras que en la LSU dada la

extensión territorial en la que se desarrolla. La homogeneización estructural va de la mano del desarrollo de lo que se ha denominado *purismo idiomático*, es decir, el surgimiento de la idea del *buen hablar*, de la norma lingüística que se debe respetar. Libras y LSU se han vuelto, entonces, dos modelos lingüísticos que están claramente relacionados con el concepto de lengua nacional y con la norma lingüística. Estos modelos están vinculados con los centros de poder nacional, es decir, centros urbanos de importancia nacional, que claramente se constituyen como centros hegemónicos que son la base de las ideologías centralistas que sostienen los Estados-nación.

La LIBRALSU, sea esta una lengua o una variedad de lengua, no entraremos a discutir tal asunto en este texto, por su propia existencia va en sentido contrario a estos procesos centralistas que se han realizado en torno a la Libras y a la LSU. Se trata de una lengua o variedad de lengua que existe en los márgenes, que es hablada por una comunidad sorda que vive en los márgenes, que no está estandarizada ni reconocida, que no tiene prestigio de lengua y que está en permanente conflicto con las normas nacionales con las que está en diálogo y a la vez en competencia. Esta situación de conflicto se expresa en varios niveles relacionados, de los cuales nosotros en este trabajo abordaremos dos: la actitud de los hablantes (tanto de quienes hablan la LIBRALSU como de quienes hablan las lenguas de señas nacionales) y las políticas lingüístico-educativas que se desprenden de estas actitudes.

Actitudes frente a la LIBRALSU

En los intercambios fuera de la frontera, de los encuentros/desencuentros de la comunidad sorda y la otredad, se vuelve evidente que existe una dificultad en la percepción de la LIBRALSU y, en caso de ocurrir, que esta sea vista en términos positivos. En las zonas urbanas centrales, donde tiene completa primacía las lenguas nacionales (por ejemplo Porto Alegre o Montevideo) en general se observa un claro desconocimiento acerca de la existencia de la LIBRALSU o dudas acerca de su estatus. Esto tiene su lógica, dado que la LIBRALSU es un fenómeno completamente periférico que difícilmente pueda ser percibido por habitantes de las zonas centrales.

Fue específicamente en un viaje de intercambio a Montevideo, para visitar la Escuela nº 197 Bilingüe para Sordos que un grupo de habitantes

fronterizos, hablantes de LIBRALSU, al tiempo que fue acogido y reconocido en su diferencia, tanto por el Área de Estudios Sordos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, como por la Escuela Bilingüe para Sordos, por los profesores sordos y oyentes que allí trabajan; fue simultáneamente rechazado por una institución educativa privada que tiene larga trayectoria en enseñanza de LSU y en formación de intérpretes, bajo el argumento de que podía *contaminar lingüísticamente* a los aprendices de LSU.

Esto evidencia las diferentes percepciones que se tienen de la variedad fronteriza por parte de hablantes que no pertenecen a la frontera. En este sentido, la lengua de señas hablada por los sordos en la frontera, que es bienvenida en esta comunidad y en algunas instituciones fuera de ésta, es también rechazada como una mezcla que estropea la lengua.

Estas mismas contradicciones ocurren con los hablantes fronterizos. Así, en la propia zona fronteriza, Santana-Rivera, donde tiene su existencia la comunidad sorda de frontera, las actitudes lingüísticas frente a la LIBRALSU son heterogéneas. Esto surge de los datos preliminares obtenidos en el proyecto de doctorado que lleva adelante Pereira. Se recolectaron datos para la investigación doctoral, a través de entrevistas semiestructuradas con 15 personas pertenecientes a esta comunidad sorda, se preservan sus identidades; los nombres que eventualmente aparecen, son seudónimos.

A punto de partida de ciertas imágenes sobre la frontera y del dibujo de la LIBRALSU que mostramos anteriormente, las personas entrevistadas, sordas y oyentes, pertenecientes a la comunidad sorda fronteriza, tal como la definimos en este artículo (i.e. en sentido laxo dado que incluye a oyentes vinculados) mostraron, a través de sus respuestas el reconocimiento hacia la existencia de la LIBRALSU y también algunos aspectos de las contradicciones que señalamos.

Por un lado la LIBRALSU, y su dibujo, son vistos como un símbolo de la Comunidad Sorda de Frontera. Serían elementos constitutivos y fuente de orgullo. No solo por la idea de pertenecer a dicha comunidad, sino también por la posesión de algo propio y distintivo, que los hace diferentes y, eventualmente, contra-hegemónicos, en relación a las lenguas nacionales y sus centralismos. Colocamos acá algunas respuestas que ejemplifican esta posición:

Eu acho que é esse símbolo da comunidade surda [...] é o símbolo da comunidade? [...] da comunidade surda da fronteira (persona oyente, de Brasil, trabaja en educación)

LIBRALSU, eu acho que é da fronteira, por exemplo, essa mão do Brasil, com essa mão, LSU do Uruguai, os dois juntos LIBRALSU é uma marca. [...] O significado conceitual destes sinais seria, essa mão direita com a configuração de mão própria da Libras do Brasil, e a configuração de mão própria de LSU no Uruguai, as duas mãos se encontram ao centro, LIBRALSU, as duas se unem e produzem este sinal, uma marca própria da comunidade surda da fronteira. (persona sorda, de Brasil, trabaja en educación)

Então, por exemplo, esse é um sinal que não conheciam, que eu te falei de Bagé, na Live, esse sinal tu tava palestrando e fez esse sinal. E aí, ficavam todos: - que será esse sinal? - é da fronteira? Não sei, não sei!? Foi quando eu escrevi ali, esse sinal: - Eu sei!!! (risos) É LIBRALSU. (persona oyente, de Brasil, intérprete).

La seña de LIBRALSU puede entenderse como una marca que caracteriza a la comunidad sorda de la frontera, una representación simbólica de dos lenguas que se encuentran, de algo característico de la frontera.

É a nossa riquíssima mistura [...], Libras e LSU. Eu me lembro que no começo se falava em Librañol, eu me lembro, a gente usava esse termo. -Ah, o Librañol. Mas como? Se é LIBRAS e espanhol, não é. Aí foi uma criação bem interessante que eu me lembro que os surdos juntos, eles criaram esse sinal, eu me lembro nesse projeto de artefatos da Cultura Surda da UNIPAMPA e contigo e com o Cristiano, se eu não me engano ainda estava o professor Cristiano e aí desenvolveram o sinal e em conjunto esse nome também. (persona oyente, de Brasil, intérprete).

En esta última respuesta la persona entrevistada introduce la idea de mixtura, idea que tiene mucha presencia en ese contexto con respecto también al portuñol, que para muchos es visto como una mixtura. Es interesante este tipo de respuesta, porque en general la percepción de mixtura implica una actitud lingüística negativa hacia la variedad, pero en este caso ocurre todo lo contrario. La persona entrevistada ve a la mixtura en términos positivos. Sin embargo, en la respuesta que colocamos a continuación se puede observar una idea negativa en relación a la mixtura y cómo se cuegan los orgullos nacionalistas. Para esta persona entrevistada la LIBRALSU sería una mixtura efecto de una especie de *invasión* de los uruguayos a espacios brasileños. Nos parece interesante observar las formas que toma el conflicto causado por el contacto entre identidades nacionales y lingüísticas.

Só o Lauro e o Andrei mais ou menos, a Angela e o Tiago. Quem mais deixa eu ver... a primeira vez a Valentina conseguiu também [...] Foi o grupo de uruguaiois que foi até a escola Liberato e começou a se misturar, eram mais os do Uruguai [...] veio essa leva de pessoas e se ocupou do espaço, os uruguaiois vieram e dominaram esse espaço da escola Liberato. Os uruguaiois vieram e se apropriaram fortemente (persona sorda, de Brasil, trabaja en educación)

Así como se cuele el conflicto y visiones negativas hacia la mixtura, cabe aclarar que es en términos sociales, no de estructura lingüística como ocurre con el portuñol, también la mixtura es para muchos un elemento positivo que alude a la unión de dos lenguas y de dos naciones.

Con ambas manos abiertas, haciendo la seña de Libras de Brasil, y de Uruguay tenemos la LSU, las dos juntas al centro, tenemos esta seña, uniendo las dos. Por ejemplo, los amigos sordos de Livramento, con las señas propias de Brasil, también hay el grupo de sordos de Rivera. No están separados, están unidos, porque la frontera está muy cerca, están unidos. (persona sorda, doble-chapa, trabaja en educación).

É a mistura das duas línguas de sinais. É a língua que eles conseguem fazer quando se reúnem as duas cidades, é como eles conseguem se comunicar quando eles se unem os dois, tanto a Angela, por exemplo, em Libras e a Pamela em LSU. (persona oyente, de Uruguay, intérprete).

É o sinal de LIBRALSU (sinaliza LIBRALSU), que a junção dessas duas línguas então, LIBRAS e LSU [...] e esse e essa terminologia LIBRALSU ela tem muita coisa implicada, ela tem um contexto linguístico do Brasil uma língua do Brasil e uma língua do Uruguai que se funde e que não sei em que momento também nós vamos pesquisar, esse fato dessa criação de sinais. (persona oyente, de Brasil, intérprete).

Otras personas entrevistadas entienden que la LIBRALSU es algo diferente a la Libras y a la LSU, no lo ven como una simple mixtura de lenguas, sino que lo consideran como algo nuevo.

Porque el amigo sordo que nace en Livramento, luego va a Uruguay y también el uruguayo va a estudiar a Brasil, se encuentran y comparten, son un grupo de amigos sordos en la frontera, unidos. Lo que vi antes fueron las señas de LIBRAS y LSU, o Libras o LSU. Ahora te diste cuenta de algo nuevo la LIBRALSU. (persona sorda, doble-chapa, trabaja en educación)

Y algunos van más allá de decir que es algo nuevo y dan valor de lengua a esa variedad lingüística. Junto con esto aparece el discurso de la necesidad de reconocimiento, de explicitar que no se trata de una lengua *estragada* o *ruim*.

Bueno primero me gustaría decir para que quede registrado, que esto (hace la seña de LIBRALSU) na hace mucho que surgió, el nombre LIBRALSU, más bien fue como un aporte de las dos, de nosotras dos para acuñar el termino LIBRALSU o LIBRALSU, no sé cómo quedó al final (se refiere a la pronuncia más para el español o más para el portugués). [...] Que me parece que es importante que tenga su nombre, porque se es una lengua, tiene que tener su nombre. Más allá de que acá está el nombre, ¿no? (muestra la seña). (persona oyente, de Uruguay, trabaja en educación)

Então a gente precisa de um momento também pensar nesse registro desta língua que tá sendo produzida neste espaço e que não é uma língua ruim, estragada ou uma língua feia. [...] Mas essa língua é uma língua de uma região e precisa ser respeitada, uma língua não, não sei se é um dialeto?! Mas entre os surdos ou vejo isso muito, a gente precisa ter registro de sinais. Por que esses sinais eles são feitos produzidos e eles existem, então acho que é isso. (persona oyente, de Brasil, intérprete)

Teniendo en cuenta estos datos primarios analizados, parece claro que no es similar la percepción que tienen los miembros de la comunidad sorda de frontera hacia la LIBRALSU que aquellos que viven en los centralismos políticos y lingüísticos. Por lo que hemos podido observar hasta el momento, en la comunidad sorda de frontera prima una actitud positiva hacia la LIBRALSU, la que en general es vista como algo alternativo y no como una simple mixtura. Sería interesante comparar estas percepciones y actitudes con la que tienen los habitantes fronterizos que no integran la comunidad sorda. A partir de nuestra observación participante hemos observado que en general tienen una visión muy similar a las dadas en los centros urbanos no fronterizos, mostrando las múltiples formas de colonialismo que también se instituyen dentro de la Frontera. Pero este aspecto aún no ha sido corroborado por entrevistas a dicho grupo.

Políticas lingüístico-educativas en la Frontera: Acerca de las experiencias fronterizas en educación: LIBRAS, LSU, LIBRALSU

En este artículo nos interesa debatir en torno a las políticas lingüístico-educativas que se llevan adelante en la Frontera en relación a la comunidad sorda de frontera y su repertorio lingüístico. Para ello tomaremos tres niveles de enseñanza: educación primaria (*ensino fundamental*), educación secundaria (*ensino médio*) y educación terciaria (*ensino superior*).

Para el caso de educación primaria / *ensino fundamental* la Frontera cuenta con dos escuelas especializadas para atender la población sorda: Escuela 105 Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas y con Alteraciones del Lenguaje (Escuela 105), en Rivera, Uruguay y el Instituto Estadual de Educação Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha (Escola Liberato), en Santana do Livramento, Brasil. Cabe señalar que los habitantes de la frontera pueden concurrir a una u otra escuela sin importar su país de origen.

La Escola Liberato, en Santana do Livramento, no ofrece una educación bilingüe. Los estudiantes sordos comparten el salón de clases con estudiantes oyentes, según exigencia del programa de inclusión del gobierno brasileño, sin intérprete de LIBRAS; pero, a contraturno tienen espacios formativos en Libras a través del Atendimento Educacional Especializado. En Rivera, la Escuela 105, es una escuela que viene desarrollando una propuesta bilingüe para sordos desde 1987. Se trata de una escuela exclusivamente para sordos y la LSU es utilizada en todos los contextos comunicacionales. El español se reserva, exclusivamente, para la escritura o para los contextos en los que se lo enseña como segunda lengua.

En adelante los relatos que aparecen son de la investigación que llevó (Vaz,2017) en estas escuelas, muestran que algunos estudiantes sordos brasileños concurrían a la escuela de sordos en Uruguay para su escolarización dado que no encontraban en la Escola Liberato un ambiente lingüístico apropiado, pero, al finalizar sus estudios, volvían a la escuela brasileña porque había profesionales hablantes de la Libras. Otros estudiantes volvieron a estudiar en la escuela brasileña sin haber terminado la uruguaya cuando ingresó a trabajar una docente que sabía Libras.

Así, por ejemplo, la estudiante Laura, cuando finalizó la formación primaria (formação inicial) en la Escuela 105 para sordos de Rivera retornó a Livramento para concluir las restantes etapas educativas. En su relato ella dice que se desarrolló de la misma forma en una u otra ciudad. Ante la pregunta acerca de si las diferencias lingüísticas que existían en un lugar y el otro podría dificultar su desarrollo académico, ella señaló que no sentía la diferencia, dado que con el uso de la lengua de señas podía ampliar su conocimiento de la misma forma, fuera de un lado u otro de la frontera.

Tinha uns 14 anos de idade, não foi desde pequena. Por exemplo eu via você [Cristiano, el entrevistador] falando e pegava os

sinais, e via outro e outro e assim muito rápido fui aprendendo. Aprendendo um pouquinho com cada um, aprendendo e aprendendo.

En la investigación de Vaz (2017) se señala que, en algunos relatos, los estudiantes sordos plantearon que antes del uso de la lengua de señas en el salón de clases, apenas conseguían escribir palabras sueltas, pero no comprendían su significado. Con la lengua de señas se podían comunicar y constituir una identidad de sordos de frontera: a veces hablando en Libras, a veces hablando en LSU, a veces compartiendo ambas, según las exigencias comunicativas. Por eso, según estos relatos, el hecho de que los estudiantes sordos estudiaran en etapas iniciales en Uruguay, en LSU, y luego al volver a Brasil lo hicieran en Libras no era visto, por los habitantes sordos de la frontera, como un problema sino como una ventaja, dado que, para ellos, lo principal es, por un lado, poder tener a la lengua de señas como lengua de educación y, por otro lado, poder construir una identidad de frontera en ese compartir.

Así, como se describe en la investigación de Vaz (2017), en la Frontera, independientemente del país de origen, los sordos destacan que el compartir y el contacto entre las lenguas de señas construye ese “algo en común” y una “identidad colectiva”. De esta manera, es en un contexto de contacto lingüístico y de compartir entre estudiantes sordos, a través de las lenguas de señas, que los sordos de la frontera pudieron realmente avanzar en su formación en la educación; que si bien no reconoció formalmente el tercer espacio lingüístico, tuvo la sensibilidad e inteligencia de promover la lengua de señas, de no prohibir variedades lingüísticas y, por lo tanto, de sostener el contacto lingüístico y el compartir propios de la frontera.

Como se plantea en los diferentes relatos de la investigación (VAZ, 2017), fundamentalmente por parte de los sordos brasileños que tuvieron que estudiar en Uruguay porque en la Escuela Liberato no se hablaba lengua de señas, la búsqueda de una escuela en la que se utilizase a la lengua de señas como lengua de instrucción, no solo tenía como finalidad la educación, sino, y fundamentalmente, la integración a la comunidad sorda de frontera, la construcción de una identidad sordo-fronteriza, el compartir más allá de la lengua nacional del país de origen. La escuela se constituye, así, en un espacio comunitario, lugar de producción de identidad sorda, en el que las lenguas de señas nacionales

quedan en un segundo plano, en la medida en que lo central pasa a ser la posibilidad de constituirse en hablantes de lengua de señas y esto es lo que une a los sordos fronterizos.

Para el caso de la educación secundaria (*ensino médio*) Uruguay cuenta con un sistema central que provee intérpretes en aquellas instituciones a las que ingresan estudiantes sordos. En Brasil, de la misma forma que en la educación primaria, los sordos fronterizos asisten a la Escola Liberato, con AEE y profesores de Libras. Ocurre que hubo un período en el que los sordos después de terminar la etapa primaria en la Escuela 105 no se postularon al Liceo porque no había intérpretes de LSU, por lo que se cambiaron a la Escola Liberato, en esta misma escuela algunos estudiantes que ya habían concluido la etapa primaria, comenzaron a concurrir al EJA (Educação de Jovens e Adultos), porque es una modalidad de enseñanza que acepta a jóvenes y adultos, (a nivel de primaria y secundaria) y además cuenta con AEE y un profesor que imparte clases en Libras.

Las instituciones educativas de primaria y secundaria (*ensino fundamental e médio*), tanto en Brasil como en Uruguay ya han logrado el ingreso de las lenguas de señas, en algunos casos de forma más oficial y de pleno reconocimiento, en otros casos de forma menos orgánica. Sin embargo, son instituciones que por su naturaleza histórico-política promueven los estándares nacionales (Libras y LSU), por lo que en ningún caso se ha incluido oficialmente a la LIBRALSU; si bien según nuestra observación participante en la zona fronteriza indica que los diferentes actores institucionales, tanto sordos como oyentes, reconocen a la LIBRALSU como una variedad lingüística de la zona y no hay actitudes que prohíban su uso. Estos procesos son parte de políticas educativas pero que a la vez son también lingüísticas, dado que permean, determinan o promueven actitudes lingüísticas hacia una u otra variedad o lengua.

A nivel terciario Santana cuenta con una sede de la UNIPAMPA y Rivera con una Sede de la Universidad de la República y con Institutos de Formación Docente (para formar docentes de primaria y de secundaria). Estas instituciones están en importante contacto binacional. La UNIPAMPA cuenta con servicio de interpretación y el equipo ha desarrollado un movimiento, a través de programas de extensión, como ya señalamos anteriormente en este artículo, a efectos de dar visibilidad a la comunidad sorda de frontera y a la LIBRALSU.

La Universidad de la República cuenta con una carrera de formación de intérpretes y traductores LSU-español en una ciudad vecina, por lo que el tema también ha permeado en la Sede, aunque mayormente enfocado a la LSU.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo presentamos algunos aspectos de la historia de la emergencia de un tercer espacio lingüístico en la Frontera Rivera-Santana, las actitudes lingüísticas que tienen diferentes integrantes de la comunidad sorda fronteriza y la situación lingüística de las distintas instituciones educativas de la zona.

A partir del análisis realizado se puede señalar que estamos ante una experiencia de flujo entre lenguas de señas en la Frontera. Este flujo lingüístico es pensado dentro de las dinámicas culturales, sociales, políticas e históricas de las prácticas comunicativas humanas que ocurren en dicho espacio geopolítico.

En el marco de este flujo, las narrativas de la comunidad sorda fronteriza muestran las formas en que sus integrantes se constituyen identitaria y políticamente en el compartir, concibiendo el compartir como un *entendimiento común* (BAUMAN, 2003).

Este aspecto del compartir colocado en un primer plano nos parece particularmente relevante. A partir de las entrevistas queda de forma muy clara que la comunidad sorda de frontera hace énfasis en la importancia de hablar **EN** lengua de señas, tanto para la formación académica como para la consolidación de una identidad sorda, en desmedro de hablar una de las lenguas de señas nacionales. Es decir, los entrevistados no se privilegian la adhesión lingüística a un modelo proveniente de una lengua de señas nacional, sino a constituirse, simplemente, en hablantes de lengua de señas.

Para nosotros este aspecto nos interpela en varios planos teóricos, que merecerían nuevas investigaciones para su indagación, todos ellos partiendo de la base de que el estudio de la LIBRALSU se debería colocar en el marco de los estudios de lenguas de señas en contacto, los que, según la indagación que hemos realizado, son casi inexistentes. Trataremos de desagregar, a continuación, dos de dichos planos: el plano actitudinal y el plano estructural.

Por un lado, merece considerar las diferencias políticas, sociales y actitudinales que se instituyen entre lenguas de señas en contacto y entre lenguas orales en contacto. Así, la emergencia de un tercer espacio lingüístico en la Frontera no

es similar cuando ocurre entre dos lenguas orales que cuando entre dos lenguas de señas. Mientras que, para el caso del portugués, durante décadas el centro se mantenía en la estructura de las lenguas nacionales y estandarizadas, y en el intento de su exterminio y consiguiente migración hacia una de ellas; para el caso LIBRALSU se observa una actitud positiva de los diversos hablantes, ya que estos ponen énfasis en el desarrollo de habilidades lingüísticas **EN** lengua de señas, sin importar a qué estructura lingüística, en relación a lenguas nacionales estandarizadas, pertenezca.

Por otro lado, entendemos que también existen diferencias en el plano de la propia estructura lingüística afectada por la materialidad con la que cada lengua organiza sus significantes. En el caso de las lenguas de señas, estamos hablando de dos lenguas en contacto que discurren en un canal viso-espacial y que comparten lo que Christian Cuxac ha denominado *gran iconicidad* (CUXAC, 2000); esto es, la posibilidad, que tienen las lenguas de señas, de incorporar *rasgos* del referente en su estructura, así sea a nivel léxico, fonológico, morfosintáctico y/o discursivo. La *gran iconicidad* otorga a las lenguas de señas, aún a aquellas estandarizadas, amplias posibilidades en el plano de la creatividad lingüística y facilita, enormemente, el contacto interlingüístico. Al hacer foco en la *gran iconicidad*, la mirada se descentra de la estructura estabilizada, algo que no ocurre en el tratamiento de las lenguas orales, y se coloca en aquello que las lenguas naturalmente comparten.

Para concluir, quisiéramos señalar que el posicionamiento teórico que adoptamos en este trabajo apunta a mostrar diferencias interesantes entre lenguas de señas y lenguas orales, tanto en el estudio de su funcionamiento y estructura (PELUSO, 2021), como en el estudio de los procesos de contacto interlingüístico. Es interesante pensar el papel que cumplen los estándares nacionales, las instituciones oficiales, las ideologías puristas en colocar límites entre las lenguas, que otorgan esa idea de separación tajante cuando, en realidad, ya autores en sociolingüística de las lenguas orales discuten el propio concepto de lengua, así como el de límites tajantes entre las mismas (Hudson, 1987). Esta idea de continuo entre lenguas se vuelve mucho más evidente cuando hablamos del contacto entre dos lenguas de señas, tal como ocurre en la Frontera analizada, porque las une la *gran iconicidad*; así como también el hecho de que los procesos de estandarización no tienen similar grado de desarrollo histórico ni de imposición socio-cultural y política.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zehar, 2003.
- Cuxac, Ch. La langue des signes française. Les voies de l'íconicité. *Faits de langues*, Paris, nº15-16, p:1-391. Paris: enero-diciembre, 2000. (Éditions OPHRYS).
- Erting, C. Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool. *PHD Dissertation*. Washington: The American University, 1982.
- Figueira, M. Comunidade Surda da Fronteira, Experiência Compartida. *Dissertação – Mestrado em Educação*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- Figueira, M.; Vaz, C. Língua de Sinais Compartilhada na Fronteira, *Noveno Foro de Linguas de ANEP*, Montevideo, p: 311-321, 2016.
- Gumperz, J. J.; Levinson, S. C. Introduction to part IV. In: Gumperz, J. J.; Levinson, S. C. (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, p: 359-373. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Gumperz, J. J. Language in Social Interaction. *Language in Social Interaction. Proceedings of the 8th International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*, p: 408-411. Tokyo: Science Council of Japan, 1968.
- Hudson, R. A. *Sociolinguistics*. Nueva York: Cambridge University Press, 1980.
- Labov, W. *Sociolinguistique*. Paris: Éd. De Minuit, 1976.
- Peluso, L. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Revista Traslaciones*. Vol. 5, Num. 9, p: 40-61, 2018.
- Peluso, L. Linguística e gramatização da língua de sinais uruguaia: contextualização, historização e discussão de seus alcances. *Revista Humanidades e Inovação*, v.: 7 26, p.:25 - 38, 2021.
- Sánchez, A. Q. A fronteira inevitável. Um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. 2002. *Tese de Doutorado em Antropologia-Social*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- Strobel, K. *A imagem do outro sobre a cultura surda*, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- Vaz, C. P. Educação de Surdos na Fronteira Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). *Dissertação – Mestrado em Educação*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

LIBRAS COMO CAMPO DISCIPLINAR: EFEITOS DE UMA PRODUÇÃO CULTURAL SURDA

Libras as a disciplinary field: effects of a deaf cultural production

Pedro Henrique Witches¹
Eliana Firmino Burgarelli²

RESUMO

Este artigo discute aspectos que possibilitaram o fortalecimento e a expansão do campo disciplinar da Língua Brasileira de Sinais – Libras – no contexto acadêmico. Para tanto, sob a perspectiva de autores dos estudos disciplinares e dos estudos de línguas de sinais, desenvolve uma discussão de inspiração genealógica sobre acontecimentos e práticas que, historicamente, posicionaram as línguas de sinais como objeto de estudo. Deste modo, são identificados dez domínios que constituem esse campo disciplinar: o campo de interesses, a singularidade, a intradisciplinaridade, o

ABSTRACT

This article discusses aspects that made it possible to strengthen and expand the disciplinary field of the Brazilian Sign Language - Libras - in the academic context. From the perspective of authors of disciplinary studies and sign language studies, it develops a genealogically inspired discussion of events and practices that have historically positioned sign languages as object of study. In this way, ten domains that constitute

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES –, Vitória, ES, Brasil; e-mail: pedro.witches@ufes.br.

² Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Instituto Federal do Espírito Santo – IFES –, Vitória, ES, Brasil; e-mail: eliana.burgarelli@ifes.edu.br

padrão discursivo, as metodologias, os aportes teóricos, a interdisciplinaridade, os interditos, a rede humana e o olhar sobre si. Por fim, observa-se que a possibilidade de entender a Libras como um campo disciplinar se constitui a partir de um movimento acadêmico atento às produções culturais das comunidades surdas do Brasil e conclui-se que tal campo se configura como importante estratégia de manutenção de uma herança linguístico-cultural da humanidade.

PALAVRAS-CHAVE

Língua Brasileira de Sinais – Libras; Campo disciplinar; Cultura surda; Estudos de línguas de sinais; Estudos disciplinares.

this disciplinary field are identified: the field of interests, the singularity, the intradisciplinarity, the discursive pattern, the methodologies, the theoretical contributions, the interdisciplinarity, the interdicts, the human network and the look on oneself. Finally, it is observed that the possibility of understanding Libras as a disciplinary field is constituted from an academic movement attentive to the cultural productions of the Deaf communities in Brazil and it is concluded that this field is configured as an important strategy for maintaining a linguistic-cultural heritage of humanity.

KEYWORDS

Brazilian Sign Language – Libras; Disciplinary field; Deaf culture; Sign language studies; Disciplinary studies.

Introdução

Ao longo da história, o saber sobre as línguas de sinais esteve restrito a poucas pessoas além dos surdos. O desconhecimento geral costuma ser tanto que estudiosos dessas línguas, quando têm oportunidade, se dedicam a desmistificar preconceitos sobre elas. Um exemplo disso é o livro *Libras? Que língua é essa?*, de Gesser (2009), comumente adotado como bibliografia básica devido à sua eficiência didática em disciplinas voltadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior. Nesse livro, a autora desconstrói crenças a respeito das línguas de sinais e até destina uma seção para explicar que elas não devem ser entendidas como um código secreto dos surdos.

Considerando o cenário de reivindicações protagonizadas por um movimento político-identitário de pessoas surdas, o início do século XXI se constituiu como um momento de expansão do saber sobre as línguas de sinais. Aumentaram as possibilidades de saber algo, ainda que minimamente, sobre

uma língua de sinais. No Brasil, por exemplo, a Libras está presente em instituições de Ensino Superior, escolas, cerimônias religiosas, propagandas eleitorais, comunicados oficiais do Governo, produções cinematográficas, programas de televisão, transmissões on-line, apresentações musicais, espetáculos teatrais, exposições artísticas, ambientes corporativos, conferências, transportes ou espaços públicos.

Apesar de sua atual popularidade, as línguas de sinais se tornaram objeto de estudo e pesquisa em meados do século XX. Mais recentemente, é possível observar a consolidação dos estudos voltados à Libras nas instituições de ensino e pesquisa. Nosso objetivo com este artigo é discutir os aspectos que possibilitaram, nas últimas décadas, o fortalecimento e a expansão do campo disciplinar da Libras no contexto acadêmico. Para tanto, empreendemos uma análise de inspiração genealógica, de modo a explicitar os acontecimentos e as práticas que, historicamente, posicionaram as línguas de sinais como objeto de estudo.

O artigo está organizado como segue: após esta breve introdução, caracterizamos a noção de campo disciplinar de modo a articulá-la no exercício genealógico da constituição da Libras como campo; em seguida, contextualizamos os primeiros empreendimentos dedicados às línguas de sinais a partir do século XX e que possibilitaram o surgimento de domínios inerentes a esse campo disciplinar; na sequência, demonstramos o processo de disciplinarização da Libras no século XXI; por fim, destacamos a importância do movimento acadêmico atento às produções culturais das comunidade surdas brasileiras na constituição desse campo disciplinar e argumentamos que ele se configura como importante estratégia de manutenção do conhecimento sobre a língua de sinais, uma herança linguístico-cultural da humanidade.

1. A constituição de um campo disciplinar

Antes de desenvolvermos a caracterização da constituição de um campo disciplinar, torna-se necessário situar o nosso entendimento sobre a noção de disciplina. No caso deste artigo, a palavra disciplina e suas derivações são utilizadas com base na definição de Veiga-Neto (2010, p. 3) para se referir a “determinadas áreas ou porções de conhecimentos, ou seja, frações em que os conhecimentos foram divididos, ordenados, agrupados e hierarquizados ao longo dos últimos quatro ou cinco séculos”. Apesar de, etimologicamente, a forma latina *disciplina* manter os dois sentidos conservados no português — aquele que

diz respeito ao corpo, ao comportamento; e aquele que se refere a uma matéria ou área objeto de estudo (CASTELLO; MÁRSICO, 2007) —, aqui vamos nos concentrar no eixo da disciplina-conhecimento ainda que esses dois campos semânticos não sejam independentes um do outro e, especialmente, se articulam no âmbito das práticas pedagógicas modernas (VEIGA-NETO, 2010).

Dito isso, vale explicitar que a pergunta pela constituição de um campo disciplinar, segundo Barros (2010), tem sido feita tanto em relação a um saber que ocupa assento universitário, quanto em relação àquele que ainda não se encontra no espaço acadêmico, mas apresenta uma identidade suficientemente fortalecida. O autor estabelece que a compreensão de uma disciplina abarca dez dimensões importantes que podem ser caracterizadas da seguinte forma: um campo de interesses; sua singularidade; seus campos intradisciplinares; seu padrão discursivo; suas metodologias; seus aportes teóricos; suas interdisciplinaridades; seus interditos; uma rede humana; um olhar sobre si (BARROS, 2010). Na esteira desse entendimento, é interessante observar que, muito antes de ser decretada a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos superiores de formação de professores, os estudos sobre essa língua já vinham acontecendo no decorrer do século XX. O interesse intelectual pelas línguas de sinais, entretanto, remete ao século XVI e se confunde com o fascínio de estudiosos sobre a surdez.

No início da Modernidade, de acordo com Davis (1995), há mais documentação sobre a surdez do que sobre qualquer outra deficiência. Naquele momento, vê-se uma proliferação de textos sobre os surdos ou sobre os *sinais manuais* — que, devido às condições epistemológicas da época, quase não eram compreendidos ou denominados como uma língua³. Dentre os títulos listados pelo autor, destaco: *L'arte de' cenni*, do jurista italiano Giovanni Bonifacio de 1616; *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, do padre espanhol Juan Pablo Bonet de 1620; *Chirologia: Or the Natural Language of the Hand*, do médico britânico John Bulwer de 1644; *The Deaf and Dumb Man's Tutor*, do linguista inglês George Dalgarno de 1680; *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*, do abade e educador francês Charles-Michel de l'Épée de 1776; e *Théorie des signes*, do também abade e educador francês Roch-Ambroise Sicard em 1782 (DAVIS, 1995).

³ Sob a perspectiva da História das Ideias Linguísticas, é possível considerar, portanto, que as discussões em torno das línguas de sinais possuem uma história anterior ao fortalecimento da Linguística Moderna no século XX.

Como “toda disciplina é constituída, antes de tudo, por certo ‘campo de interesses’” (BARROS, 2010, p. 205), é importante mencionar que o foco nos surdos, conseqüentemente em seus sinais manuais, ocupava lugar em discussões sobre a existência e função da linguagem. Ainda assim, outro nível de interesse estava em jogo naquele momento em que começam a se ocupar com pessoas surdas e sua forma de linguagem: a necessidade de desenvolver, nesses sujeitos, habilidades para a vida em uma sociedade que se propunha moderna e, portanto, humanista. A partir dessa necessidade, o aparecimento dos primeiros empreendimentos de escolarização voltados aos surdos no século XVIII oportunizou o desbloqueio institucional das línguas de sinais. Nessas condições, os sinais foram concebidos como ferramentas pedagógicas para o trabalho de alfabetização — ainda que, a partir desse momento, o debate sobre os métodos para o ensino da língua falada e escrita se tornaria uma regularidade da educação de surdos.

Nesse mesmo período histórico, conforme Weedwood (2002), observa-se um progressivo interesse despertado pela investigação do que havia de individual e particular na linguagem. Assim, o corpo do *surdo-mudo*⁴, o corpo desse indivíduo sinalizante, serviu de superfície para a observação das particularidades de uma forma de linguagem muito singular. Apesar de, naquele momento, essa singularidade se restringir à manifestação corporal da língua de sinais, é com o amadurecimento da Linguística moderna, no século XX, que vamos perceber a emergência dos contornos de um território de investigação específico, conforme demonstramos na seção a seguir.

2. Os estudos de línguas de sinais no século XX

O crescente abandono do naturalismo comum nas práticas de comparação linguística do século XIX e a emergência do estruturalismo saussuriano possibilitam um novo paradigma para a Linguística que, de acordo Cyranka (2014), passa a oferecer um novo modelo de análise a ser perseguido por outras áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, a Teoria Literária e a Estética. É nesse contexto que, da área, surgem as primeiras investigações descritivas sobre as línguas de sinais, sendo pioneira a análise apresentada por Stokoe

⁴ O termo *surdo-mudo*, comum à época e que foi empregado para designar pessoas surdas que não falavam uma língua oral, pode ser associado à ilegitimidade social e linguística das línguas de sinais naquele momento histórico. Campello (2020) problematiza o processo de interdição desse termo na atualidade.

(1960). Tendo como base a língua de sinais americana, o linguista descreveu três unidades mínimas constituintes da produção de um sinal: a configuração de mão, o local de articulação e o movimento.

Tal análise inaugurou formalmente os estudos de línguas de sinais e é seguida, nas décadas seguintes, por uma sequência de trabalhos que ampliaram a descrição linguística sobre as línguas de sinais com foco em aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Nesse período, os estudos se movimentavam na direção de identificar elementos linguísticos das línguas de sinais comuns às línguas orais. Trata-se de um movimento epistemológico importante para a legitimação do estatuto linguístico das línguas de sinais que permanece em constante e necessária reafirmação até hoje. A respeito desse movimento, no contexto brasileiro, em específico, é preciso destacar a importância do Grupo de Trabalho (GT) – Linguagem e Surdez, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

Criado em 1988, segundo Brito e Câmara (2019), o GT – Linguagem e Surdez teve o seu nome alterado em 2014, passando a se chamar GT – Língua Brasileira de Sinais – Libras. A aprovação da proposta de criação do GT aconteceu mediante o pedido da linguista Lucinda Ferreira — que assinava como Lucinda Ferreira Brito na época. Esse movimento de formalização das pesquisas acerca da língua de sinais frente a uma associação científica demarca um ato político. Em entrevista aos autores sobre essa questão, a pesquisadora Regina Maria de Souza aponta que

[...] ‘nessa época, grande parte dos linguistas defendia a convicção/a fé de que a Libras não era língua, mas um sistema semiótico de grande e produtiva complexidade’. Por isso mesmo, em sua entrevista, Souza faz questão de enaltecer a iniciativa de Ferreira Brito: ‘ao inscrever o GT Linguagem e Surdez na Anpoll [ela] criou um fato e o plantou no campo em que havia maior oposição no momento: na própria linguística’. (BRITO; CÂMARA, 2019, p. 44)

A história desse GT guarda uma estreita relação com o pioneiro Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (Geles), fundado em 1980, conforme Felipe (2019), a partir da consolidação dos trabalhos desenvolvidos por professores e profissionais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e do Centro de Reabilitação Prof. Dr. Gabriel da Silva Porto (atualmente Cepre). Na ocasião, Ferreira Brito, que era uma das fundadoras do Geles, estava

como professora visitante na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o que contribuiu para a inserção de pesquisadores dessa instituição no Grupo. Além desse movimento do Geles, Felipe (2019) destaca duas dissertações de mestrado sobre a língua de sinais dos centros urbanos brasileiros (LSCB) — como a Libras costumava ser denominada em trabalhos acadêmicos naquele momento⁵ — defendidas sob a orientação de Ferreira Brito na Universidade de Mogi das Cruzes em 1982: *A estruturação temporal na língua de sinais*, de Clarice de Andrade Silva e Castro; e *A ordem sintática e a repetição na língua de sinais*, de Maria Inês Cossermelli Namura.

Apesar de alguns poucos trabalhos acadêmicos e tentativas de dicionarização que datam do final da década de 1960, a consolidação do Geles e a fundação do GT – Linguagem e Surdez na Anpoll materializaram “mais um passo em direção à constituição de um campo de pesquisa das línguas de sinais do e no Brasil” (BRITO; CÂMARA, 2019, p. 40). A partir da década de 1990, segundo Quadros (2006, p. 169), “iniciaram-se investigações com o intuito de identificar não apenas o que era ‘igual’, mas também o que era ‘diferente’ com o objetivo de enriquecer as teorias linguísticas atuais”. De acordo com a autora, essa singularidade das línguas de sinais foi alvo de pesquisas focadas nos efeitos da modalidade gestual-visual. Reforça-se, neste quesito, o domínio da singularidade do campo disciplinar, que oferece contribuições e inovações para a área da Linguística.

Paralelamente ao que ocorria na Linguística, o campo da Educação Especial também se configurou como um terreno fecundo para investigações sobre a surdez relacionadas com questões da linguagem. Com a criação do GT – Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1991, de acordo com Barberena (2013), discretamente emergiram discussões que tematizavam os atravessamentos de alunos surdos e o seu desenvolvimento linguístico durante a escolarização. Conforme a autora, os trabalhos apresentados no GT sobre o desenvolvimento da linguagem de surdos, na década de 1990,

⁵ Campello (2019) descreve o processo que levou à criação do siglema Libras para se referir à Língua Brasileira de Sinais e explica como um movimento de resistência da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) foi fundamental para a consolidação da atual denominação dessa língua em contraponto à denominação LSCB que vinha sendo utilizada em produções acadêmicas.

[...] transcorreram com diferentes ênfases, abordando o ensino de leitura e escrita, o entendimento oralista no processo educacional com alunos surdos, a aproximação da comunicação total e o bilinguismo na educação de surdos e a Libras como artefato constituidor não só de uma linguagem, mas de um grupo cultural. (BARBERENA, 2013, p. 75).

Essa abertura da Educação Especial para pesquisas que focalizaram a Libras permite identificar a natureza interdisciplinar do campo, reforçada na medida em que as discussões sobre a educação bilíngue crescem no século seguinte. Essa interdisciplinaridade já era visível na própria composição do GELLES “por linguistas, psicólogas, pedagogas, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, professores de Libras e informantes surdos, alunas da pós-graduação da Unicamp e UFPE” (FELIPE, 2019, p. 69). A respeito disso, BARROS (2010, p. 210) reitera que, “ao se colocarem em contato interdisciplinar ou transdisciplinar, dois campos disciplinares podem enriquecer sensivelmente um ao outro nos seus próprios modos de ver as coisas e a si”. Ainda assim, é válido reforçar que os estudos de línguas de sinais, segundo Baalbaki, Caldas e Nogueira (2020), iniciaram pela via da comparação sistemática de fundamentos linguísticos sobre as línguas orais. Na esteira dessa dinâmica de trabalho, em 1995, foi publicado o livro *Por uma gramática de línguas de sinais*, de Ferreira Brito. Além de se constituir como um trabalho pioneiro na difusão de fundamentos da linguística teórica para as línguas de sinais no país, a elaboração de uma gramática da língua de sinais

[...] é também fruto dessa aposta acadêmica no seu reconhecimento como língua o que, em parte, consubstanciou, após algumas décadas, o ensino da língua de sinais tornar-se uma disciplina obrigatória em âmbito da educação superior, principalmente, nos cursos de licenciatura. (BAALBAKI; CALDAS; NOGUEIRA, 2020, p. 30).

Antes de adentrarmos na discussão sobre a constituição da disciplina de Libras no Ensino Superior, destacamos também as descrições fonológica, morfológica e sintática dessa língua apresentadas por Quadros e Karnopp (2004). Os trabalhos desenvolvidos por essas duas pesquisadoras na década de 1990 também se tornaram pioneiros e constituem importantes contribuições teóricas para o campo. Esses e outros empreendimentos acadêmicos que tomaram a Libras como objeto de estudo, naquela década, possibilitaram a formação de uma base

comum para o desenvolvimento de três aspectos fundamentais à constituição de um campo disciplinar: o padrão discursivo, as metodologias e os aportes teóricos — mesmo que adote “conceitos e aportes teóricos originários de outros campos de saber, que incorpore métodos e práticas já desenvolvidas por outras disciplinas, ou que se utilize de vocabulário já existente para dar forma ao seu discurso” (BARROS, 2010, p. 209-210).

Até aqui, foi possível identificar elementos importantes na constituição do campo disciplinar da Libras. A surdez e a linguagem como dois aspectos do campo de interesses, comum às Humanidades; a singularidade formada pelas características da modalidade gestual-visual de uma língua; a interdisciplinaridade sustentada pela articulação entre as perspectivas linguísticas, educacionais e psicológicas; o padrão discursivo, as metodologias e o aporte teórico produzidos a partir das pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX. Na sequência, discutiremos o processo de disciplinarização da Libras no século XXI, a partir do qual podemos colocar em evidência outros aspectos que a constituem como um campo disciplinar.

3. A disciplinarização da Libras no século XXI

Como mencionado anteriormente, no século XXI, a Libras se tornou uma disciplina ofertada em cursos de Ensino Superior, em especial, sua oferta se tornou obrigatória em cursos de formação de professores. Isso não significa que essa língua não vinha sendo formalmente ensinada, no século anterior, em associações e escolas de surdos, bem como em instituições religiosas e, na forma de projetos de extensão, em instituições de Ensino Superior. Assim, as metodologias de ensino logo se tornaram uma preocupação no campo. Nesses cursos de Libras, a língua vinha sendo ensinada, segundo Felipe (2019, p. 77), “por meio de sinais descontextualizados, agrupando os sinais por grupos semânticos que os alunos apenas repetiam”. De acordo com a autora, “era necessário discutir uma proposta para ensino de Libras, como Segunda Língua – L2, já que não se tratava de uma Língua Estrangeira, com metodologia de ensino [...] para ouvintes que queriam aprender essa língua” (FELIPE, 2019, p. 78).

Paralelamente a essa preocupação metodológica que acontecia ainda no final do século XX, crescia, no Brasil, um movimento político-identitário protagonizado por surdos que, apoiados por pesquisadores e professores da

educação de surdos e da língua de sinais, reivindicavam o reconhecimento e a valorização de sua língua e cultura. Tal movimento culminou na promulgação da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como um *meio legal de comunicação e expressão* — estatuto que, segundo Abreu (2018), inaugura uma nova forma de classificar uma língua no ordenamento jurídico brasileiro. Conforme o autor, caso o Congresso Nacional tenha optado por tal classificação por receio de a Libras “ser equivocadamente confundida, ao lado da língua portuguesa, como uma língua oficial do Brasil, parece-nos que a estratégia não funcionou conforme o esperado” (ABREU, 2018, p. 66), já que reportagens regularmente divulgam a Libras como a segunda língua oficial do país.

Poucos anos depois, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), estabelece as condições para a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Além disso, é decretada a promoção de programas para a criação de cursos de graduação: i) para a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que viabilizem a educação bilíngue em Libras e Português como segunda língua; ii) para a formação de professores de Libras e de Português como segunda língua; e iii) para a formação de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.

Esse instrumento legal foi fundamental para a instauração do campo disciplinar da Libras, uma vez que as instituições de Ensino Superior passaram a reorganizar o currículo de suas licenciaturas a fim de inserir uma disciplina para o ensino da língua de sinais. Ao analisarem os efeitos discursivos da inserção dessa disciplina em cursos de licenciatura de diferentes regiões brasileiras, Santos e Klein (2016) observam que ela é lecionada por docentes lotados nas faculdades ou institutos de Educação, nas faculdades e cursos de Letras ou nos cursos de Letras-Libras. Isso possibilita compreender que a Educação e a Letras constituem “os lugares de onde se pode falar nas disciplinas de Libras” (SANTOS; KLEIN, 2016, p. 161).

É desses lugares, em específico, que surgem os primeiros interditos do campo disciplinar da Libras, isto é, “aquilo que se coloca como proibido aos seus praticantes” (BARROS, 2010, p. 210). De acordo com Barros (2010), alguns sentidos podem sofrer transformações e, devido ao seu caráter histórico, tanto

podem ter sido processualmente deslocados para fora de um campo disciplinar, como também podem vir a ser incorporados a ele através de um processo de legitimação. Assim, vemos o entendimento da Libras como linguagem ser considerado uma ameaça à concepção de língua que foi adquirida no século anterior, mesmo que, em determinada perspectiva linguística, seja possível compreender que as línguas constituem um tipo de linguagem. Outro interdito interessante a ser destacado é a expressão *surdo-mudo* para designar pessoas surdas que não oralizam — um elemento comumente abordado aos iniciantes, neste campo disciplinar, cuja interdição tem sido problematizada por Campello (2020).

A partir de 2006, o primeiro curso de graduação em Libras, a Licenciatura em Letras-Libras, foi oferecido, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De acordo com Quadros e Stumpf (2014), o projeto de criação do curso tramitou, institucionalmente, pelas áreas de Educação e Letras da UFSC em 2004, sendo aprovado em 2005. Segundo as autoras, a partir da reivindicação de candidatos ouvintes pela formação de intérpretes e tradutores, a instituição criou o Bacharelado em Letras-Libras, que passou a ser oferecido no ano de 2008. Devido ao seu pioneirismo, a UFSC passou a ser considerada

[...] um centro de referência na área de Libras [...] e tem formado pesquisadores nas áreas da Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, dos Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisas específicas envolvendo a Libras e a educação de surdos. (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 11)

Observa-se, aí, o movimento de formação de uma rede humana que sustenta o campo disciplinar. Essa rede é “constituída por todos aqueles que já praticaram ou praticam a disciplina considerada e pelas realizações — obras, vivências, práticas realizadas” (BARROS, 2010, p. 211). Ou seja, a formação de professores, tradutores e intérpretes, bem como de pesquisadores que se relacionam diretamente com o campo ainda que desenvolvam suas investigações em interface com outras áreas. A partir de 2011, com a instituição do *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite*, o Governo Federal oportunizou as condições de financiamento para a criação de novos cursos de licenciatura e bacharelado voltados à formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, assim como também de cursos de licenciatura em Pedagogia

Bílingue – Libras e Língua Portuguesa. Fortalecem-se, assim, as condições para a consolidação de departamentos de Libras ou da área de Libras em departamentos e centros de ensino de universidades de diferentes regiões do Brasil.

Na medida em que essa rede é formada, ficam mais evidentes as subdisciplinas que constituem esse campo disciplinar, uma vez que seus praticantes desenvolvem atividades e estudos especializados que constituem a intradisciplinaridade da Libras. A partir do quadro de disciplinas dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras EaD da UFSC, apresentado por Rodrigues (2018), é possível vislumbrar um esboço da intradisciplinarização do campo. Com base nesse quadro, observamos que as subdisciplinas da Libras se distribuem a partir de cinco ramos maiores, a saber: i) os Estudos Linguísticos de Línguas de Sinais; ii) a Educação em Línguas de Sinais; iii) os Estudos Surdos; iv) os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais; e v) os Estudos Literários de Línguas de Sinais. O conjunto de temas, tópicos, perspectivas, conceitos e práticas desenvolvidos nesses cinco grandes ramos abastecem o campo disciplinar da Libras e possibilitam a formação de seus saberes especializados.

É difícil estabelecer uma cronologia da influência desses ramos no campo, pois as atividades, no âmbito de alguns, emergiram simultaneamente. Como foi possível observar, nesta discussão, entendemos que os Estudos Linguísticos de Línguas de Sinais, desde a década de 1960, constituíram as condições de possibilidade para a emergência do campo disciplinar da Libras. As investigações pioneiras sobre os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos das línguas de sinais forneceram uma primeira organização intradisciplinar ao campo a partir das subdisciplinas da Linguística. Mais recentemente, observamos movimentos investigativos que oferecem abertura para a compreensão de outras línguas de sinais emergentes em território nacional, línguas de sinais indígenas, de comunidades isoladas, de fronteira. Esses movimentos podem sinalizar para uma reconfiguração do campo disciplinar que, até então, centraliza a Libras.

Em relação ao ramo que denominamos de Educação em Línguas de Sinais — embora seja possível identificar práticas educacionais em língua de sinais desde o século XVIII —, é a partir da década de 1980 que veremos movimentações, na educação de surdos, aliadas aos estudos linguísticos, para pensar o processo de aquisição e para a concepção de uma abordagem educacional bilíngue em que as línguas de sinais não apenas funcionem como língua de

instrução, mas também ocupem a posição de primeira língua. Nesse contexto, também observamos a emergência das preocupações metodológicas para que a língua de sinais fosse ensinada como segunda língua.

Os Estudos Surdos se destacam no Brasil durante a década de 1990. Esse campo teórico interdisciplinar, segundo Bauman e Murray (2016), é constituído por discussões linguísticas, educacionais, culturais e identitárias relacionadas aos surdos desde o final da década de 1970. No contexto brasileiro, os Estudos Surdos fundamentam o campo disciplinar da Libras na produção de conceitos, perspectivas e epistemologias sobre os modos de ser surdo a partir da experiência visual. É desse território que se proliferam as discussões sobre as identidades e culturas surdas, bem como suas implicações no mundo contemporâneo.

Os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais adquirem destaque principalmente a partir da criação do Bacharelado em Letras-Libras. Antes desse acontecimento, contudo, é possível identificar pesquisas focadas nas questões sobre o intérprete de Libras e Língua Portuguesa e até um eixo temático dedicado à formação desse profissional no II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo para Surdos, ocorrido no Rio de Janeiro em 1993 (FELIPE, 2019). A respeito da emergência desse campo, Rodrigues e Beer (2015) argumentam que, apesar da singularidade de seu objeto, os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais mantêm um vínculo necessário com outros dois campos disciplinares que lhe possibilitam origem, os Estudos da Tradução e os Estudos da Interpretação.

Por fim, mas não menos importante, os Estudos Literários de Línguas de Sinais emergem na medida em que determinadas produções culturais oriundas das comunidades surdas começam a ser identificadas como literatura surda ou literatura de língua de sinais. Algumas dessas produções, conforme explica Karnopp (2010), compreendem traduções para a Libras de clássicos da literatura universal ou brasileira. A autora também destaca, nesse escopo, os livros cujas temáticas centralizam a surdez, os surdos ou a língua de sinais (KARNOPP, 2010). Poemas, narrativas, piadas e outras formas de expressão artística em língua de sinais também são alvo dos Estudos Literários de Línguas de Sinais. O ensino de literatura de língua de sinais tem acontecido, segundo Sutton-Spence (2020), a nível dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como em projetos de extensão, através de cursos e eventos. Para a autora, a importância desse ensino

está associada a dois fatores fundamentais: “acesso ao conhecimento explícito da estrutura e da função da literatura de língua de sinais, bem como [a]o conhecimento do cânone existente em sua língua para passá-lo às próximas gerações” (SUTTON-SPENCE, 2020, p. 9).

Até aqui, identificamos algumas práticas e acontecimentos que possibilitaram a constituição do campo disciplinar da Libras a partir de mais três elementos: os interditos no campo, isto é, aquelas concepções consideradas ilegítimas; a rede humana constituída principalmente a partir da formação de profissionais e pesquisadores que lidam com a Libras; e a sua intradisciplinaridade, composta pela subdivisão de saberes especializados que se articulam e abastecem a composição do campo. Na sequência, apresentamos nossas considerações sobre a discussão aqui realizada a partir dos comentários acerca do décimo elemento que, segundo Barros (2010), compõe a formação de um campo disciplinar: o olhar sobre si.

Considerações finais

Neste artigo, intencionamos discutir aspectos que possibilitaram o fortalecimento e a expansão do campo disciplinar da Libras no contexto acadêmico a partir de um movimento de inspiração genealógica acerca de acontecimentos e práticas que, ao longo do tempo, posicionaram as línguas de sinais como objeto de estudo. Assim, explicitamos nove dos elementos que substanciam a formação de um campo disciplinar: um campo de interesses em comum; sua singularidade; sua interdisciplinaridade; seu padrão discursivo; suas metodologias; seu aporte teórico; seus interditos; uma rede humana; e suas subdivisões intradisciplinares

De acordo com o autor, o décimo elemento da composição de um campo disciplinar se forma quando começam “a surgir, elaboradas pelos próprios praticantes da disciplina, as ‘histórias do campo’, aqui entendidas no sentido de narrativas e análises [...] acerca da própria rede de homens e saberes em que estão inseridos” (BARROS, 2010, p. 212-213). Este artigo, portanto, constitui um gesto na direção de olhar para o próprio campo em que estamos inseridos. A realização desse gesto é possível porque, há algum tempo, temos observado movimentos semelhantes desenvolvidos por pesquisadores que entendemos compor a rede humana deste campo. Ainda que a Libras possa não ser entendida,

por esses outros autores, como um campo disciplinar, seus empreendimentos possibilitaram conceber a trajetória do conjunto de pesquisas que alimentam os estudos e as atividades relacionados com a língua brasileira de sinais.

Assumimos, portanto, que a possibilidade de entender a Libras como um campo disciplinar acontece devido a um conjunto de atividades acadêmicas atentas às produções culturais das comunidades surdas no Brasil. A consolidação desse campo no âmbito científico, na formação profissional de nível superior para o trabalho com essa língua, bem como na difusão do seu uso e do seu ensino, se configura como uma importante estratégia que mantém viva e em plena produtividade, uma herança linguístico-cultural da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, p. 46-76, 2018. Disponível em: [<https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i2.1324>]. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BAALBAKI, A. C. F.; CALDAS, B. F.; NOGUEIRA, T. T. Ainda se busca “Por uma gramática de línguas de sinais”? A figura de uma precursora. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 29-59, set./dez. 2020. Disponível em: [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/36046>]. Acesso em: 8 mar. 2021.
- BARBERENA, C. F. R. *Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010*. 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. Disponível em: [<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4557>]. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BARROS, J. D. Contribuição para o estudo dos “campos disciplinares”. *Revista ALPHA*, Patos de Minas, n. 11, p. 205-216, 2010. Disponível em: [<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpa/issue/view/122>]. Acesso em: 8 mar. 2021.
- BAUMAN, H.-D. L.; MURRAY, J. J. Deaf Studies. In: GERTZ, G.; BOULDREAUT, P. (Eds.). *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*. v. I. California: SAGE, 2016. p. 272-279.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, [2005].
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, [2002].

BRITO, F. B.; CÂMARA, L. C. Do GT Linguagem e Surdez ao GT Libras na Anpoll: retrospectiva histórica e balanço de contribuições. In: SOUZA, R. M. (Org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil*: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba: CRV, 2019. p. 37-62.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras*: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMPELLO, A. R. S. A resistência da Feneis da denominação da Libras sobre LSCB. In: SOUZA, R. M. (Org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil*: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba: CRV, 2019. p. 87-103.

CAMPELLO, A. R. S. A volta do termo surdos-mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, p. 69-277, 2020. Disponível em: [<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/42434>]. Acesso em: 29 mar. 2021.

CYRANKA, L. F. M. Evolução dos estudos linguísticos. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 160-198, 2014. Disponível em: [<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/160-198-Evolu%3%a7%c3%a3o-dos-estudos-lingu%3%adsticos.pdf>]. Acesso em: 13 mar. 2021.

DAVIS, L. J. *Enforcing Normalcy*: Disability, Deafness, and the Body. London; New York: Verso, 1995.

FELIPE, T. A. Trinta anos na Anpoll: do Geles, GT Linguagem e Surdez ao GT Libras - trajetórias e conquistas. In: SOUZA, R. M. (Org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil*: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll. Curitiba: CRV, 2019. p. 63-86.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 36, p. 155-174, 2010. Disponível em: [<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605>]. Acesso em: 30 mar. 2021.

QUADROS, R. M. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, 2006. Disponível em: [<https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.801>]. Acesso em: 13 mar. 2021.

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

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Letras Libras*: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 9-35.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, 2018. Disponível em: [<https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>]. Acesso em: 30 mar. 2021.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 17-45, 2015. Disponível em: [<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>]. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS, A. N.; KLEIN, M. Inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: discursos que produzem efeitos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 45, p. 151-170, 2016. Disponível em: [<https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/315>]. Acesso em: 14 mar. 2021.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional papers*, Buffalo, n. 8, 1960.

SUTTON-SPENCE, R. Literatura de língua de sinais, educação surda e suas interfaces com as políticas linguísticas. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, 2020. Disponível em: [<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.29>]. Acesso em: 30 mar. 2021.

VEIGA-NETO, A. Tensões disciplinares e ensino médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* MEC: Brasília, 2010. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/pec-g/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>]. Acesso em: 8 mar. 2021.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Demanda Continua

Continued demand paper



PARALELO ENTRE PEDAGOGIAS CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS E PEDAGOGIAS CULTURAIS SURDAS

Parallel between cultural pedagogies of indigenous
peoples and deaf cultural pedagogies

Janie C. Amaral¹
Antonielle C. Martins²
Francielle C. Martins³

RESUMO

O trabalho apresentado neste artigo é parte da pesquisa desenvolvida com a orientação do Dr. Paddy Ladd na Universidade de Bristol (2009)⁴. Este estudo, em particular, investigou a natureza do éthos das comunidades surdas gaúchas em relação à educação de surdos por meio da comparação com o éthos de comunidades indígenas Guarani do sul do Brasil entre os anos 2003 e 2006. Franciel-

ABSTRACT

The work presented in this article is part of my Ph.D. at University of Bristol (2009). This particular study has explored the nature of Brazilian Gaucho Deaf communities' ethos in relation to Deaf education, based on a comparison to South Brazilian Guarani

¹ Professora-adjunta da Universidade Federal de Pelotas e atua no Centro de Letras e Comunicação. Em 2009, utilizava o nome Janie Amaral Gonçalves. Participa também do N.E.T.A., Núcleo de Etnologia Ameríndia, do curso de Antropologia desta mesma universidade.

² Pesquisadora e diretora do Instituto Ladd.

³ Professora-adjunta da Área de Libras da Universidade Federal de Pelotas.

⁴ GONÇALVES, J. C. A. *O papel da cultura gaúcha e da pedagogia surda em repensar a educação dos surdos*. 2009. Tese (Doutoramento) Universidade de Bristol, Reino Unido. Não publicada.

le Martins e Antonielle Martins, ainda bem jovens, trabalharam como auxiliares de pesquisa. As jovens pesquisadoras participaram tanto das transcrições e da análise de dados em Bristol e no Rio Grande do Sul. Trabalhamos com um grupo de doze profissionais surdos do Rio Grande do Sul. Todos os informantes eram educadores, professores licenciados e quatro deles também eram pesquisadores. Neste artigo, utilizamos nomes fictícios ao relatar suas narrativas por razões de sigilo de pesquisa. Este trabalho consistiu em examinar as práticas de ensino e posicionamentos do grupo à luz de uma revisão bibliográfica sobre pedagogias culturais indígenas. Fazemos referência a esses professores como 'educadores' surdos pois este é o termo que eles próprios utilizam para nomear sua prática e seu trabalho como líderes nas comunidades, haja vista sua compreensão crítica e pedagógica tanto do termo em si como do seu papel (FREIRE, 1982b). Junto às comunidades surdas, adotamos a etnografia crítica como metodologia. Fizemos observações de campo com pessoas surdas e realizamos entrevistas. Reunimos informações da literatura sobre povos indígenas para fazer essa primeira comparação entre os dois grupos alvos do estudo – comunidades surdas e indígenas. Os resultados do estudo sustentam a premissa de que as pedagogias surdas são efetivamente pedagogias culturais e compartilham aspectos comuns com as pedagogias indígenas. O trabalho também inclui reflexões sobre as implicações metodológicas da pesquisa intercultural. A pesquisa em estudos surdos voltada para a associação entre cultura e educação ainda é bastante recente, mesmo para os dias atuais. Este estudo preliminar, concluído ainda em 2009, indicou que havia uma grande necessidade de novas pesquisas com as comunidades surdas e pessoas surdas que trabalham na educação de surdos, a fim de que possamos aumentar nossa compreensão das epistemologias e práticas pedagógicas surdas. Esta necessidade ainda existe ao final de 2021 e

indigenous communities' ethos. I worked with a group of twelve Deaf professionals from Rio Grande do Sul; all informants had a teaching degree, four of them were researchers too. This work involved examining the group's teaching practices and views compared to a selection of literature on indigenous cultural pedagogies. I call these Deaf teachers 'educators', for this is the term they use to define their job and their work as leaders in the communities; they have a critical pedagogy understanding of this term and role (FREIRE, 1982b). I used critical ethnography with the deaf communities as a methodology. I did observations in the field with Deaf people and interviews. I gathered information from literature on indigenous people to draw this first comparison between the two groups, deaf and indigenous communities. The study results support the premise that deaf pedagogies are effectively cultural pedagogies and share common aspects with indigenous pedagogies. The work also includes reflections on the methodological implications of intercultural research. Deaf studies research linking culture and education have only just started. This preliminary study has indicated that there is a great need for further research with deaf communities and deaf people working in deaf education, in order to increase our understanding of deaf epistemologies and deaf pedagogical practices. Deaf pedagogies need to be acknowledged, valued and supported if sign languages

precisa em especial de uma revisão no que tange a novas produções e epistemologias que possam ter nascido como resultado da situação de digitalização do ensino e dos efeitos também do isolamento causado pela pandemia nos anos de 2020 e 2021, principalmente. As pedagogias surdas precisam ser reconhecidas, valorizadas e respaldadas se quisermos preservar as línguas de sinais e as culturas surdas. Promover pedagogias surdas e abordagens voltadas aos surdos em espaços de aprendizagem surdos é vital para a qualidade de vida das comunidades surdas e para uma bem-sucedida integração social, cultural e profissional dos surdos tanto no mundo ouvinte quanto no mundo surdo.

and deaf cultures are to be preserved; the promotion of deaf pedagogies and deaf-centred approaches in deaf learning spaces is vital to the quality of community life and the successful socio, cultural and professional integration of deaf people in both hearing and deaf worlds.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogias surdas; Pedagogias indígenas; Educação de surdos; Práticas pedagógicas culturais.

KEYWORDS

Deaf pedagogies; Indigenous pedagogies; Deaf education; Minority education.

Introdução

A ideia de comparar comunidades indígenas brasileiras e comunidades surdas teve um começo intrigante em nossas vidas como pesquisadoras. A professora e teórica surda brasileira Marianne Stumpf esteve no Reino Unido colaborando com nossa pesquisa e realizando sua própria pesquisa de campo para o seu doutoramento em 2003. Estávamos em viagem a trabalho com sua pesquisa, participando de congressos, reuniões e palestras entre a Alemanha, o Reino Unido e a França. A oportunidade nos deu bastante tempo para entrevistá-la informalmente para nosso estudo etnográfico (GONÇALVES, 2009). Nosso trabalho de doutorado beneficiou-se imensamente das trocas com o grupo de validação de pesquisadores surdos. O assunto que discutíamos naquele dia⁵ nada

⁵ A definição de *Pedagogia da Diferença* com que trabalhamos neste artigo é a de Perlin (2006).

tinha a ver com povos indígenas, procurávamos saber como exatamente as comunidades surdas gaúchas brasileiras haviam chegado ao conceito de pedagogia da diferença como um de seus conceitos-chaves no final dos anos noventa. Naquele estágio da pesquisa, era importante entender de que maneira o conceito de Pedagogia Surda veio a ser construído no Rio Grande do Sul, tendo sucedido o conceito de pedagogia da diferença. A resposta de Marianne Stumpf a esta pergunta nos abriu não apenas uma porta, mas toda uma nova perspectiva que ainda hoje nos permite examinar as pedagogias surdas por um prisma cultural. Marianne Stumpf nos relatou um episódio:

Conversávamos com alguns amigos surdos americanos e eles nos perguntaram como os surdos no Brasil tiveram essa ideia de *pedagogia da diferença*. Tudo começou com esse grupo de vinte surdos que cursavam licenciatura no Rio Grande do Sul. Este grupo se reunia e discutia estratégias para educar surdos, pois todos acreditavam que a pedagogia ouvinte não funcionava com crianças surdas. Ao mesmo tempo, havia outro grupo de instrutores de Língua de Sinais que se reunia regularmente para debates semelhantes, sempre que possível. À medida que o movimento Surdo tornava-se mais forte e mais reuniões aconteciam, mais essas ideias se espalhavam. No Congresso sobre Bilinguismo, em 1999, ainda não tínhamos o conceito de *pedagogia da diferença*... mas não demorou muito para que Gladis Perlin tivesse a ideia de comparar surdos a povos nativos. Eles tinham sua própria pedagogia, uma pedagogia que foi aceita à luz da sua cultura. Nós também somos assim e também precisamos da nossa. (GONÇALVES, 2009, p.185).

Motivadas por essa declaração de Stumpf em sua entrevista conosco, decidimos concentrar esforços para buscar semelhanças entre pedagogias surdas e indígenas tanto no que dizia respeito às práticas epistemológicas como pedagógicas dos dois grupos. Neste sentido, os Estudos Surdos brasileiros muito se beneficiam com a aproximação feita por Vilhalva (2009) sobre questões de experiências interculturais entre surdos e indígenas

Alguns outros estudos que investigam a situação de crianças surdas nascidas em comunidades indígenas ouvintes surgiram nos últimos anos, mas sua análise não se dedica ao étnos da comunidade, e sim à reação da família e da comunidade indígena à condição da criança surda e/ou sua natureza (LIMA, JMS & BRUNO, M., 2017). Também vale assinalar que os estudos da Língua Brasileira de Sinais tiveram início a partir da comparação entre a Língua Brasileira de Sinais Brasileira, Libras, e uma Língua de Sinais indígena, Urubu-Kaapor

(FERREIRA-BRITO, 1984, 1993). Curiosidades como esta fazem a aproximação antropológica entre Surdos e Indígenas para uma análise comparativa, do ponto de vista pedagógico, ainda mais interessante. Para concluir, apresentaremos as conclusões a que chegamos com a comparação preliminar nos estudos concluídos em 2009 e indicaremos como esse estudo preliminar será expandido e continuado.

1. Uma comparação entre povos indígenas e surdos

Batterbury, Ladd e Gulliver (2007) cunharam o termo *Sign Language Peoples* ou SLP's – Povos Sinalizantes, (traduzidos neste artigo por nós,) para se referir a comunidades surdas e fizeram a primeira aproximação entre surdos e povos indígenas na literatura dos Estudos Surdos escritos em língua inglesa. Seu artigo é fruto de várias discussões e reflexões sobre as comunidades indígenas brasileiras em seminários, reuniões de pesquisa e discussões informais na Universidade de Bristol. Na época, Batterbury e Gulliver eram colegas de pesquisa e candidatos a doutorado com Janie Amaral no Centro de Estudos Surdos (CDS) na Universidade de Bristol.

De acordo com Batterbury e os outros dois colegas, as comunidades SLPs podem ser consideradas semelhantes aos grupos indígenas que necessitam de proteção legal em relação a direitos educacionais, linguísticos e culturais (BATTERBURY et al., 2007: 1). Para fazer esta comparação, os autores analisaram as semelhanças entre essas comunidades, surdas e indígenas, em relação a mais de um aspecto, experiências de vida, padrões de opressão e visões de mundo⁶.

1.1. Uma vida em comum de opressão sob o colonialismo

Nos últimos 350 anos, os SLP's foram descritos por profissionais que interagem com eles como primitivos, selvagens, retardados, subumanos, incapazes de pensamento abstrato, desprovidos de linguagem e animais (BRANSON & MILLER, 2002; VAN CLEVE & CROUCH, 1989b). Os Povos Indígenas (NP's) enfrentaram processo parecido, pois sempre foram vistos como menos

⁶ Reproduzimos aqui as iniciais NP's (Native Peoples) e SLP'S (Sign Languages People) que os autores utilizam em seu artigo original em inglês, mas ao longo do nosso texto nos referiremos a povos indígenas e povos sinalizantes como opções de tradução.

humanos e desprovidos de habilidades intelectuais, segundo os critérios de julgamento dos brancos⁷. Os dois grupos viveram o conflito entre o eu natural e o *eu civilizado*, colonizado, que se esperava deles.

Ladd e os demais pesquisadores que escreveram o artigo em 2007 também apontam que as narrativas dos SLP's compartilham vocabulário e terminologias semelhantes às utilizadas nos discursos dos NP's, quando tratam de questões como natividade, genocídio, Primeiras Nações Surdas, holismo cultural, propriedade linguística e cultural (LADD, 2003; BATTERBURY et al., 2007). Ambos os grupos também foram vítimas das ondas neocolonialistas da lógica dominante na educação e da violência de ter seus filhos roubados (ibid, 2007: 12). Curiosamente, os pesquisadores do Rio Grande do Sul já se referiam à ideia de que comunidades surdas tiveram seus filhos *roubados* pelo oralismo e por intervenções médicas invasivas (PERLIN, 2003). As organizações religiosas de caridade e voltadas ao bem-estar também tinham práticas colonialistas comuns para com pessoas surdas e povos indígenas, em muitos casos foram também essas organizações as responsáveis por abusos e crimes contra as comunidades surdas e indígenas⁸.

1.2. Conceitos semelhantes de espaço-território e idioma

Outro forte argumento do qual os autores lançam mão para comparar os SLP's e os NP's vem da relação que ambos os grupos têm para com os conceitos de espaço, território e propriedade. Segundo os autores do artigo analisado (2007), tanto o grupo de Surdos como o de Indígenas acreditam ter

⁷ Os povos indígenas brasileiros e outros povos indígenas sul-americanos foram assim caracterizados ao longo dos séculos por colonialistas que fizeram uso desta justificativa de incapacidade para lhes tirar seus territórios em que viviam segundo seu modo de vida nativo indígena. Tristemente o abuso, a violência e a morte de indígenas persistem até hoje.

MISSIONARY COUNCIL (CIMI) REPORT. Violence against Indigenous Peoples in Brazil. Disponível em: [https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgxwCgLSXdJcjqfnRNvMnPxgfDrhR].

MISSIONARY COUNCIL (CIMI), FIAN BRAZIL, JUSTIÇA GLOBAL and ASSOCIATION OF JUDGES FOR DEMOCRACY, relatório sobre a situação dos direitos humanos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em: [http://ajd.org.br/report-about-the-human-rights-situation-of-indigenous-peoples-in-brazil/].

⁸ Temos o exemplo de violência contra indígenas da Escola Internato Canadense de Kamloops. No ano de 2021 foram encontrados duzentos e cinquenta corpos de crianças indígenas em uma vala comum no terreno da escola. Conforme [https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57292912]. Acesso em: 11 jul. 2021. Infelizmente não estamos privados de exemplos de escolas que violentaram crianças surdas, dentre vários casos e em vários continentes, mencionamos os abusos horríveis sofridos na Escola de Surdos de Mendonza, na Argentina. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/13/internacional/1494703067_140518.html]. Acesso em: 11 jul. 2021.

uma relação ontológica com o ‘espaço’ que compartilham. Os NP’s veem a terra como seu território, ao passo que para os SLP’s as línguas de sinais assumem o caráter de espaço ou território, mais do que qualquer território geográfico. Para os povos sinalizantes, sua língua-território é explicitamente não-física, inerentemente diaspórica (WRIGLEY, 1996; BATTERBURY et al., 2007: 10) e um Espaço Surdo (*Deafspace*) linguisticamente incorporado (GULLIVER, 2005; BATTERBURY et al., 2007: 10) que os configura como povo e cultura. Enquanto as crianças indígenas compartilham com sua família também indígena um território, uma aldeia física como parte de sua cultura, crianças surdas nascem em lares ouvintes distantes de sua língua natural e cultura. Crianças surdas somente se sentem no espaço surdo quando estão na escola de surdos por causa da comunicação.

As características espaço-ambientais dos indígenas não deixam de estar em sintonia com visões comuns compartilhadas por povos sinalizantes. Eles também veem a terra, a natureza e a língua como agentes de existência própria e independentes que ajudam os povos indígenas a sustentar sua cultura.

1.3. Visões de mundo semelhantes e culturas tradicionais orais

Este artigo inovador (BATTERBURY et al, 2007) apresenta situações ou aspectos tais como como éthos coletivista centrado nos conceitos de comunidade e reciprocidade, diferenças na concepção e uso do tempo e a alta prioridade dada para o compartilhamento de informações como alguns exemplos de características culturais comuns a pessoas surdas e culturas de povos indígenas.

Tanto os SLP’s como os NP’s compartilham culturas tradicionais orais, geralmente não escritas e muitas vezes sinalizadas. Ambas as comunidades culturais, indígenas e sinalizantes, compartilham problemas com culturas majoritárias dominadas pela escrita que lhes circundam. A manutenção de uma tradição oral não escrita, incluindo características como o folclore e a contação de histórias é comum em ambas as práticas culturais dessas comunidades, dos indígenas e surdos sinalizantes, constituindo uma forma de preservar suas culturas.

1.4. Práticas semelhantes de descolonização

Tanto os povos sinalizantes quanto os indígenas vêm promovendo um renascimento de suas culturas e línguas desde a década de 1960. Os povos indígenas

brasileiros têm mostrado muita mobilização nos últimos sessenta anos para tentar fazer com que esse renascimento se torne uma reestruturação nas esferas social e política, para que possam ter suas terras, línguas e culturas protegidas. Eles têm sido uma fonte de inspiração para muitos outros movimentos sociais no Brasil e no exterior, incluindo os dos surdos. Atualmente, os indígenas brasileiros enfrentam uma cruel batalha movida contra eles por parte de proprietários de terra e de governos abusivos que apoiam os latifundiários brasileiros. Para maiores informações sobre o crescente número de crimes que os indígenas têm sofrido no Brasil nos últimos anos, observemos, por exemplo, dados dos relatórios do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), a que fazemos referência neste artigo. Para analisarmos brevemente a realidade dos povos sinalizadores brasileiros, citamos sua luta para resgatar seus direitos de uso da sua língua natural, a Libras, e de adequação linguístico-cultural de sua educação. Até este momento no Brasil, a educação dita bilíngue se configura ainda como um modo de educação especial, associada a situações clínicas associadas à visão do surdo como deficiente e não a uma equiparação de direito linguístico e cultural de cidadãos surdos.

1.5. Proximidade geográfica

Ao contrário da maioria das culturas europeias, as novas culturas, tais como as encontradas nas Américas, na África, na Ásia e na Austrália, conseguem compartilhar espaço físico com as antigas culturas nativas indígenas até os dias de hoje. Entre outras coisas, essa proximidade ajuda a criar mais oportunidades de aproximação entre os povos indígenas e as comunidades surdas locais. Tal configuração oportuniza mais comunicação e troca entre os povos indígenas e os povos sinalizantes. O mesmo vem acontecendo bastante no Brasil, pois líderes surdos e indígenas frequentemente compartilham a mesma mesa de discussões sobre grupos de luta minoritários em congressos e outros espaços políticos dentro da arena social. Esse fato também ajudou as comunidades surdas do Rio Grande do Sul a se identificarem com as comunidades indígenas no passado (GONÇALVES, 2009).

Muitas das características do artigo inovador de Batterbury, Ladd e Gulliver (2007) na verdade foram apresentadas de forma independente pelos informantes de nossa pesquisa entre 2001 e 2007 no Brasil. Além disso, líderes do Rio Grande do Sul já referendavam semelhanças entre surdos e indígenas

nos primeiros contatos que tivemos com suas comunidades surdas nos idos de 1999. As discussões que os pesquisadores e educadores surdos tinham em seus grupos de estudo e seminários, com outros surdos e até com indígenas, sempre se difundiram rapidamente para as comunidades surdas, tendo em vista que esses educadores e pesquisadores trabalhavam de perto com suas comunidades. De acordo com nossos informantes, a história de opressão dos povos indígenas brasileiros é um forte ponto paralelo para aproximar indígenas e surdos. Os informantes surdos de nossa pesquisa reiteravam com frequência o fato de que também haviam sofrido níveis de opressão semelhantes aos que os povos indígenas também foram submetidos. Assim, em suas tentativas de disseminar sua cultura, por meio de práticas e sistemas educacionais para seus povos, um grande número de pessoas surdas no Rio Grande do Sul vem se inspirando nos povos indígenas e em seus movimentos desde o final do século XX.

Quando visitamos pela primeira vez uma escola de surdos no centro do estado do Rio Grande do Sul, ouvimos uma história muito interessante sobre os povos indígenas locais. Um ano antes, um movimento do povo indígena naquela parte do estado tinha invadido o prédio da escola de surdos para torná-lo sede da aldeia na cidade, pois sabiam tratar-se de um prédio do governo estadual. Naquela época, pouquíssimas pessoas na cidade sabiam que o referido prédio havia sido construído para abrigar uma escola de surdos no futuro. Quando veio a público que um movimento dos povos indígenas estava usando o prédio, líderes comunitários surdos se sentaram e conversaram com os líderes indígenas sobre a questão conflitante. Como Pedro, um dos nossos participantes da pesquisa surdos, explicou:

Eles não sabiam que o prédio era para ser uma escola, muito menos uma escola surda. Sentamos e discutimos entre nossos líderes e foi difícil chegar a um acordo. Os dois grupos pressionaram o governo para encontrar um lugar e resolver os problemas que o grupo indígena vivia. A situação dos surdos é muito semelhante ao movimento indígena aqui no Brasil. Devemos muito respeito ao seu movimento. Eles sabem que a escola é crucial para a preservação de sua comunidade e cultura. Por isso lutam para manter sua cultura e comunidade juntos como nós, fazem isso há muito mais tempo do que nós, precisamos aprender com eles. Demorou séculos para ganharmos este prédio do governo para abrir nossa escola. Quando chegamos aqui, vimos que ele tinha sido invadido pelo movimento indígena pra sediar seu movimento. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p.188).

2. *Reko Ete*: a filosofia Guarani para educação

A filosofia Guarani para educação chama-se *Reko Ete* e ajuda esse povo a educar seus filhos dentro da sua cultura. Uma coisa essencial para os Guaranis e a *Reko Ete* é que os indivíduos envolvidos na educação estão em sintonia com a comunidade e participam plenamente da vida comunitária.

Segundo os guaranis e seus líderes, a educação é um *tronco da cultura guarani*. Este tronco tem suas raízes ligadas a *opy guasu*, tradições e sabedoria Guaranis. É daí que se origina a *Reko Ete* ou sua filosofia de ensino. Por esta precisa razão é que o conselho de anciões é indispensável para a boa pedagogia e administração das escolas Guarani. A pedagogia tem raízes na língua Guarani e na cultura de tradição oral (LOPES, 1981).

Segundo a *Reko Ete*, é vital que haja boa comunicação e uso da oralidade, para que se possa participar ativamente das atividades comunitárias, assim como é essencial que se respeite os mais velhos e seus conselhos, as palavras e crenças Guarani sagradas e a família (MELIA, 1992).

A escola Guarani promove a visão de uma sociedade coletivista, onde as decisões são tomadas com base na opinião da maioria. Essa escola também precisa estabelecer um diálogo com culturas não nativas e com seus conhecimentos, para que as crianças possam viver entre os diferentes mundos e aprender com eles através da perspectiva de sua própria cultura.

As atividades da tribo fazem parte do currículo escolar. As crianças participam de reuniões e assembleias da comunidade. A pedagogia dos povos indígenas respeita e faz bom uso da vida comunitária como ferramenta ou recurso pedagógico. Aqui estão algumas das estratégias básicas que os norteiam, muito semelhantes às que as comunidades surdas gaúchas utilizam:

- (i) As comunidades indígenas devem escolher seus educadores, pensar prospectivamente e discutir como formar novos profissionais;
- (ii) É necessário que os anciões, professores e pais discutam sobre a educação e o sistema ser adotado pela escola;
- (iii) É indispensável explicar o que é a pedagogia da diferença para a comunidade e seus líderes;
- (iv) Os líderes e comunidades nativos precisam apoiar e incentivar os educadores;

- (v) Os educadores precisam trabalhar com afinco, esforçar-se e demonstrar interesse pelos alunos que não comparecem às aulas, por exemplo;
- (vi) É necessária a existência de um grupo de educadores para pensar em currículos e materiais de ensino fiéis aos princípios Guarani.
- (vii) As universidades e outros órgãos de apoio precisam auxiliar nas discussões dentro da comunidade e ajudar a convencer as autoridades a respeitar e apoiar a educação dos povos indígenas (adaptado e traduzido do Guarani Reko Ete apud NEMBOATY GUASU GUARANI, 1993).

3. Um paralelo entre práticas culturais pedagógicas indígenas e práticas culturais pedagogias Surdas

Em nossa pesquisa (GONÇALVES, 2009), tentamos identificar todo e qualquer paralelo possível a ser traçado entre os dois cenários pedagógicos, discutimos todos os dados com os informantes surdos do estudo e a seguir apresentamos nossos resultados.

3.1. Pedagogias da Felicidade

Os povos indígenas interpretam a vida por uma perspectiva holística. Por exemplo, the *Wheel of Life* ou Roda da Vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MANITOBA MINISTRY, 2003), um conceito/filosofia comum a várias culturas nativas, entende a vida como uma integração de todas as perspectivas: espiritual, física, ética, emocional, entre outras. A perspectiva indígena esclarece que somente através da união o princípio da totalidade pode levar à felicidade e à realização.

De forma análoga, os povos indígenas da Nova Zelândia tendem a ver o trabalho e a educação como caminhos que trazem satisfação muito mais do que conquistas materiais (KAA, 1994). Embora alguns valores indígenas possam mudar significativamente de grupo para grupo e os valores do homem branco tenham interferido na cultura nativa original na maioria dos lugares, o culto à simplicidade e à busca da felicidade como objetivo primordial permaneceram fortes para a maioria dos grupos indígenas ao longo dos séculos. Eles acreditam que a educação deve ajudar os alunos a alcançar esses objetivos em primeiro lugar, em detrimento de qualquer outro. Os povos indígenas estudam e trabalham por razões culturais e motivações diferentes daquelas que geralmente motivam o povo branco (GRUPPIONI, 2006).

Semelhante ponto de vista encontramos entre os participantes surdos desta pesquisa. Por exemplo, os adultos surdos entrevistados acreditam que a educação de surdos deve se concentrar nas competências da criança surda para a vida. Os informantes citaram o exemplo ‘competências emocionais’ para que os alunos entendessem que sua vida entre um mundo surdo e outro ouvinte demanda competências que não estão comumente incluídas no currículo nem são consideradas em outras esferas. Antonio resume o que me parece um legítimo desejo surdo no grupo que estudei:

Em última análise, nosso objetivo principal é que as crianças sejam felizes. É de onde partimos e onde queremos chegar. Queremos que elas cresçam confiantes em quem são para que possam, antes de tudo, encontrar seu lugar no mundo. É por isso que uma das primeiras competências que precisamos ensinar é a de aprender a viver entre os mundos ouvinte e surdo. É claro que ser profissionalmente bem-sucedido e ter as informações e habilidades necessárias para que isso aconteça também é essencial, mas uma coisa não exclui a outra. O desenvolvimento humano e a felicidade interior e com o mundo são essenciais para nós quando educamos nossas crianças. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p.190).

3.2. Pedagogias que priorizam a pessoa, não apenas o conhecimento

De forma semelhante às pedagogias indígenas, as pedagogias surdas também tendem a ser naturais e informais. Centram-se primeiramente nas necessidades e nas pessoas, e não na erudição (GRUPIONI, 1997; BISHOP & GLYNN, 1999). Segundo um dos informantes, os surdos acham difícil entender por que a educação ouvinte formal dista tanto da vida real na maioria das vezes (NARA). Atualmente, escolas e currículos dão consideravelmente muito mais atenção ao conhecimento do que ao pleno desenvolvimento dos alunos e de suas reais necessidades. Educação, profissionais e alunos tornam-se escravos da informação. Via de regra, não se discute a pertinência e o valor de determinada informação junto aos alunos, por exemplo. Segundo as pedagogias surda e indígena, quando o modelo curricular e de ensino fica a cargo de educadores surdos ou indígenas, observa-se que este tende a se caracterizar por experiências que se relacionam com a vida dos alunos e a priorizar suas necessidades cotidianas mais do que qualquer outra coisa. (GRUPIONI, 1997, 2006; BISHOP & GLYNN, 1999; QUADROS & PERLIN, 2007). Um bom exemplo disso é a dificuldade

que alguns professores e sistemas escolares tradicionais têm de compreender a abordagem indígena para as épocas de colheita e a necessidade cultural e prática que essas pessoas têm de integrar seus filhos nessas atividades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MANITOBA, 2003). As pedagogias não-nativas geralmente julgam essa prática a partir de suas próprias perspectivas e experiências.

Outro aspecto interessante é que os tópicos dos currículos de educadores surdos e professores indígenas tendem a se relacionar com a sobrevivência do indivíduo num mundo branco e ouvinte ou com a preservação da cultura minoritária envolvida. Os tópicos mais comuns encontrados nos currículos tratam do desenvolvimento holístico da pessoa e da vida em comunidade. A tendência é que a maior parte das informações ensinadas atenda a esses propósitos, prioritariamente. Há um interesse constante no desenvolvimento do conhecimento em geral, na curiosidade pelo mundo e na informação em geral. Como diz Nara,

No final das contas, as crianças surdas precisam estar preparadas para a vida tanto emocional quanto intelectualmente. A maioria dos alunos surdos não consegue apoio de suas famílias por conta da barreira do idioma, por isso precisamos fazer tudo sozinhos na escola e na comunidade. A escola não pode ser outro lugar a frustrar os alunos. Precisamos dar a eles aquilo de que mais precisam. É por isso que nos concentramos tanto nas competências e conhecimento que possam levar para suas vidas. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p.191).

3.3. Pedagogias que combinam objetivos individuais e coletivos

Do ponto de vista surdo, os objetivos gerais das pedagogias surdas podem ser entendidos por uma tripla perspectiva. Como objetivo principal, os educadores surdos se concentram em ajudar as crianças a encontrar equilíbrio e felicidade dentro de si no trânsito entre o mundo ouvinte e surdo. Alinhado a isto vem o objetivo coletivo, qual seja, o de desenvolver a responsabilidade dos alunos de manter fortes e vivas a cultura e a língua dos surdos. Em um terceiro nível, os educadores surdos buscam que seus alunos acessem informações e conhecimentos que possam ajudá-los a se profissionalizar, se qualificar e ingressar no mercado de trabalho, visando a sua independência social e financeira. Como dizia Fidel,

Primeiro as crianças precisam entender quem são e encontrar sua identidade, independente de como; precisam ser felizes com isso para que possam transitar livremente entre o mundo ouvinte e o surdo. É preciso iniciá-las na vida em comunidade e torcer para

que descubram seu papel ali. Elas precisam entender que também são responsáveis por ela e que precisam fazer a sua parte para que sua comunidade sobreviva. Ao se sentirem seguros e felizes consigo mesmas e com sua comunidade, elas conseguirão desenvolver as competências necessárias para interagir e sobreviver na sociedade. Elas precisam de conhecimento e de toda informação nova a que puderem ter acesso. Esta é a tarefa da escola, não nos esqueçamos disso. (GONÇALVES, 2009, p. 162-163).

3.4. Pedagogias que favorecem a construção de espaços de aprendizagem e um efeito Carpe Diem

Como a opressão linguística e a falta de acesso à educação sempre acompanharam a trajetória de surdos e indígenas, essas comunidades criaram espaços alternativos de aprendizagem. É característico de suas culturas fazer do aprendizado uma experiência diária. Propõe-se que a educação seja vista como uma parte natural da vida cotidiana e não um processo formal, desconectado dela. Eles aproveitam todas as oportunidades que se apresentam para aprender sobre as coisas sempre que estão junto com outros surdos e podem trocar informações. Evidencia-se um senso de urgência – eles querem usar todo o tempo que dispõem e todas as oportunidades que surgirem para se reunir e aprender.

No entanto, no caso do povo indígena há muito mais espaço e tempo disponíveis do que na vida da maioria das pessoas surdas. As comunidades indígenas geralmente convivem juntas e compartilham um espaço comum, tal como o de uma reserva com sua própria escola. Seu senso de urgência não é tão evidente e crítico como o dos surdos. Como Batterbury et al. (2007) afirmam, há um sentido de urgência em compartilhar o máximo que puderem quando e onde quer que se encontrem justamente porque há muito mais restrições de tempo e espaço na vida dos surdos do que as testemunhadas entre outras minorias.

Não obstante, à semelhança das pedagogias nativas, os conceitos de tempo e espaço em relação ao ensino são singulares. No viés surdo, a aprendizagem e o ensino não só podem como muitas vezes precisam acontecer em qualquer lugar: no ônibus, ao ar livre, durante a prática de esportes e no ambiente de associação de surdos. Não há tempo a perder e tudo o que é aprendido deve ter um propósito bem definido.

Alunos surdos, sejam eles crianças ou adultos, sempre têm per-

guntas e me questionam onde quer que estejamos. Muitos desses questionamentos têm a ver com aulas que tiveram com professores ouvintes e que não conseguiram compreender plenamente. Outros dizem respeito a questões familiares, tais como namoro, sexo, convivência no mundo ouvinte, etc. Eles se sentem à vontade para perguntar e eu me sinto feliz em ajudá-los. (GONÇALVES, 2009, p.163).

3.5. Pedagogias que proporcionam mobilidade entre os papéis de educador e educando

O papel do educador na pedagogia surda é o daquele que compartilha; os alunos atuam como colaboradores no processo de aprendizagem. Aprender e ensinar tende a ser um processo mais recíproco entre educador e alunos e entre os próprios alunos. Na prática da educação de surdos no Rio Grande do Sul, por exemplo, frequentemente encontramos a figura do aluno e líder, um aluno designado para ajudar os demais a aprender e a dar suporte ao educador em seu fazer pedagógico. Isso não necessariamente significa que se trate do aluno mais inteligente ou mais talentoso da aula. Suas habilidades podem variar, assim como variam qual aluno do grupo irá desempenhar essa tarefa em determinado momento. Assim, a mobilidade docente e seus papéis são evidenciados nesta prática.

No que diz respeito às práticas de ensino cultural nativas, pode-se encontrar mobilidade na importância que se dá ao papel da família, dos professores e idosos na educação de seu povo e de seus filhos. “A visão da comunidade é a de que eles te ajudam a te tornar quem és, uma vez que a educação dos filhos não é apenas de responsabilidade dos pais” (BISHOP & GLYNN, 1999; Ministério da Educação de Manitoba). Da mesma forma, as próprias crianças e comunidades surdas contam com mecanismos educacionais e culturais parecidos e mais abrangentes. Filhos surdos de pais ouvintes precisarão do apoio de adultos surdos da comunidade na sua educação e os anciãos da comunidade também precisam desse contato para transmitir a cultura e o conhecimento para as novas gerações de surdos.

O papel do educador tende a não ser autoritário, mas sim o de um partilhante em ambas as culturas analisadas. Isso se constata no fato de que educadores surdos e nativos atuam muito mais como orientadores, alternando entre desempenhar o papel daquele que ‘sabe’ ou ‘não sabe’ com muito mais facilidade do que nos ambientes tradicionais de ensino ouvintes/brancos. O aprendizado tende a ser

mais informal e a acontecer em um ambiente mais democrático, pois a maioria dos educadores não se posiciona como detentor absoluto do saber. Geralmente observo que esse aluno-líder que auxilia o professor em sala de aula age de maneira positiva e colaborativa para que todos os alunos possam aprender no grupo, sem se posicionar hierarquicamente como superior. Essa prática também endossa o conceito freireano de ser educador. Um educador sempre deve saber que ninguém sabe tudo e que sempre se aprende enquanto se ensina (FREIRE, 1982). Como Fidel explica,

Meus alunos sabem que me devem respeito porque sou educador, mas sou um deles. No passado, era estranho para os alunos surdos se acostumarem à ideia de um deles ser seu educador. Mas já superamos este estranhamento. Eu os conheço por dentro e não preciso que acreditem que sou superior a eles. Preciso, isto sim, que queiram aprender e que possam compartilhar o que aprenderam comigo e com os outros. Por isso não preciso fingir que sei tudo. Apenas sou honesto em compartilhar o que tenho e demonstro que estou aberto a aprender com eles também. (Adaptado de GONÇALVES, 2009, p. 164).

3.6. Pedagogias em que o relacionamento aluno-professor conta muito

As Pedagogias Culturais tendem a estar mais ancoradas nos relacionamentos do que a maioria das pedagogias não-culturais ou tradicionais. O ensino depende de um bom relacionamento e de uma relação de confiança entre educador e aluno, pois é disto que uma perspectiva holística para a educação precisa para concretizar-se na prática. Educadores e alunos tendem a se comprometer mais com o processo de aprendizagem e com as pessoas envolvidas nas situações de aprendizagem. Os educadores surdos acreditam que é importante conhecer uns aos outros, ser amigo e participar da vida dos alunos. Este comprometimento parece ajudar e estimular tanto o aprendizado quanto o progresso dos alunos, pois eles sentem que devem a si mesmos e a seu educador o esforço extra para fazer melhor. Como Pedro explica,

Não estou aqui apenas pelo dinheiro que recebo. Tampouco estou aqui apenas para fazer um trabalho. O que vai ser dessas crianças para além de sua vida escolar e profissional importa muito pra mim. A tarefa de um educador vai além do que se espera de um educador. (Adaptado de GONÇALVES, 2009 p. 194).

4. Interculturalidade e os próximos passos

Sugerimos neste artigo a comparação entre práticas culturais pedagógicas surdas e indígenas como pedagogias culturais com base em uma breve revisão da literatura sobre educação indígena seguida de uma discussão exaustiva sobre os tópicos com os participantes educadores surdos de nossa pesquisa inicial (GONÇALVES, 2009). Procuramos investigar semelhanças entre as práticas culturais pedagógicas surdas e indígenas, tanto nas visões epistemológicas quanto nas práticas de ensino dos dois grupos envolvidos. Chegamos à conclusão de que parece haver uma semelhança significativa entre as pedagogias dos dois grupos analisados para além do que este estudo preliminar pôde revelar. A forma como esta comparação preliminar impactará outros estudos será conhecida num porvir. Sugerimos que o conceito de interculturalidade deva ser explorado mais profundamente na educação de surdos; desenvolveremos este e outros aspectos em nossos próximos trabalhos. A pesquisa inicial que originou este estudo apresentado neste artigo foi ampliada nos últimos cinco anos, através do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas e da Área de Libras desse Centro e universidade. A pesquisa está atualmente sob coordenação da Professora e Doutora Francielle Martins. Por fim, reiteramos que existe uma pedagogia surda como produção cultural e epistemológica com várias práticas pedagógicas específicas (GONÇALVES & LADD, 2011) e com potencial criativo constante, potencial este semelhante ao das línguas de sinais. Insistimos em afirmar também que é necessário reconhecê-las, as pedagogias surdas, como pedagogias culturais, e incentivar suas práticas para o futuro da educação de surdos e das comunidades surdas.

REFERÊNCIAS

- BATTERBURY, S., LADD, P., & GULLIVER, M. Sign Language Peoples as Indigenous Minorities: Implications for Research and Policy. Em: *Environment and Planning*, 39 (12), p. 2899–2915, 2007.
- BISPO, R. E GLYNN, T. A. *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*. Nova Zelândia: Dunmore Press Ltd, 1999.
- CONSELHO MISSIONÁRIO (CIMI), FIAN BRASIL, JUSTIÇA GLOBAL e ASSOCIAÇÃO DE JUÍZES PARA A DEMOCRACIA. Relatório sobre a situação dos direitos humanos dos povos indígenas

no Brasil, São Paulo, 2018. Disponível em: [<http://ajd.org.br/report-about-the-human-rights-situation-of-indigenous-peoples-in-brazil/>].

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in two Brazilian Sign Languages Studies. In *Sign Language Studies*, 42 Ç 45-46. Silver Spring, USA: Linkstok Press, 1984.

_____ Integração social e educação de surdos. Babel: Rio de Janeiro 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

GONÇALVES, J. O papel da cultura gaúcha e da pedagogia surda em repensar a educação dos surdos. 2009. Tese (Doutorado). Universidade de Bristol, Reino Unido. Não publicada.

GONÇALVES, J. C. A.; LADD, P. Culturas Surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: Lodenir K.; Madalena K.; Márcia L.-L. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. 1 ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, v. 1, p. 295-329.

GRUPPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Edições MEC / UNESCO: 2006.

_____ *A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação*. Subsídio para o Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena. Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997.

GULLIVER, M. *Deafspaces: the Landscape and Heritage of the Deaf World*. Artigo não publicado apresentado no Décimo Seminário Internacional do Fórum UNESCO: Universidade e Patrimônio. Newcastle, 2005.

KAA, W. *Maori Preferred Pedagogies*. Paper presented at Matawhanui hui. Palmerston North, New Zealand, 1994.

LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2003.

LIMA, J. M. S.; BRUNO, M. Criança Kaiowa surda e sua comunicação na família e na escola. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados-MS v. 7, n.19, p38-47, jan-abr, 2017.

LOPES, A. *A questão da educação indígena*. Brasiliense: Rio de Janeiro, 1981.

MELIÀ, B. 1981. El Modo de ser Guarani na primeira documentación Jesuítica (1594-1639). *Revista de Antropologia*. 24, p.1-23, São Paulo, 1981.

MILLER, D; BRANSON, J. *Damned for Their Difference: A construção cultural de pessoas surdas como deficientes*. Gallaudet University Press , Washington, 2002.

MINISTRY OF MANITOBA EDUCATION AND YOUTH SCHOOL PROGRAMME DIVISION. *Integrating Aboriginal Perspectives into Curricula. A Resource for Curriculum Developers Teachers and Administrators*. Manitoba, 2003.

Relatório do Conselho Missionário (CIMI). *Violência contra os povos indígenas no Brasil. Dados para 2016*. Disponível em: [<https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/relatorio-2016/>].

NEMBOATY GUASU GUARANI. *Por terra vida e autonomia*. IV Assembleia Nacional. São Paulo: CCJ. 1993.

PERLIN, G. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: [<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>].

QUADROS, R. ; PERLIN, G. Estudos Surdos II . Petrópolis: Arara Azul, 2007.

WRIGLEY O. The Politics of Deafness. Gallaudet University Press Washington, 1996.

VAN CLEVE, J.V.; CROUCH, B. A. Um lugar próprio: criando a comunidade surda na América. Gallaudet University Press Washington, 1989.

VILHALVA, S. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. Índios surdos guarani e terena em Mato Grosso do Sul: dez anos de projeto índio surdo e seus desafios familiares, educacionais e linguísticos. Revista Forum, p.97-109. RJ, 2018.

REPRESENTAÇÕES DA ALTERIDADE SURDA NO TEXTO PUBLICITÁRIO: A CAMPANHA DE NATAL DE “O BOTICÁRIO”

Representations of the deaf alterity in the advertising text: the “O Boticário” Christmas campaign

Jonatas Rodrigues Medeiros¹
Rhau de Lemos Santos²
Sueli de Fátima Fernandes³

RESUMO

O estudo tem como objetivo problematizar como a alteridade surda é produzida nas representações da propaganda e como estas operam sobre as concepções de inclusão no contexto escolar que circula no imaginário social, por meio da análise de uma peça publicitária de Natal do grupo O Boticário. A partir de contribuições teórico-con-

ABSTRAC

The study aims to problematize how deaf alterity is produced in the representations of advertising and how they operate on the conceptions of inclusion in the school context that circulates in the social imaginary, by the analysis of a Christmas advertising piece of the

¹ Mestrando do Programa em Estudos da Tradução/UFSC; licenciado em Letras Libras/UFPR; tradutor intérprete de Libras (UFPR), Curitiba, Paraná, PR, Brasil; e-mail: jonataslibras@gmail.com.

² Doutorando e Mestre em Educação pela UFPR; licenciado em História; tradutor intérprete de Libras (UFPR), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, PR, Brasil; e-mail: rhaullemos@gmail.com.

³ Doutora em Letras/UFPR; professora do Setor de Ciências Humanas/Coordenação de Letras Libras; Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE; Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; e-mail: suelifsol@gmail.com.

ceituais dos campos epistemológicos dos estudos surdos e dos estudos culturais em educação, buscamos elucidar como a produção audiovisual e suas escolhas semióticas nas narrativas do ser surdo, com base em pesquisa netnográfica. Para a análise e interpretação do texto audiovisual, tomamos o processo de enunciação do texto e seu contexto de produção como fonte de dados empíricos na materialização das práticas discursivas e suas representações sobre a alteridade surda. Nossa análise destacou que, apesar da intenção apresentar a diferença surda pela valorização da língua de sinais como elemento mediador do processo de inclusão, a concepção de inclusão escolar repercutida na narrativa é equivocada, já que parte do pressuposto da superação individual para o pertencimento e a acolhida na sociedade majoritária. A peça projeta uma ideologia de alteridade surda assujeitada à experiência ouvinte da música e do som, distanciada do deafhood e das vivências socioantropológicas da comunidade surda. São reforçadas posições de poder e privilégio da cultura oral-auditiva dominante ao na representação de uma identidade surda assimilada na posição ouvintista.

PALAVRAS-CHAVE

Representação; Alteridade; *Deafhood*; Ouvintismo; Discurso publicitário.

group O Boticário. Based on theoretical and conceptual contributions of the epistemological fields of deaf studies and cultural studies in education, we seek to elucidate how the audiovisual production and its semiotic choices in the narratives of being deaf, based on netnographic research. For the analysis and interpretation of the audiovisual text, we took the process of enunciation of the text and its context of production as a source of empirical data in the materialization of discursive practices and their representations about deaf alterity. Our analysis highlighted that, despite the intention to present the deaf difference by valuing sign language as a mediating element in the inclusion process, the conception of school inclusion reflected in the narrative is mistaken, since it is part of the assumption of individual overcoming for belonging and acceptance in the majority society. The play projects an ideology of deaf alterity subjected to the hearing experience of music and sound, distanced from the deafhood and socioanthropological experiences of the deaf community. Positions of power and privilege of the dominant oral-auditory culture are reinforced by producing a representation of a deaf identity assimilated into the audist position.

KEYWORDS

Representation; Alterity; Deafhood; Audism; Advertising Discourse.

Introdução

Os modelos socioantropológicos sobre as comunidades surdas e sua produção cultural intensificaram-se nas últimas décadas, trazendo maior visibilidade à língua de sinais como uma das principais marcas constitutivas da identidade de pessoas surdas sinalizantes. A partir de contribuições dos estudos culturais, a surdez e os surdos passam a ser narrados como grupo cultural e linguístico minoritário. Tomando a centralidade da cultura sob o ponto de vista antropológico e social, este campo centra seus interesses nas investigações sobre a produção dos sujeitos sociais dentro de uma cultura (THOMA, 2002); assim, a cultura surda passa a ser considerada como contribuição coletiva e comunitária de pessoas surdas que têm referência nas línguas de sinais e na experiência visual como marcadores identitários (PERLIN, 2005).

Fernandes e Moreira (2017, p.55) apontam que o campo epistemológico denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*) edifica sua teorização, tomando a contribuição da crítica pós-moderna em educação. Para as autoras, a estratégia do campo repousa em dar centralidade à linguagem na produção de experiências, estabelecendo uma epistemologia da compreensão e da problematização da questão das diferenças e da diversidade de grupos minoritários.

Decorrente dos estudos culturais em educação, os estudos surdos buscam estabelecer um programa de pesquisas acadêmicas articulando o terreno teórico-conceitual da denúncia das dimensões da opressão, do preconceito e da discriminação sofridos pelos surdos às experiências de racismo, sexismo e genocídio vivenciadas por negros, mulheres e outros grupos vulnerabilizados socialmente por serem politicamente negligenciados. A dimensão da opressão denunciada pelos surdos se manifesta em termos linguísticos, pela proibição e invisibilização histórica da língua de sinais nas famílias e nas escolas e pelos processos de medicalização e normalização dos corpos surdos, pelo diagnóstico da deficiência da audição e da linguagem, da generalização de terapias de reabilitação oral-auditiva no espaço escolar na promessa da cura e do tratamento pela imposição de cirurgias e tecnologias da audição. Terceiro (2018) analisa que a ruptura com essa narrativa mestra da deficiência, hegemônica no espaço educacional, foi possibilitada pela constituição das “epistemologias surdas”, termo cunhado pelo ativista e pesquisador surdo britânico Paddy Ladd para designar o

conjunto de discursos e produções que contempla e visibiliza a diferença surda em termos culturais.

Neste texto, buscamos as contribuições teórico-conceituais dos estudos surdos em educação para problematizar as representações sociais sobre os surdos presentes no potente domínio discursivo (MARCUSCHI, 2002) da publicidade e para refletir como as narrativas da diferença surda operam para a construção de um ideário de inclusão social pela via da publicidade. Tomamos as representações sociais na perspectiva de Woodward (2014), que aponta que discursos e narrativas sociais produzem identidades e formas de subjetivação sempre ligadas a uma cultura e a uma dada perspectiva ideológica, produzindo comportamentos, idiossincrasias e perspectivas de mundo nas esferas ou instâncias de produção discursivas ou de atividade humana em que circulam.

Freire Filho (2003) argumenta que as representações midiáticas, seus gêneros e artefatos culturais operam relações de poder, tensionando polos de dominação social e de resistência à opressão de ideologias e estruturas de poder socialmente postas que atingem grupos minoritários e subordinados:

Parte fundamental do processo social de constituição de sentido, as representações são organizadas e reguladas pelos diferentes discursos (legitimados, naturalizados, emergentes ou marginalizados) que circulam, colidem e articulam-se num determinado tempo e lugar. Logo, a construção (ou supressão) de significados, identificações, prazeres e conhecimentos – nos espaços e mercados midiáticos – envolve, necessariamente, a disputa pela hegemonia entre grupos sociais dominantes e subordinados, com conseqüências bastante concretas no tocante à distribuição de riquezas, prestígio e oportunidades de educação, emprego e participação na vida pública. (FREIRE FILHO, 2005, p. 21).

Neste estudo, somos orientados por esta reflexão do autor de que a organização e regulação das representações sociais tem sua constituição de sentido forjada em discursos midiáticos que constroem posições ideológicas sobre grupos subalternizados; selecionamos uma peça publicitária de Natal do grupo O Boticário para refletir sobre as representações da alteridade surda construídas nesse domínio discursivo. A partir do diálogo entre os campos epistemológicos dos estudos surdos (REZENDE, 2012; LADD, 2013; LANE, 1992; TERCEIRO, 2018; SKLIAR, 1999, 2003, 2013a, 2013b, 2014) e estudos culturais (HALL, 2018; SILVA, 2014, WOODWARD, 2014), além de contribuições da filosofia da linguagem (BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2015)

buscamos problematizar como a alteridade surda é produzida nas representações midiáticas da propaganda e opera sobre as concepções de inclusão no contexto escolar que circula no imaginário social.

Partimos da problematização da concepção rasa de inclusão repercutida nos discursos de gestores e outros atores sociais de que a presença física, a experiência da convivência social basta para uma transformação das históricas práticas de exclusão que isolaram e classificaram o Outro e ditaram seus modos de ser, existir e aprender nos tempos e espaços escolares tradicionais. Carlos Skliar nos incita ao questionamento radical e profundo da relação entre “nós” e “eles”, em outras palavras, entre nossa mesmice e a alteridade do Outro, pautada na equivocada compreensão de uma pedagogia hospedeira da diferença [...], uma pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”. É a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro (SKLIAR, 2003a, p. 46).

No horizonte dessa posição discursiva e ideológica, buscamos compreender como o discurso da diferença e da inclusão escolar dos surdos é engendrando nas escolhas semióticas que circulam na peça publicitária selecionada, tomando como procedimentos metodológicos a análise e a interpretação do texto audiovisual (THOMA, 2002) e do processo de enunciação. Dito de outra maneira, tomamos o texto audiovisual e seu contexto de produção como fonte de dados na qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social (JOBIM E SOUZA, 2003) que constitui as práticas discursivas e suas representações sobre a alteridade surda. A noção de enunciado está, portanto, intimamente ligada a uma noção de voz que significa que, quando falamos algo, esse falar está impregnado de valores, reflete um ponto de vista, uma voz social: “o domínio da ideologia coincide com o domínio do signo” (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, 2006, p.95)

1. Representação e identidades: problematizando a alteridade surda no domínio discursivo publicitário

Entendemos que os discursos audiovisuais que circulam em campanhas publicitárias expressam relação de poder e, enquanto artefatos culturais, servem como dispositivos que contribuem para educar e moldar os sujeitos. Por meio

de símbolos intersemióticos, a produção audiovisual opera como significativa ferramenta de produção de identidades e representações como simulacros distantes da realidade. Codato (2010) explica que o imaginário cinematográfico condiciona um determinado processo da ordem do subjetivo que “projeta”, por meio da representação, mitos e símbolos, produtos desse imaginário. Para o autor, o cinema torna-se lugar de recepção e de revivificação do símbolo.

Woodward (2000) explica que a representação inclui as práticas de significações e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. Para a autora, todas as práticas de significação que produzem sentidos sociais envolvem relações de poder, em síntese, um processo em que somos contagiados por uma gama de variedades de representações simbólicas e pelas relações sociais. Ao exemplificar as narrativas das telenovelas e a semiótica da publicidade, a autora analisa seu papel na construção de identidade de gênero masculina que gera modelos a serem apropriados pelos “homens dos anos 1980 e 1990”. No mesmo sentido, Silva (2014) argumenta que a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, sistema de signos como pura marca material. Se para Silva a representação está estreitamente ligada à relação de poder, entende-se que “quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (2014, 91).

Na mesma direção se encaminham as pesquisas da autora Thoma (2002), basilares na perspectiva dos estudos surdos, que se voltam para narrativas que representam a alteridade surda em filmes com personagens surdos. Thoma (2002) faz um recorte de filmes produzidos a partir da década de 1970 trazendo um panorama de *corpus* discutido na relação de textos cinematográficos e textos surdos. Em sua análise, são descritas seis lições que agrupam as formas narrativas-ideológicas identificadas. Para a autora, o cinema utiliza os espetáculos para levar o público a se identificar com certas opiniões e atitudes, discursos e representações. Suas análises concentram-se em textos cinematográficos e nas mensagens ditas e não-ditas, observando como tais discursos operam na produção de sujeitos e em suas representações. Nas suas pesquisas, atesta-se que a formação discursiva de seu *corpus* fílmico fala de sujeitos patológicos, anormais, sujeitos a corrigir. A autora conclui que essa leitura deriva de uma vontade de saber e poder dos ouvintes sobre os surdos, tendo como consequência a tentativa e a vontade de controle desses corpos.

Thoma (2002) expõe que a abordagem semiótica está voltada para entender como os filmes, enquanto linguagem, produzem significados e como a abordagem discursiva, por sua vez, preocupa-se com os efeitos e consequências de representações. Isso justifica perguntar: quais seriam os sentidos veiculados em narrativas cinematográficas/audiovisuais sobre surdos produzidas por ouvintes? A construção da alteridade surda sob uma perspectiva ouvinte possui seus desdobramentos e consequências não apenas na produção das percepções de identidades surdas, mas no próprio imaginário social sobre a alteridade surda. A autora afirma que o cinema produz conhecimento, fixa identidade e instaura sentidos sobre os sujeitos surdos. Historicamente as metanarrativas sobre as pessoas surdas são constituídas independentemente das concepções oriundas das comunidades surdas e dos movimentos surdos. Isso nos leva a tensionar as representações ideológicas que compõem o imaginário de produtores de conteúdo audiovisual que, via de regra, buscam retratar, nas peças veiculadas, o Outro em relação à normalidade ouvinte e sua tradição oral-auditiva. A representação do surdo narrada pelo olhar do ouvinte é carregada de estereótipos e marcas ligadas ao lugar-comum da experiência auditiva compartilhada no território linguístico da língua nacional oficial: a Língua Portuguesa. O repertório das práticas discursivas de ouvintes “leigos” (LADD, 2013), ou seja, aqueles que desconhecem ou negam a produção cultural histórica das comunidades surdas, repercute representações do ser surdo ligadas ao imaginário especulativo, partindo do espelho da norma ouvinte, muito distanciadas das reais vivências surdas.

A pesquisadora surda Patrícia Rezende (2012, p. 30) argumenta que os discursos da normalização surda priorizam narrativas de “sujeitos a serem corrigidos pela medicina, pela biotecnologia e pelo implante coclear”, sendo estes “enredados dentro do jogo de normalização do padrão ouvinte”. Nesse sentido, para Rezende, é necessário “inventar-se a surdez numa outra perspectiva, num viés antropológico, em que se usa a língua de sinais como uma singularidade peculiar da cultura surda dos sujeitos surdos” (REZENDE, 2012, p. 48).

Dentre as contranarrativas que sedimentam a perspectiva de descolonização dos surdos do território discursivo da patologia e da anormalidade, encontra-se a produção do pesquisador surdo britânico Paddy Ladd (2013, p. 47). Ao descrever o processo de colonização dos surdos constituindo o conceito de *Deafhood*, propõe a ruptura epistemológica com os discursos hegemônicos proferidos pela

ciência positivista sobre os surdos. Ladd (2013) explica que tal conceito abarca uma gama de significados oriundos da experiência de ser surdo, de se organizar e se posicionar no mundo. Para o pesquisador surdo Francisco Terceiro, o conceito de *Deafhood* pode ser entendido como “um processo que possibilita a descolonização do corpo Surdo, permitindo a tomada de consciência ao longo do processo histórico de opressão e colonização que muitos surdos viveram e a descoberta de uma nova identidade cultural” (TERCEIRO, 2018, p. 47). Nesse mesmo sentido, Rezende (2012, p. 70) explica que “o povo surdo se constitui como sujeitos de senso de pertencimento, com uma identidade enraizada na formação do ser surdo, com experiência, anseios e embates e que utilizam a língua visual”.

Skliar (2013a, p. 7) aponta que “as ideias dominantes nos últimos cem anos são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez”. Em vários âmbitos da esfera social, a pessoa surda tem suas narrativas disputadas por especialistas leigos que buscam enquadrar a condição da existência surda na anormalidade, na produção do Outro como o diferente, anormal, deficiente e incapaz.

Sobre alteridade Skliar (2014, p. 145) entende que “qualquer tentativa de se colocar na pele de outro comete uma heresia, pois se trata de uma sobreposição, uma usurpação, um sequestro, um ultraje”; o autor argumenta: “como seria possível estar por dentro, adentrar-se e respirar numa idade que ainda não tenho ou já tive, um corpo que não percebo, um país que não habito, uma língua que não falo? Não existe modo de estar mais além do que somos (*ad idem*).”

O autor compreende que a alteridade do ouvinte sobre o surdo resulta de uma produção histórica e linguística, de uma invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos (SKLIAR, 1999), porém que utilizamos para poder ser nós mesmos. A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e ratificações discursivas. Skliar ainda afirma que nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados.

Terceiro (2019), citando a primeira doutora surda em Educação do país, Gladis Perlin, afirma: “fixo-me no conceito da alteridade quando percebo que ser Surdo tem sua autonarrativa sem a narração da interpretação da agência do colonizador” (PERLIN, 2013, p. 18).

2. Campanha de Natal de O Boticário: apontamentos sobre o percurso metodológico

Os procedimentos aplicados nesta análise têm inspiração netnográfica, ou seja, um modelo metodológico que se estende de forma orgânica e natural para pesquisas de bases observacionais, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados de arquivos, análise de caso histórico, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica etc. (KOZINETTS, 2014).

A netnografia utiliza principalmente o método observacional para monitoramento e acompanhamento de comunidades virtuais, o que impulsiona interesses de áreas como a Comunicação, o Marketing, a Antropologia, a Sociologia e a Educação.

Antes de trazer a análise do discurso semiótico da peça publicitária, buscamos as suas versões no canal do Youtube para nos informar o número de acessos e os comentários produzidos sobre o vídeo. Embora a atividade metodológica não seja apenas netnográfica, utiliza-se o ciberespaço e seus dados de interatividade digital como fonte para análise da pesquisa. Partimos de aspectos metodológicos netnográficos para visualizar o imaginário virtual produzido em ciberculturas. “Os usuários dos não-lugares estão produzindo e sendo alimentados pelo imaginário da cibercultura (ROCHA, MONTARDO, 2005, p. 11).

Ao buscarmos os comentários postados no vídeo, compreendemos que a massa textual empregada nos posts diz respeito a um corpo virtual que representa uma consciência coletiva (LEVY, 2004) e nesse sentido nos interessamos pela netnografia como “ferramenta exploratória para estudar tópicos culturais em geral” (PAIVA e DUARTE, 2017, p. 8). O ciberespaço nos interessa por ser um espaço de compartilhamento de saberes, aprendizagem, comunicação, expressão de ideias e ideologias (LEVY, 2004).

Paiva e Duarte explanam que a netnografia coleta informação em três formas possíveis: “dados arquivais, dados extraídos e dados de notas de campo” (PAIVA e DUARTE, 2017, p. 4). Conforme explicam, os dados arquivais se referem aos dados oriundos diretamente da fonte cibernética, como postagens de comentários, fotos, vídeos em diferentes tipos de sites ou páginas de redes sociais. Os dados arquivais são todos aqueles encontrados diretamente na fonte cibernética, ou seja, são postagens em blogs, dados específicos de um site ou de uma página em uma rede social (*ad idem*).

Nossa pesquisa centra-se em uma peça publicitária que circulou na programação de diversas emissoras de TV, porém nosso lócus de busca foi o ciberespaço, o que nos provoca também a analisar a interação dos sujeitos presentes no canal onde é postado o material, a fim de checar o imaginário social constituído pela narrativa abordada no vídeo. A repercussão nos lares brasileiros que assistiram ao comercial veiculado nas emissoras de TV não pode ser acessada, porém a rede social de vídeos nos permite conhecer textualmente a reação do público. Além da análise da peça publicitária em sua publicação no canal do Youtube, fizemos a coleta de comentários oriundos da comunidade virtual e buscamos reportagens em sites que tratavam do comercial em questão.

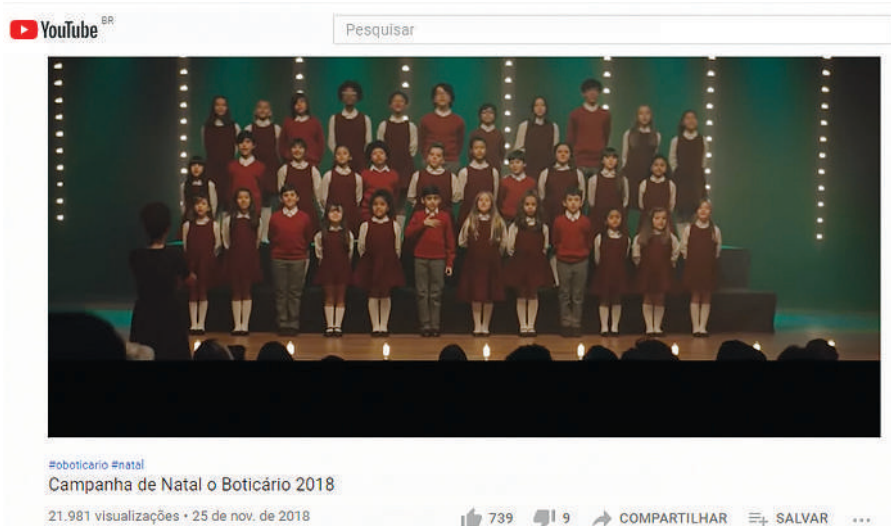
O comercial do grupo O Boticário examinado aqui, produzido em 2018, faz parte de uma série em formato de *mockumentary*¹, com linguagem documental de ficção comum aos seriados. Soraia Alves, colunista do site B9, canal de produção e difusão de conteúdos de comunicação, cultura e mídia, explica que a série de comerciais foi criada pela agência AlmapBBDO e objetivou desenvolver ações digitais e uma audiência que combinasse sentimentos, palavras e presentes Boticário. Conforme Barbara Sacchitiello do portal *meio&mensagem*, a agência “criou um núcleo familiar ficcional, cujos atores representam as diferentes configurações que os elos familiares podem ter”. As colunistas informam que a propaganda conta com a participação especial de um ator mirim “portador de deficiência auditiva” [sic]. A campanha de Natal do Boticário estreou na TV na noite de domingo 25 de novembro de 2018, no intervalo do Fantástico, da TV Globo, mostrando pela primeira vez a família que protagonizará todas as peças publicitárias da marca nas datas comemorativas do calendário de 2019. Os outros filmes que compõem a campanha publicitária – chamados “Rena” e “Trigêmeas” – mostram a família em outras situações no período natalino.

O primeiro vídeo da campanha, intitulado “Coral”, objeto de análise deste trabalho, tem como sinopse a experiência emocionante de uma mãe ao conduzir um coral de crianças em uma apresentação de final de ano da escola onde atua. Desafiada pela presença de um aluno surdo na turma, a mãe-regente o procura e inicia um processo paralelo e alternativo em que permite a inclusão

¹ Espécie de gênero cinematográfico que produz um pseudodocumentário em que tentam persuadir o telespectador de que a narrativa produzida em tela é real.

da criança surda, testemunhado por todos na apresentação musical de fim de ano: alunos ouvintes cantam em coro *Stand by me*, enquanto o menino surdo sinaliza a canção em Libras (Figura 1). O ator principal “Leonan” é um menino surdo que tem um canal no Youtube² com vários episódios em Língua Brasileira de Sinais. A produção procurou dar representatividade à pauta da inclusão de surdos, com o protagonismo da atuação do ator mirim.

Figura 1 – Peça “Coral”, da campanha de Natal de O Boticário, 2018.



Fonte: Categoria: Propaganda; anunciante: O Boticário; línguas: Português e Língua de Sinais Brasileira (Libras/LSB); site oficial: <https://www.boticario.com.br>.

A colunista Bárbara Sacchitiello comenta que, na opinião de João Gabriel Fernandes, vice-presidente de planejamento da marca, as datas comemorativas acabam sendo estratégicas para o Boticário não somente por gerar um grande volume de vendas, mas também por ser o momento em que a marca reforça sua ligação afetiva com os brasileiros. Já Pernil, diretor de criação da agência, comenta que em datas comemorativas é possível usar histórias divertidas, fofinhas e super emocionantes. Esse ponto revela a estratégia de compor uma peça publicitária que reforça sua proposição emotiva a partir da imagem surda como acionadora de sentimentos de bondade e caridade. Lane (1992), comenta

² Link referente ao comercial vinculado na TV aberta: Vídeo longo, disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=qNh-4rz0Jlc>]. Vídeo curto, disponível em: ([<https://www.youtube.com/watch?v=f6RAFUGMRKU>]).

sobre a máscara da benevolência ouvinte, que opera em discursos bondosos sobre a surdez, camuflando interesses particulares que não necessariamente correspondem ao desejo das comunidades surdas. Do ponto de vista da divulgação da língua e da presença surda, o comercial inova e faz-se necessário. O que gostaríamos de problematizar é a narrativa que se formula sobre a experiência surda e a concepção de inclusão adotada.

Na Tabela 1, sintetizamos as três versões da campanha publicitária de Natal com descrição do tempo e das características de cada um dos vídeos que circulou na plataforma do Youtube e suas visualizações.

Tabela 1 – Versões da propaganda veiculada no Youtube.

TÍTULO	TEMPO	DESCRIÇÃO
Versão ampliada 1: "Essa história continua aqui", Em: http://twixar.me/p4y1 .	2:55	Versão ampliada da propaganda veiculada na TV. A partir do minuto 2:20, uma mensagem escrita anuncia: "Assista este mesmo comercial de outro ponto de vista". A partir daí, a narrativa é contada com desenhos de autoria do menino surdo Leonan, realizados nas cenas dos bastidores, e finaliza com a frase sinalizada em Libras "Feliz Natal". Publicação em 26 de novembro de 2018. O vídeo apresenta 1.464.720 visualizações e 193 comentários1. O vídeo não possui tradução em Libras.
Versão reduzida 2: "Tem gesto que não só fala, canta". Em: http://twixar.me/X4y1 .	1:00	Publicação em 25 de novembro de 2018. O vídeo apresenta 4.855.832 visualizações e 488 comentários. O vídeo não possui tradução em Libras.
Versão reduzida Acessível 3: "Natal O Boticário". Em: http://twixar.me/j4y1 .	1:00	Publicado em 26 de novembro de 2018, possui 32.266 visualizações, 58 comentários. Audiodescrição e janela de Libras padrão ao canto direito da tela.

Tabela: Organização dos autores (2020).

A análise apresentada na seção que segue contemplará frames da peça publicitária “Essa história continua aqui” completa, compreendendo desde o tempo de análise até a minutagem de 2:20, bem como os comentários postados na página do Youtube onde o vídeo foi divulgado. Observamos que essa versão (até 2:20) foi veiculada na TV aberta e não apresentava recursos de acessibilidade, audiodescrição e janela de tradução. Nossos fundamentos teórico-metodológicos de análise e interpretação do texto audiovisual (THOMA, 2002) têm inspiração bakhtiniana em sua compreensão da tomada do texto como instância de produção e de circulação de conhecimentos no processo de pesquisa em ciências humanas.

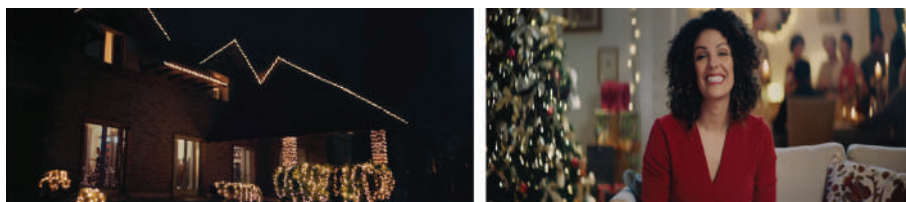
As formas de interrogar o texto e os processos de enunciação que ele encerra constituem uma atividade dialógica da relação entre o pesquisador e seu Outro, um processo de constituição da alteridade ou, dito de outra maneira, o texto e seu contexto de produção como fonte de dados no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social (JOBIM E SOUZA, 2003).

3. Análise e discussão

3.1 Comercial de Natal da Boticário 2018

O vídeo possui como primeira cena a ambientalização de uma casa de classe média alta com enfeites de Natal em sua fachada (Figura 2). O quadro corta para introdução com a professora do coral da escola em que o protagonista estuda, ao fundo há uma festa de Natal com convidados celebrando, aparentemente sem silhuetas de algum corpo sinalizando. Em destaque, num plano aproximado, a professora compartilha que o natal foi ainda mais especial. Esta parte do comercial não possui língua de sinais.

Figura 2 – Ambientação de Natal.

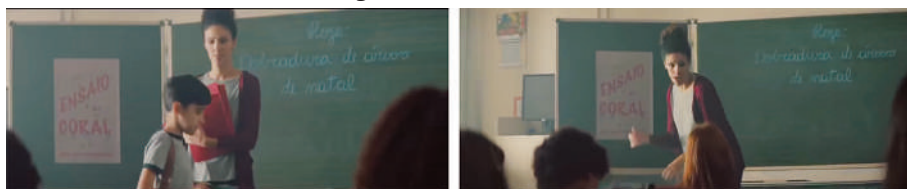


Fonte: Print de vídeo, <https://www.boticario.com.br> (2021).

A segunda cena da narrativa do vídeo tem como ambiente uma sala de aula com carteiras dispostas de modo tradicional, em fileiras, com alunos uniformizados em provável aula de educação em artes, uma vez que suas carteiras contêm vidros com tinta guache e pincéis. A peça busca emular uma situação de igualdade por meio da inclusão de uma criança surda pelo suposto respeito à sua diferença linguística em um coral musicado, atividade essencialmente voltada para alunos ouvintes. Observa-se, contudo, que não há artefatos que localizem a presença surda, suas identidades e artefatos culturais na escola.

O sinal sonoro da escola toca, não há sinal luminoso, no quadro uma frase: “Hoje: dobradura de árvore de Natal”; ao lado, um cartaz escrito “Ensaio do Coral” (Figura 3), ambos em português; não há marcadores da presença de materiais com língua de sinais no ambiente de sala de aula, a professora é ouvinte e não utiliza língua de sinais, não há a presença de intérpretes de Libras e nenhum colega da turma sinaliza. A climatização da cena coloca o protagonista em perspectiva de isolamento, retirando-se da sala ao ter ciência de sua limitação para participar da atividade coletiva de caráter musical e oral-auditiva.

Figura 3 – Sala de aula.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

A igualdade é conceito aniquilador da diferença surda e daquilo que ela produz. Santos (2019, p. 66), descrevendo a escola a partir da modernidade, explica que ela constituiu um currículo construído para a negação do Outro e sua alteridade, a escola surge como um meio de governar os corpos dos discentes, negando as diferenças com discursos de igualdade. O apagamento de marcas simbólicas é um silenciamento da subjetivação, é uma produção da identidade ouvinte comum injetada na subjetividade surda, uma vez que não permite o reconhecimento de si e reproduz práticas sob uma perspectiva identitária oral-auditiva dominante. Woodward (2014, p. 61) explica que os

sujeitos são recrutados pelas ideologias, mostrando que a subjetividade pode ser explicada em termos de estruturas e práticas sociais e simbólicas.

Hall (2018) explica a ideologia como uma tarefa de estabelecimento, seleção e combinação de significados. Para o autor, as relações sociais são representadas na linguagem onde adquirem significado. É nesse lugar que também se conclui o Outro, que é enxergada e definida a imagem do Outro. Bakhtin (2015) reflete sobre a imagem externa do “eu” personificado axiologicamente no olhar daquele que me interpela. Bakhtin (2015) observa essa construção em termos de representação na arte (literatura, pintura e aqui podemos acrescentar o cinema), onde o personagem produzido é uma imagem plástico-pictural, que existe axiologicamente apenas para o Outro, que conclui a sua existência em valores e unidades sugeridas. Na peça publicitária, a sugestão axiológica enquadra, em certa conclusibilidade, o que seria uma experiência surda escolar, familiar e cultural na lógica do ouvinte. É o corpo exterior, criado, forjado e enunciado.

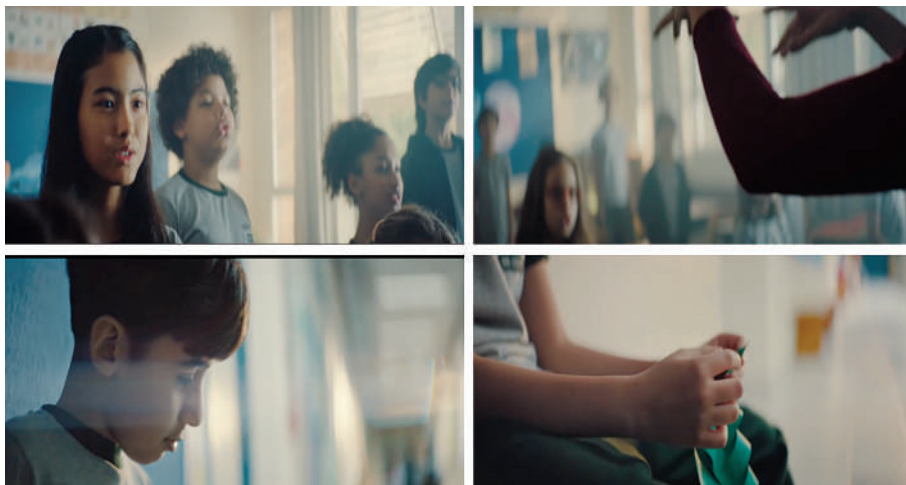
Na terceira cena (Figura 4) há uma sequência de frames que retratam a exclusão da atividade pelo menino surdo: não participa do ensaio do coral em sala de aula, fica isolado dos demais estudantes, esperando no corredor da escola em um banco. O cenário da escola continua repleta da norma ouvinte: nenhum artefato cultural ou linguístico ligado à cultura surda é evidenciado; o menino, resignado, olha para o chão, assujeitado aquela estrutura de poder do chamado colonialismo ouvinte (LANE, 1992), presente no território escolar. Sobre o campo das políticas educacionais, historicamente há uma disputa pelo sentido da educação bilíngue, pelos movimentos surdos em que se evidencia a importância da língua de sinais na escola, conforme narrado pelas pesquisadoras surdas brasileiras Ana Regina Campello e Patricia Rezende (2014):

A história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibição do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação (p. 73).

Ainda discorrendo sobre educação bilíngue, destacam o protagonismo da língua de sinais, que as pesquisadoras adjetivam como “língua soberana da comunidade surda”; em suas palavras: “somente nós, surdos, sabemos o que é

melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma que precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossas línguas de sinais” (CAMPELLO E REZENDE, 2014, p. 78).

Figura 4 – Exclusão na escola.

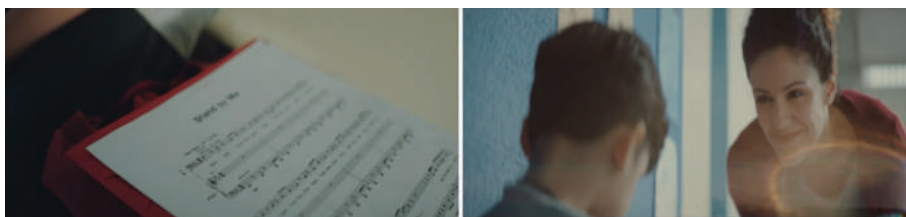


Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

Para Lane (1992), no estereótipo do ouvinte a surdez indica a falta, e não a presença, de algo. O silêncio é sinônimo de vácuo. O autor explica que ao imaginar a surdez, o ouvinte projeta um mundo do silêncio, que traz um pensamento aterrorizador de isolamento e de desorientação pela incapacidade de comunicação.

Na sequência, a professora do coral se aproxima do aluno surdo, entregando a ele a mesma partitura musical utilizada pelos demais estudantes no ensaio. Há, entre eles, um sorriso de afeto e cumplicidade e aparente alegria do menino pelo acolhimento da professora (Figura 5). Não há uso da língua de sinais.

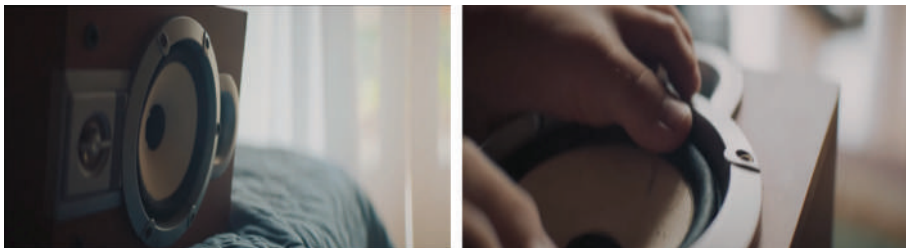
Figura 5 – Acolhimento do estudante.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

O corte seguinte introduz a cena com uma caixa de som. Todas as cenas seguintes mostram o menino ensaiando a partitura da música, fazendo sinais de regência, colocando os pés sobre a caixa de som para possivelmente sentir a vibração, sempre sozinho (Figura 6). Toda sequência de planos narra o esforço do aluno surdo em relacionar o som com a partitura, movimentos das mãos e dos pés. Lane (1992, p. 23) explica que para o ouvinte a surdez representa uma falta e um vácuo, o que causa certas angústias e elocubrações sobre a vida de uma pessoa surda “quem é surdo não pode ter a mesma orientação e segurança no seu ambiente, com certeza que não pode escutar música.” O autor entende que o que motiva o erro da dedução do ouvinte, leigo e desinteressado pelo surdo é o medo existencial.

Figura 6 – Música pela vibração.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

A cena demonstra o esforço da criança surda para alcançar a experiência da sonoridade proposta pela professora. O aluno está sozinho e não têm nenhuma mediação ou orientação para realizar a tarefa: o esforço de integração é individual, uma via de mão única, em que o agente da superação do desafio é um sujeito individual na tentativa de inserir-se na norma. Assistimos ao já problematizado conceito de integração que supõe a mera colocação do corpo “deficiente” no espaço majoritário e sua capacitação para enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende “integrar”, pela expressão individual de suas habilidades para superar adversidades do *mainstreaming* (OMOTE, 1999). Nesse sentido, persiste a invisibilização da língua de sinais na narrativa, pois ela é uma habilidade de um único sujeito, o menor surdo com sua diferença, que se esforça sozinho para aprender a expressar a música do Outro em sua linguagem própria.

Terceiro (2018) entende que o *Deafhood* não se afirma na individualidade, mas sim na possibilidade de efetivar o encontro entre os pares para a disseminação da língua de sinais, sendo assim apenas no coletivo, na vivência comunitária se estabelece a identificação cultural com modelos de representação positivos. Gladis Perlin, estudiosa das identidades surdas, afirma a cultura surda como uma experiência forjada em “símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual” (PERLIN, 2005, p. 56). Essa visão sintetiza que a vivência surda é identificada com o mundo da experiência visual e não da experiência auditiva, que se distancia referencialmente da cultura ouvinte constituída por signos essencialmente audíveis.

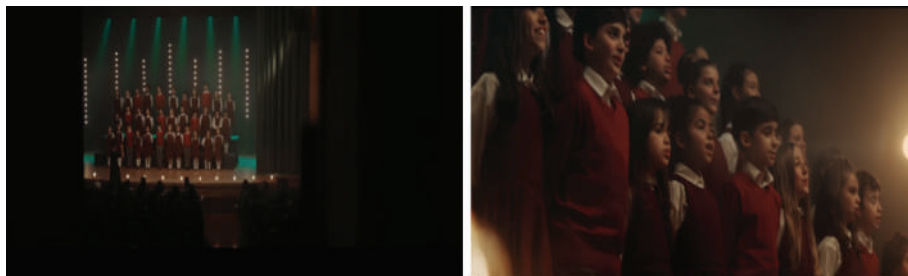
Para Silva (2014a) representação só pode existir na dimensão do significante, pela marca material; as imagens que compõem a narrativa da peça publicitária e sua mensagem atribuem sentido ao que é uma experiência surda na relação com experiências das produções materiais, simbólicas e culturais dos ouvintes.

Em síntese, a cena projeta uma ideologia de alteridade surda assujeitada à experiência ouvinte da música e do som, ainda que essa não seja essa a perspectiva cultural das vivências da comunidade surda. O estereótipo reforçado é o de que a música pode ser sentida pelas vibrações, como pretende sugerir a cena, não de que é uma experiência natural para surdos com perdas auditivas severas e profundas, como é o caso de surdos sinalizantes. Em nossa análise, são reforçadas posições de poder e privilégio da cultura oral-auditiva dominante ao produzir uma representação de uma identidade surda assimilada na posição ouvintista. Silva (2014) nos lembra que a reprodução de uma enunciação pode reverberar em fato, já que conclui o Outro numa lente confortável e ajustadora da cultura do Outro na minha.

Skliar analisa essa pedagogia como a da alteridade de “um outro da educação que devia ser anulado, apagado”, justamente porque assimilado pelas práticas da manutenção da norma que, desde sempre, impõem regras do ser e existir à imagem e semelhança do “mesmo”, em discursos pedagógicos que “se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre (2003a, p. 41).

A cena seguinte ambientaliza o espaço interno do auditório e localiza o coral de estudantes uniformizados, já a postos para a apresentação com a regência da professora. O coro inicia apenas com a vocalização do ritmo da música, o aluno surdo aguarda (Figura 7).

Figura 7 – A apresentação do coral.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

Na sequência, quando se inicia a letra da música *Stand by me* (cantada em inglês), o aluno surdo começa a sinalizar a música em Libras. Neste momento, a plateia aplaude e os planos são montados entre a performance do ator surdo, a plateia emocionada e os diferentes ângulos dos demais integrantes do coral. A língua de sinais protagoniza a montagem dos planos e se apresenta como um ápice da narrativa. A diferença surda é narrada pelo uso da língua de sinais. A alteridade surda sinalizante, até então invisibilizada na narrativa e na semiótica da peça, é identificada na diferença da criança e simbolizada como recurso que oportuniza a sua inclusão na atividade pela criança surda. Observa-se que o ambiente escolar busca ser representado na perspectiva inclusiva e de acolhimento (apesar de não ter sido evidenciado nenhum artefato da cultura surda ou a presença de intérpretes de Libras em sala de aula, por exemplo); é o aluno, individualmente, que rompe as barreiras sociais e trabalha para validar o seu critério de aceitação: cantar em língua de sinais a música de todos.

A língua de sinais é sem dúvida a maior reivindicação da comunidade surda enquanto direito fundamental, basilar para sua existência. O uso e não a oralização no comercial define uma posição favorável à língua de sinais na narrativa cinematográfica na esfera midiática. Durante as cenas, há cortes aproximados no rosto da mãe, que tem olhos lacrimejantes, claramente emocionada.

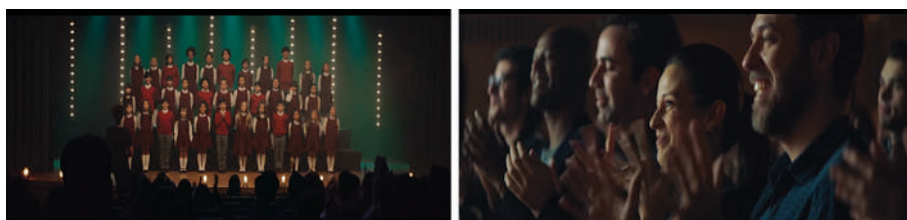
Figura 8 – A inclusão da língua de sinais.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

Os produtores destacam a sinalização da música como o momento de clímax, com aplausos de palmas sonoras pela plateia, em meio a poucas palmas visuais (possivelmente dos pais e familiares do menino surdo), ao final da apresentação.

Figura 9 – Plateia emocionada.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

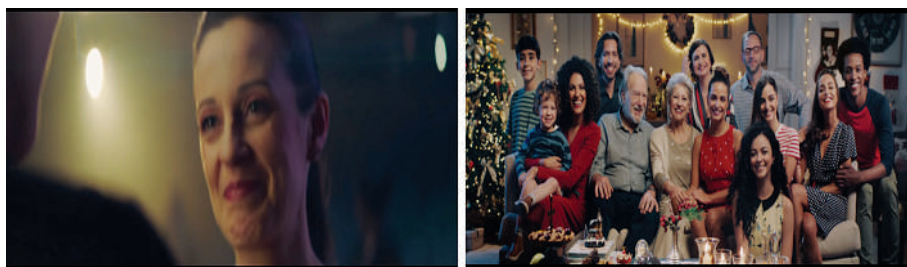
A utilização da língua de sinais na peça publicitária em um cenário de hegemonia ouvinte obviamente contribui para as narrativas de resistência de ocupação das práticas discursivas pela presença de surdos identificados com a língua de sinais e sua cultura visual. Contudo, é necessário pontuar que incluir a língua de sinais, pontualmente, sob a rédea de um artefato cultural dentro da perspectiva ouvintista – a música – em um cenário constituído de maioria ouvinte, não representa um avanço nas políticas de identidades e práticas discursivas na esfera midiática, sob a ótica da linguagem cinematográfica.

Embora na aparência seja dado destaque ao enfoque emocional da inclusão pelo acolhimento da criança surda em uma atividade escolar, pela ausência de representatividade de símbolos ligados à cultura surda, de práticas

bilíngues de respeito aos direitos linguísticos da criança surda em uma escola de ouvintes, depreende-se uma experiência isolada com a língua de sinais. Ladd (2013) entende que narrativas de base pautadas na experiência ouvinte produzem um conflito entre a imagem positiva de si próprio como surdo em uma perspectiva socioantropológica tensionada pelo modelo clínico-terapêutico hegemônico da ‘surdez’ em que surdos se adaptam à experiência ouvinte para um pertencimento cultural. O autor entende tal representação como uma divisão do eu.

Por que não havia um intérprete de Libras na sala de aula? Por que as crianças ouvintes não se comunicavam em Libras com seu colega surdo? Por que a experiência de inclusão não abrangeu a experiência de toda a turma sinalizar a canção na apresentação aos pais? Não seria essa a grande mensagem de solidariedade, respeito à diferença e caráter inclusivo que a mensagem de Natal deveria veicular? Obviamente, esses questionamentos têm caráter retórico, pois todos nós sabemos que a resposta a todas essas questões seria “sim”, na perspectiva socioantropológica do deafhood. Para Terceiro (2018), a existência surda e sua aceitação social extrapola a identidade individual porque incide em experiências coletivas que, além das experiências visuais, contemplam a história cultural dos surdos, as narrativas literárias surdas, as manifestações estéticas surdas todas elas atravessadas pela primazia das línguas de sinais como principal marcador cultural dos surdos como minoria linguística e cultural.

Figura 10 – Cena final.



Fonte: Print de vídeo <https://www.boticario.com.br> (2021).

Nas cenas finais, após apresentação do coral, a mãe do surdo presenteia a professora com um perfume da marca, signo da mensagem de gratidão pelo acolhimento e sensibilidade à diferença de seu filho surdo. Entre elas, não há

comunicação verbal, apenas sorrisos, expressões de afeto e um abraço fraterno. A última cena é a de uma grande família reunida, supostamente em uma noite de Natal, pela ornamentação de luzes e enfeites. A celebração da pluralidade cultural é representada pela diversidade geracional (crianças, jovens, idosos), pelos casais interracialis (negros/as e brancos/as) e pela presença do garoto surdo, sorridente, assimilado pela normalidade natural ouvintista. Nenhuma menção à língua de sinais, nenhum gesto, nenhum signo da interculturalidade que o coral sinalizado poderia ter proporcionado ao grupo hegemônico de pessoas ouvintes.

Perlin (2013, p. 61) demarca o conceito de ouvintismo natural para as práticas discursivas que repercutem uma igualdade natural entre surdos e ouvintes, ainda que surdos estejam encapsulados na cultura ouvinte majoritária. Uma concessão à língua de sinais que não promove rupturas com a normalidade ouvinte, já que não há mensagens que problematizem o status quo do monolinguismo em português que rege as práticas escolares de inclusão. Um surdo em uma escola de ouvintes mantém a norma ouvintista da política educacional que reproduz o isolamento da presença surda imersa nas representações simbólicas e culturais da maioria ouvinte. A língua de sinais não se coloca como a língua minoritária que reivindica espaço no currículo e nas práticas e interações cotidianas da escola, mas apenas como uma “alegoria” um recurso a ser utilizado pelo único aluno surdo para se comunicar e demonstrar sua humanidade à família de seus colegas ouvintes e suscitar a gratidão materna à sensibilidade da professora que permitiu ao seu filho “diferente”, participar. Citamos Skliar:

Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. As mudanças tem sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo (2003a, p. 40).

Sob uma outra perspectiva de inclusão, uma escola bilíngue contemplaria relações sociais, comunicativas, pedagógicas, em que a diferença surda contemplaria o *Deathhood*, desde a infância, as práticas discursivas deveriam contribuir para o fortalecimento da identidade, da cultura visual e da língua de sinais, como estratégia para as mudanças culturais em direção à descolonização dos Surdos nas escolas (TERCEIRO, 2018, p. 84).

3.2 O efeito das representações da propaganda de Natal da Boticário 2018 na recepção das práticas discursivas da audiência

Por fim, gostaríamos de debater o efeito das representações da propaganda de Natal de O Boticário 2018 na recepção das práticas discursivas da audiência, por meio da seleção de alguns comentários sobre o vídeo na plataforma do Youtube. De forma geral, observamos que a recepção do conceito de inclusão que prevalece nas postagens é aquela da apologia à convivência com as diferenças, de elogio ao processo afetivo-emocional que essa experiência proporciona a nós, diante do Outro. O filme consegue justamente atuar na emoção dos telespectadores, trazendo depoimentos relacionadas ao sentimento de inclusão, respeito, igualdade e especulações sobre a pessoa surda. A mostra aqui apresentada é para analisarmos as principais recorrências que adjetivam a experiência e a recepção do texto cinematográfico.

Comentários do Canal O boticário

COMENTÁRIO 1



Clebson Alves 8 meses atrás

Parabéns o Boticário essa foi a primeira propaganda que me fez se emocionar 🥰

COMENTÁRIO 2



Felipe Cardoso 8 meses atrás

Isso sim é inclusão!!!

COMENTÁRIO 3



Gilvan Fontes 8 meses atrás

Não me segurei e chorei bem na frente de várias pessoas, incrível, maravilhoso, parabéns a tod envolvidos. Deveríamos aprender a língua brasileira de sinais nas escolas!!

COMENTÁRIO 4



Eduardo Baron 8 meses atrás

Comecei a chorar na parte do coral. Parabéns, ideia genial e tocante. Abraços ❤️

COMENTÁRIO 5



Eduardo Manoel Lasch 8 meses atrás

Parabéns o mundo precisa de mais professores, assim graças a ela. Aconteceu a inclusão social. Isso precisa ser ensinado desde a pré-escola. Até Na faculdade. Maravilhoso, A reação dos pais é fantástica.

COMENTÁRIO 6



Medley Nascimento 8 meses atrás

Como não se emocionar com vídeo desse! Inclusão social é o que precisamos! 🥰

COMENTÁRIO 7



tatiana barnett 8 meses atrás

Parabéns pela iniciativa @boticário, sem palavras para descrever esse comercial. Que aborda um tema tão importante como a inclusão. Chorando horrores. Não chorava a muito tempo, imagina sobre um comercial. Superou as expectativas

Dados: Youtube.

Os enunciados remontam a uma percepção social da diferença como “deficiência”, como o outro a ser acolhido pelo nosso sentimento de benevolência hospedeira e pelo desejo por essa inclusão utópica na escola que celebra a diferença sem comprometer-se empaticamente com ela, tal como denunciado por Skliar:

a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a rodução de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. (2003a, p. 39).

Essa percepção superficial da inclusão no espaço escolar projeta a posição solidária e benevolente do ouvinte que tem apreço pelas pessoas surdas e pela língua de sinais. O choro expressa a catarse do sentimento de piedade pela superação do menino surdo ao ser incluído pela música em língua de sinais. Para Hall (2018), os sujeitos culturais são localizados em vocabulários culturais dos quais nossas enunciações estão vinculadas, não há enunciados fora de uma tradição. Assim, nossas expressões, afiliam-se a uma percepção vinculada a um tempo, espaço e tradição.

Os enunciados “isso é inclusão social” evidenciam a agência da professora nesse processo, mesmo que em nenhum momento ela tenha demonstrado a empatia por seu aluno surdo, se comunicando em língua de sinais, por exemplo. Como nos lembram Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 69) “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial” o que compreende que uma dada reação exposta em palavras remete ao conteúdo de uma estrutura socioideológica, que revela um valor e um ponto de vista apreciativo. Os comentários postados sobre o vídeo aclaram uma reação emotiva do olhar ouvinte sobre a surdez.

O ciberespaço nos permite visualizar a construção do imaginário social sobre a surdez, agregada a uma narrativa audiovisual em peça publicitária que faz um engendramento da pessoa surda sob a lente da inclusão. Skliar (2003b), entende que o ciberespaço é regulado e manipulável também, podendo ser um espaço que suprime traços do tempo e de espacialidades, produzindo desigualdades de imagens e conseqüentemente de narrativas.

A relação música-língua de sinais é também uma marca forte que toca os ouvintes, levando ao imaginário a possibilidade de surdos acessarem a música,

ou a possibilidade da reprodução infinita do currículo e das metodologias de ensino que não alteram sua posição de poder diante da realidade multicultural dos estudantes que são atores protagonistas do processo educacional. Segundo Bakhtin e Volóchinov (2006), a consciência individual é produzida de forma socioideológica, não sendo derivada da natureza, mas dos sistemas semióticos que circulam socialmente. Assim, podemos analisar como os comentários acompanham todo o ato ideológico posto em signos cinematográficos para representar a experiência surda.

Os comentários positivam a ação da empresa e seu compromisso com a inclusão, demonstrando o impacto emocional que a narrativa suscitou ao veicular a narrativa individual de superação da criança surda. Observa-se a música sinalizada como o principal operante para compor tal catarse. Inclusão. Choro. Emoção, são os termos que ficam como mensagem.

Considerações finais

É de grande importância ter a língua de sinais no cenário das produções cinematográficas/audiovisuais. Sem dúvida comerciais como este objeto de análise tem o seu peso na visibilidade da língua de sinais e da pessoa surda. Apesar disso, o domínio discursivo da publicidade deve ser um campo de interrogação dos sentidos que as representações e alteridades surdas suscitam pelo forte apelo ideológico e de posições de poder que ele estrutura.

Neste trabalho, buscamos problematizar como a alteridade surda é produzida nas representações midiáticas da propaganda e opera sobre as concepções de inclusão no contexto escolar que circulam no imaginário social. Para compreender como o discurso da diferença e da inclusão escolar dos surdos é engendrado nas escolhas semióticas que circulam na peça eleita, tomamos como procedimentos metodológicos a contribuição da pesquisa netnográfica para análise e a interpretação do texto audiovisual.

Nossa análise destacou que, apesar da intenção da produção audiovisual em destacar a diferença surda pela valorização da língua de sinais como elemento mediador do processo de inclusão, a concepção de educação escolar repercutida na narrativa é equivocada, já que parte do pressuposto da superação individual para o pertencimento e a acolhida na sociedade majoritária. A peça vale-se do apelo emocional-afetivo para produzir a empatia para o

seu “produto”, reiterando a tese da presença física e convivência social como mecanismo propulsor da inclusão.

A situação de igualdade supostamente garantida pela língua de sinais no coral musicado é desconstruída na constatação de um ambiente que invisibiliza a presença surda, suas identidades e seus artefatos culturais na escola. Isso se evidencia no fato de ser uma escola para crianças ouvintes, monolíngue em português; pela ausência de professora, intérprete ou colegas que utilizem a língua de sinais; o esforço individual da criança surda em se apropriar e compreender conteúdos e práticas da tradição oral-auditiva hegemônica para se “incluir”; aposta na sensibilização e na emoção através da presença surda e da língua de sinais em um episódio pontual, a festa natalina, recoberta de significados de respeito, solidariedade e justiça social.

Os valores refletidos no ponto de vista e a voz social e ideológica (BAKHTIN, VOLÓSHINOV, 2006, p. 95) situados reproduzem a desigualdade social entre surdos e ouvintes, por meio das práticas ouvintistas hegemônicas que permitem a concessão à língua de sinais, pontualmente, mas não promovem rupturas significativas no ambiente monolíngue em português que impede as manifestações culturais do *Deafhood* no currículo escolar. A sinalização de uma canção pelo surdo na festa de Natal da escola sinaliza para a continuidade da “burocratização do Outro na sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo” (SKLIAR, 2003a, p. 40). Seguimos abrigados na nossa mesmidade, no conforto de nossas identidades hegemônicas

Este trabalho aponta para a importância de tomarmos outros textos audiovisuais que circulam em diferentes domínios discursivos com a temática da surdez e das produções culturais dos surdos como objetos de análise na pesquisa no campo de estudos surdos em educação. Pelo forte apelo que as peças publicitárias têm na narrativa da inclusão pelo consumo, precisamos estar atentos, denunciando os efeitos e as consequências de suas representações sociais. Percrutar as escolhas semióticas das narrativas e suas representações e problematizar as linguagens que suas enunciações representam constitui um ato de resistência na produção de novos significados e sentidos sociais sobre o ser surdo e suas formas de existir.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. *O Boticário cria série de mockumentaries para celebrar o Natal: Comerciais trazem diferentes situações comuns do Natal com a emoção típica da marca*. 26 nov. 2018. Disponível em: [<https://www.b9.com.br/100118/o-boticario-cria-serie-de-filmes-para-seu-natal-2018/>] Acesso em: 06 ago. 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra, 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: FERNANDES, S. Dossiê educação bilíngue para surdos: políticas e práticas. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil. Editora UFPR, 2014.

CODATO, H. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. *Verso e Reverso*, XXIX(55):47-56, jan.-ab. 2010, Unisinos – Doi: 10.4013/ver.2010.24.55.06.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para os estudantes surdos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p.127-150, dez. 2017.

FREIRE FILHO, J. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. *Revista Famecos*, v. 12, n. 28, p. 18-29, 2005. Disponível em: [<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistafamecos/article/view/3333/2590>]. Acesso em: 11 jul. 2021.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. In: Liv. S(Org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

KOZINETTS, R. V. *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LADD, P. *Em busca da Surdidade 1: colonização dos surdos*. Tradução Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

MARCUSCHI, L. A. et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, v. 2, p. 19-36, 2002.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos*, n. 1, p. 04-13, 1999.

PAIVA, C.; DUARTE, D. Netnografia e suas capacidades metodológicas. In: 40º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Curitiba, PR, 2017.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. Identidade Surda. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

REZENDE, P. L. F. *Implante coclear e resistência surda*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura.

E-Compós, [S. l.], v. 4, 2005. DOI: 10.30962/ec.55. Disponível em: [https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/55]. Acesso em: 12 jul. 2021.

SACCHITIELLO. B. No Natal, Boticário apresenta sua nova família: Campanha natalina da AlmapBBDO marca estreia de núcleo de personagens que acompanhará o anunciante em 2019. 26 nov. 2018. Disponível em [https://www.meioemensagem.com.br/home/ultimas-noticias/2018/11/26/no-natal-boticario-apresenta-sua-nova-familia.html] Acesso em: 06 ago. 2018.

SANTOS, de L, R. *Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de letras Libras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, UFPR, Paraná

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR. C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*. jul/dez. 1999.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos*, n. 5, p. 37-49, 2003a.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR. C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

_____. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TERCEIRO. F. M. L. *Deafhood: contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR, PR.

THOMA. A. S. *O cinema e a flutuação das representações surdas - “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”*. 2002. Tese – Programa de Pós-graduação em Educação – UFRGS, RS.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Produções Acadêmicas

Academic productions



TESE DE DOUTORADO

Título: **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica:
a prova como foco de análise**

**Emerging genders in Libras from the academic sphere:
the examination as focus of analysis**

Pesquisador: Rodrigo Custódio da Silva

Orientadora: Ronice Müller de Quadros

Nível de formação: Doutorado

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis

Local/data: Florianópolis, 2019

RESUMO

Esta pesquisa traz como tema central os gêneros da esfera acadêmica materializados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e tem como foco a análise do gênero prova aqui investigado à luz da perspectiva bakhtiniana. Os objetivos da investigação foram: identificar quais os gêneros emergentes da esfera acadêmica materializados em Libras videossinalizada disponíveis em plataformas de domínio público; e uma vez identificados: analisar os elementos que caracterizam a prova como gênero do discurso da esfera acadêmica. Para alcançar os objetivos, a investigação se deu em duas

etapas. A primeira compreendeu uma pesquisa documental realizada em plataformas de domínio público para fins de levantamento de gêneros emergentes em Libras videossinalizada inscritos no campo acadêmico. Diante desse levantamento, foi possível identificar vários gêneros e, entre eles, selecionar alguns para apresentação e discussão na tese, a saber: dicionários e glossários; materiais didáticos; teses e dissertações; monografias; artigos científicos; resumos e provas. A escolha desses gêneros para apresentação e discussão se deu com base na classificação de Marcuschi (2008) voltada ao domínio discursivo instrucional (científico, acadêmico e instrucional). Uma vez a prova tendo sido identificada no levantamento, deu-se início à segunda etapa da investigação, que compreendeu uma análise aprofundada desse gênero em particular. As provas (de vestibular) escolhidas para análise foram produzidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2012 e 2019. Para análise foram considerados os três elementos que, conforme a perspectiva bakhtiniana, caracterizam os gêneros do discurso, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha das provas referentes aos anos de 2012 e 2019 se deu para fins comparativos e de observação da evolução do gênero, de modo a verificar e discutir como os elementos relativamente estáveis se apresentaram em cada uma das edições e como evoluíram ao longo de sete anos na esfera acadêmica.

ABSTRACT

This research centers on academic genres produced in Brazilian Sign Language (Libras), with particular focus on the analysis of the examination genre, using a Bakhtinian perspective. The objectives are: to identify emerging academic genres produced in video-signed Libras available in the public domain; and, once identified, to analyze the elements that characterize examinations as a genre of discourse in the academic sphere. To achieve these objectives, the research was done in two phases. First, a documental search was conducted on internet platforms on public domain sources to survey emerging genres in

video-signed Libras related to the academic field. From this survey it became possible to identify several academic genres and select some for presentation and discussion in the thesis, namely: dictionaries and glossaries; teaching materials; theses and dissertations; monographs; scientific articles; summaries and examinations. The choice of these genres was based on Marcuschi's (2008) classification, which focuses on the instructional discursive domain (scientific, academic and instructional). Once the examination genre had been identified in the survey, the second stage of the investigation performed an in-depth analysis of this particular genre. The entrance examination questions chosen for analysis were produced by the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in 2012 and 2019. Three elements were considered for analysis, which, according to the Bakhtinian perspective, characterize discourse genres, namely thematic content, style and compositional construction. The examinations for 2012 and 2019 were chosen for comparative purposes and to observe how the genre has evolved. This enabled verification and discussion on how the relatively stable elements appeared in each edition and how they evolved over seven years in the academic sphere.

Disponível para download em:<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>.

Recursos
e materiais
tecnico-
pedagogicos

Teaching Strategies & Materials



ATIVIDADE DE LETRAMENTO NO INES: CONTO DE HISTÓRIA ACESSÍVEL AO SURDOCEGO

Representations of the deaf alterity in the advertising text:
the "O Boticário" Christmas campaign

André Luiz Aragão Bastos¹

Cristiane Taveiras²

Introdução

Os alunos de graduação do Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desenvolvem as estratégias didáticas do projeto de Leitura Compartilhada. Minha pesquisa ajuda a descrever essa pesquisa sobre a contação de história com dados sobre a surdocegueira. O trabalho faz parte de uma iniciativa de estudos da professora Cristiane Taveira, minha orientadora de TCC. Precisamos ajudar a aprimorar ou criar materiais acessíveis e adaptados, acompanhados de didáticas e estratégias de letramento e uma dessas didáticas consiste no conto e reconto de histórias em Libras e em Libras tátil para crianças surdas e surdocegas.

1

2

As crianças surdas e surdocegas precisam ser estimuladas em sua experimentação para compreender as histórias infantis de maneira mais clara. Para isso, é preciso contar e recontar histórias, sentir, tocar os materiais, perceber o ritmo da leitura do narrador, a expressão facial e corporal no conto de histórias em Libras e em Libras-tátil. Nos pareceu que acertamos em algumas estratégias de uso de material acessível e adaptado para o letramento visual, conforme descrevo em detalhes neste material de pesquisa.

Miniaturas e objetos para sentir via tátil e brincar com crianças

Em nossa formação desenvolvermos objetos de conto de história, construímos adaptações de imagens com ampliações e texturas, maquetes, e objetos para crianças surdas e surdocegas brincarem, perceberem, sentirem o tatear, os odores, os movimentos. Utilizamos como referência Lucia Reily (2006, 2010), que defende o acesso à imagem para todas as crianças. A criança surda e surdocega precisa de materiais adaptados e, portanto, acessíveis.

A criança surdocega precisa aprimorar o tato; não só ela, mas também os surdos em geral, porque usa habilidades viso-gestual-táteis (VGT), conforme nos explicam Paddy Ladd e Janie Gonçalves (2011). Os surdocegos com baixa visão precisam usar o resíduo da visão, das mãos na face, das mãos em contato com as mãos do contador para levar aos objetos adaptados, lúdicos, texturas com foco na experimentação, ou seja, para sentir e tocar. Precisam usar o pouco da visão pois podem perdê-la. A expressão facial precisa estar bem próxima do rosto de uma criança surdocega e é preciso estimular o toque, o contato, para ajudar no reconhecimento facial no caso de baixa visão ou de outras necessidades de compreensão.

As miniaturas servem para que o aluno surdocego experimente. Os brinquedos de plástico, os com pelos, uma variedade de possibilidades. Foi preciso melhorarmos as estratégias didáticas, cara a cara, corpo a corpo, junto às crianças surdas e surdocegas e treinar modos de apresentar os materiais reais, miniaturas, brinquedos. A criança surdocega costuma trazer objetos para perto dos olhos e do corpo. Também costuma querer aproximar bastante o rosto dos livros infantis. Agradeço a professora Cristiane Taveira por ter descrito para mim todas as fotos e os momentos vividos nos encontros de orientação e nesse material de relato sobre práticas de que participamos.

Também igualmente importantes foram os tradutores-intérpretes que me explicaram sobre alguns objetos e texturas usados para ampliar a compreensão daquilo que estamos adaptando para as crianças. Não posso esquecer do primeiro que me auxiliou nessa compreensão, o estudante de pedagogia e contador de histórias Thiago Reis, bolsista, que, juntamente com a professora Cristiane Taveira, foram incansáveis em abrir a sala de materiais didáticos e a brinquedoteca, para que eu experimentasse e testasse todos os materiais. Diversas vezes os meus colegas mediavam o conhecimento comigo, foi uma fase de minha vida acadêmica de grande aprendizagem para os ajustes de acessibilidade e a atuação dos guias-intérpretes e tradutores.

A pesquisa de final de curso de graduação em Pedagogia compõe o relato de experiência de conto de história que descrevo neste artigo conjunto com a orientadora. Mas não é a primeira vez em que me envolvo com a prática de conto histórias em parceria com a professora Cristiane Taveira. Minha investigação de boas práticas de letramento começou com uma colaboração entre a pesquisa da minha então orientadora Cristiane Taveira e a minha professora de estágio de Educação Infantil, Claudia Pimentel.

O público era composto de crianças surdas e crianças surdocegas e de baixa visão de 3 a 5 e anos de idade no contexto da Educação Infantil, como é explicado brevemente neste material com exemplos e fotografias com descrição para cegos e surdocegos acompanharem. A experiência desses anos que relatei envolveu grupos com crianças surdas e surdocegas.

Local da prática: conto da história da erva-mate

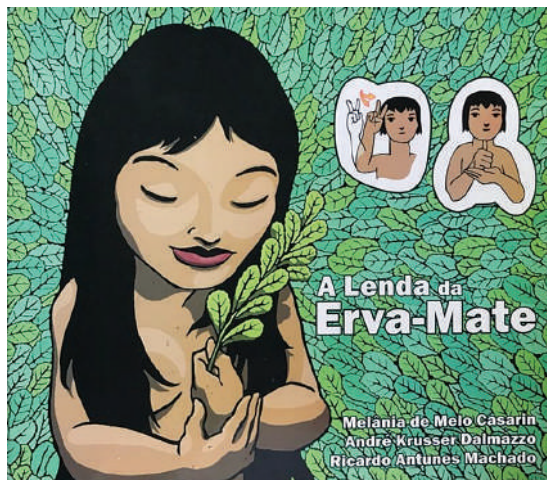
Em 2017, participei de três experiências que foram também foco da minha observação e participação em atividades de conto de história.

O local de estágio e de pesquisa foi o Serviço de Atendimento à Infância (SEDIN) do INES. A primeira história foi a “Lenda da erva-mate”. Vou relatar neste artigo as minhas experiências, brevemente, juntamente com a orientadora de TCC, Cristiane Taveira.

O livro *Lenda da erva-mate* faz parte do Projeto Mãos Livres, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenado pela prof^a Melania Casarin. É uma lenda indígena do sul do Brasil. O livro já tinha uma ideia de sinais em Libras e o Thiago Reis Viana, excelente contador de história surdo carioca,

da nossa faculdade, adaptou-a para a realidade regional do Sudeste, e também para a idade de crianças de 3 anos a 5 anos de idade.

Imagem da capa



Thiago Reis se comunicando em Libras-tátil com André Aragão. Nesta foto, nós dois estamos estudando o texto da *Erva-mate* antes da apresentação.



Fizemos uma adaptação do livro para o conto de história. Com o livro ampliado, com imagens maiores e letra Arial Black 36, negrito, pude ler e

discutir os sinais com Thiago Reis, para ficar tudo de acordo com crianças surdas pequenas. Assim, eu fui o narrador, que lia a história, em parceria com o contador de história, o Thiago. Eu servi de espelho, pessoas que conseguia adaptar ainda mais as expressões faciais e corporais.

Cenário da história *Lenda da Erva-mate*

A minha parceria com o Thiago Reis e com a professora Cristiane Taveira foi importante para que eu explorasse todos os objetos de composição do cenário de conto de história. Fiz uma testagem e experimentação sensorial de todos os objetos: oca, bichos (jacaré, tucano, coruja, esquilo, quati), folhagens, árvore, chimarrão, canudo do chimarrão, cuia e pilão indígena, arco e flecha, pó de mate torrado e mate verde. Temos algumas fotos do cenário.

Foto do chimarrão, da cuia, do pote indígena, do pilão e das folhas de mate



Os materiais de composição do cenário foram produzidos em conjunto com pedagogos do 6º período. O roteiro da peça de teatro da lenda da erva-mate foi organizado pela minha turma durante seis meses de trabalho. A percepção de usos de materiais sensoriais foi aprimorada com a minha presença de surdocego.

Além da minha participação, a etapa de testagem dos usos de materiais e da técnica para o conto de histórias contou com Thiago Reis, Thiago Moret, Fernanda Rocha, Jeferson Belchior, Ilson do Espírito Santo e Mônica Mendonça. A seguir, uma foto do cenário com os colegas atores vestidos de indígenas, a oca ao fundo, os animais no centro do cenário e todos apontam para o cacique, que está triste.

Foto do cenário da história “Lenda da erva-mate”.



Conto de história “Festa no céu”

A segunda história foi a lenda “Festa no céu”, do livro *Festa no céu, um conto de nosso folclore*, de Angela Lago. Narrei a história e contamos com a dramatização de atores surdos da minha turma em meados de 2017. O livro possui pintura em tons muito claros, chamados de tons pastéis ou tons bebês, como se fossem esfumados, sem nitidez e sem linhas de contorno. As ilustrações eram difíceis de compreender para alunos com baixa visão e surdocegueira. Novamente eu precisei da parceria de Thiago Reis, excelente contador de histórias para crianças, que me auxiliou na adaptação das frases do texto para a Libras. Fui também o narrador dessa história. Servi como um espelho para Thiago Reis. Eu contava a história página a página com pausas, para que o Thiago a recontasse.

Cenário da história “Festa no céu”

O cenário da festa no céu precisou de mais capricho para crianças com surdocegueira e baixa visão, para exploração via tátil: casa, nuvens do céu, violão. O cenário era típico das festas juninas e os surdos apreciam muito essa festa no INES.

A seguir a foto do meu posicionamento, sentado com mesa na lateral do teatro, Thiago Reis espelhando no centro e Thiago Moret de urubu na outra ponta.

Cenário da história "Festa no céu".



Materiais confeccionados em isopor.



A preparação do material e de formas para uso de instrumento musical – violão –, de bichos com carapaça ou casco – tartaruga – e penas para o urubu, entre outros materiais, durou um semestre inteiro.

As maquetes foram produzidas por Ellen Nubia, em conjunto com alunos do 6º período, incluindo a casa em miniatura com iluminação própria e os violões com tartaruguinha dentro.

Materiais confeccionados em isopor.



Pinturas de rosto foram realizadas pela professora Cristiane. Na foto a seguir, temos a pintura de rosto da tartaruga, na cor verde, e de rosto do urubu, na cor preta.

Os roteiros de apresentação foram organizados e conferidos pelos bolsistas de pesquisa Thiago Moret, Thiago Reis e Viviane Souza. A equipe tinha mútua colaboração (minha e de André Aragão), da orientadora, Cristiane Taveira, de Thiago Reis e Thiago Moret.

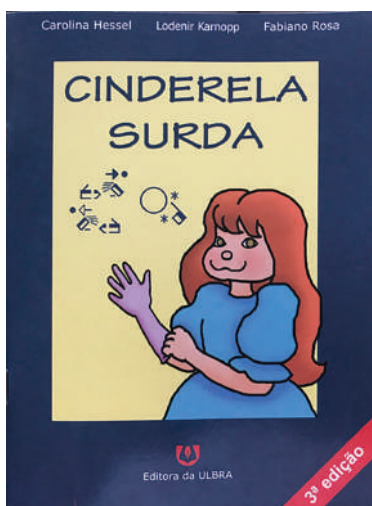
Cenário para a história “Festa no céu”.



“Cinderela surda”, um clássico da literatura surda

A capa do livro original está a seguir, mas o livro foi ampliado e totalmente adaptado para o explorarmos sensorialmente, via tátil.

Capa do livro *Cinderela surda*.



O livro sensorial foi feito especialmente de forma ampliada e texturizada, tendo sido necessário um semestre para coletar materiais de diversas texturas para fazer as roupas dos personagens e outros elementos destacados nas ilustrações. Conforme orientado sobre as adaptações de imagens, não podemos pontilhar ou usar tinta relevo em todas as linhas de uma figura. Também não podemos colocar texturas em todas as figuras. Precisamos escolher as mais importantes, as principais para a compreensão da história. Além disso, para dar tempo para a criança sentir o livro sensorial ou multissensorial. A organização desse rico material está apresentada nas fotos a seguir:

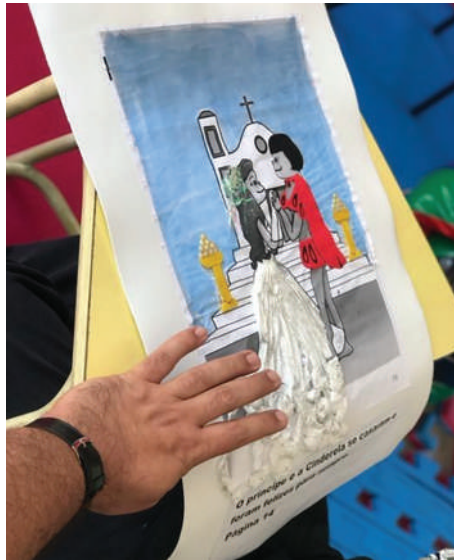
Na primeira foto sou eu, com o livro ampliado e texturizado no momento do conto de história. Estou de preto, usando óculos e com o meu relógio.

Livro ampliado e texturizado.



Na segunda foto, para sentir com as pontas dos dedos, a página com a cena do casamento e o vestido de noiva de Cinderela, todo em papel fino de bala, mostrando vários detalhes do véu e da cauda longa de noiva. Também tem a textura de veludo na capa de camurça vermelha do príncipe. E a textura das madeiras das pilastras da entrada da igreja.

Livro ampliado e texturizado



Cenografia e brinquedos

Havia vários móveis pequenos no SEDIN (Serviço de Educação Infantil), de casinha de boneca: penteadeira, espelho. Havia uma pia feita pela professora Cristiane Taveira, minha orientadora de pesquisa. Panelinhas, apetrechos de limpeza como balde, vassoura, comidas em miniatura providenciadas pela mesma professora e pelos bolsistas. Também havia no cenário um grande relógio, cavalinhos de pau para as crianças experimentarem.

Abóbora fruto e carruagem de abóbora para a criança brincar.



Todas as fotografias foram feitas pelo outro pesquisador do grupo Educação, Mídias e Comunidade Surda, o professor Alexandre Rosado.

A montagem da história obteve ajuda da maioria dos pedagogos surdos do DESU, na concepção dos materiais para a peça de teatro apresentada junto com a contação. Os autores dessas etapas constam do arquivo online de nosso grupo de pesquisa Educação, Mídias e Comunidade Surda. A etapa posterior foi feita por mim, Thiago Moret, Indira Cardoso, Ison Espírito Santo e as professoras do DESU que acompanhavam o estágio no SEDIN. Cleudes costurou as roupas nas mesmas cores do livro ampliado e adaptado.

Experimentações de materiais: o que é importante o surdocego saber para se aprimorar?

A minha participação como estagiário e pesquisador surdocego se deu em colaboração para as seguintes funções e tarefas que compartilho como conclusão parcial desta pesquisa:

1. Para que eu explorasse objetos sensoriais em minhas práticas de estágio com o conto de histórias: livros, cenários, objetos do cenário, texturas presentes nos objetos.
2. Para que nós todos debatêssemos formas de ajustar o texto à faixa etária de crianças pequenas.
3. Para que nós discutíssemos as diversas adaptações em Libras, Libras-tátil, tradução-interpretação surdo e surdocego “ em espelhamento”: um fazia a leitura e o outro adaptava. O reconto precisou desse equilíbrio para garantir a participação do pedagogo surdocego.
4. Tempo para as crianças sentirem o livro, principalmente, as surdocegas.
5. Tempo para as crianças brincarem.
6. Tempo para todos nós treinarmos a apresentação do conto de histórias.
7. Testar objetos. Veja na foto adiante eu testando os objetos do cenário de cozinha da Assembleia dos ratos

Nos anos 2017-2019 fiz várias leituras teóricas para melhorar meu entendimento sobre a adaptação de materiais para o letramento de crianças



surdocegas. Minha última experiência me deu um prêmio de melhor pôster no Congresso Internacional do INES (COINES) 2019. Vejam a minha foto apresentando o pôster, junto à orientadora e à guia-intérprete Elisete.

Há sempre um guia-intérprete ou um estudante de pedagogia ao meu lado para me avisar sobre as reações das crianças ou sobre o término da dramatização de uma cena. Muitos TILS colaboraram na minha formação.

Algumas reflexões ao final

Concluir a escolaridade da Educação Infantil até o Ensino Superior depende muito de incorporar as atividades pedagógicas no dia a dia. Verifica-se, em geral, a falta da proposta de acessibilidade. A sala inclusiva para a criança surdocega e de baixa visão precisa ser inteiramente usada, bem como o uso de espaços como fizemos no conto de histórias: no refeitório, no parque, no teatro, em casa, na rua, para que assim ela possa como perceber o mundo. Aprender a comunicação em Libras tátil, estimular as atividades pedagógicas no dia a dia, faz com que a criança surdocega incorpore conceitos.



A escola precisa disponibilizar um guia-intérprete, um instrutor de Libras, recursos de Tecnologia Assistiva, e também material ampliado ou em Braille, objetos que viabilizam a comunicação. Basicamente precisamos de acessibilidade; estratégias didáticas, material adaptado, Libras tátil, guia e muita proximidade com o outro. Esse trabalho só é possível em equipe.

REFERÊNCIAS

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p.295-329.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr., 2010. Disponível em: [<http://www.cedes.unicamp.br>]. Acesso em 10 fev. 2012.

REILY, L. *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas, 2.ed. SP: Papyrus, 2006.

Visitando o
Acervo do INES

Visiting INES Archive



VISITANDO O ACERVO DO INES

Visiting INES Archive

Fonte documental: *Descrição arquitetônica e algumas notas sobre o prédio sede do Instituto Nacional de Educação de Surdos*

O prédio principal do INES foi construído na gestão de Custódio Ferreira Martins (1907/1930) substituindo as antigas instalações neoclássicas, de 1881.

Segundo Noronha Santos (apud Rocha, 2007),

Em 18 de março de 1881, o Instituto foi transferido para um prédio na Rua das Laranjeiras. O prédio era constituído por dois pavimentos. O 1º pavimento tinha dez janelas com frente para a rua. O segundo consistia num corpo central superposto às quatro janelas do centro do 1º pavimento, tendo igual número de janelas de sacada. Em 1891, ultimaram-se as obras de acréscimo de dois corpos laterais, abrindo-se em cada um destes lances, três janelas de peitoril.

A construção desse prédio foi realizada pela Poley Ferreira Companhia através de concorrência pública. O prédio anterior foi derrubado para a construção da nova sede. As obras tiveram início em 1913, terminando em 1915.

Construída a nova sede sob muitos protestos, por sua magnitude, inclusive do então presidente da República Epitácio Pessoa que, sobre o assunto, em 1920, fez o seguinte pronunciamento em mensagem ao Congresso Nacional ¹:

¹ *A educação nas mensagens presidenciais, período de 1890/1896*, V.I. MEC/INEP, Brasília, 1987.



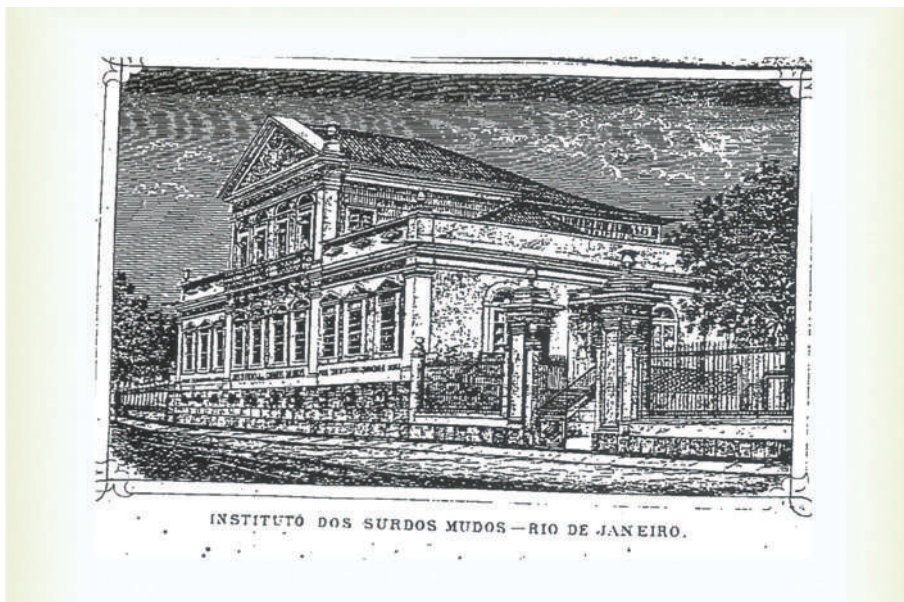
Nada justifica a instalação atual desse estabelecimento num prédio suntuoso, muito mais apropriado a uma escola superior do que a um serviço de assistência pública. Transferi-lo para outro local, é providência que se me afigura certa, e, então, com o rendimento das apólices doadas pelo Congresso, os dois imóveis que possuiu o Instituto e o das suas próprias oficinas, poderia este substituir por si mesmo, e exonerar, assim, o Tesouro de tamanho encargo. Confiada ao Conselho Administrativo dos Patrimônios a direção, continuaria o Ministério do Interior a superintendê-la, sem as desvantagens do regime atual (p. 72).

A nova e atual sede, erguida entre 1913 e 1915, se caracteriza por estilo arquitetônico eclético², segundo Costa (2007).

Essa guarda muitas semelhanças com o edifício do Museu Nacional de Belas Artes, especialmente na composição simétrica da fachada principal, com bastiões laterais e corpo central ligados por corpos intermediários avarandados. O acesso principal ao edifício se destaca pela bela escada de mármore, pelo relógio e pela cúpula revestida originalmente por placas de cobre. Tal cúpula, de desenho francês, oriundo mais precisamente de um dos pavilhões do Museu do Louvre, de Paris, assim como toda a inspiração no renascimento francês, também está presente nos dois projetos.

O ritmo de abertura de vãos obedece à proporção 1-3-5-7, dando ao projeto um rigor volumétrico que o destaca da paisagem urbana. Interiormente, o edifício apresenta nobres

²Renato da Gama-Rosa Costa (descrição arquitetônica), (ROCHA, 2007).



salões no primeiro piso. O acesso aos demais pavimentos, de uso para os alunos, se faz por duas escadas laterais de estrutura em ferro e degraus em mármore. A polêmica em torno deste projeto fica por conta de dois corpos laterais e um central, de um pavimento, que abrigavam originalmente áreas de apoio e o refeitório. Até hoje estes “anexos” ou “orelhas” suscitam dúvidas entre os funcionários, se eles teriam sido construídos em 1915 ou durante a reforma de 1937-42, que, esta sim, criou outras instalações para abrigar ginásios, um auditório e segundos e terceiros pisos onde não existiam originalmente. Ao longo dos anos da instituição, outros prédios foram sendo comprados e anexados, como os casarões que se situam lateralmente ao edifício principal. O Centro de Memória, que abriga biblioteca e acervo histórico, ocupa um desses casarões, um belo exemplar em *Art Nouveau*, provavelmente da primeira década do século XX.

O argumento para a ampliação predial do Instituto era de que as meninas surdas precisavam ter acesso aos estudos na instituição.

A instituição, criada por Edouard Huet em 1856 com a denominação de Collegio Nacional pra Surdos-Mudos de ambos os sexos, era, portanto, mista e assim permaneceu até meados da década de 1870, quando regimentalmente as meninas não poderiam mais permanecer na instituição. Tobias Leite, diretor do Instituto no período de 1868/1896, discorreu sobre o tema em seu Relatório de Gestão de 1869:



Não devo terminar sem chamar a atenção de V. Ex. para o seguinte: Existem no Instituto duas alumnas que se aproximam da puberdade. Chegando a esta idade, sou da opinião que sejam retiradas do Instituto, embora não tenham, como não terão concluído a instrução literária, porque sem inconvenientes não podem n'elle continuar a residir. Conhecendo os trabalhos de agulha, e a elles habituadas, podem ser empregadas no serviço de algum estabelecimento de orphãs, ou de famílias que offereçam as necessárias garantias (LEITE, 1869).

O Regulamento de 1911 previa uma seção feminina, entretanto, mesmo depois da ampliação das instalações as alunas não tiveram direito à escolaridade no Instituto. Somente em meados da década de 1930 elas retornam para frequentarem as oficinas de costura e bordado.

A construção do suntuoso prédio das Laranjeiras está implicada com a luta pelo direito das meninas surdas terem acesso à educação pública.

REFERÊNCIA

ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. MEC/INES, 2007.

Arte e Cultura Surda

Art and Deaf Culture



GRUPO SIGNADORES, UMA JORNADA DE TRÊS GERAÇÕES DE ARTISTAS

Quem conta um conto, aumenta um ponto

Por Sergio Lulkin

Agradecendo a oportunidade de reviver um tanto de nossas histórias através destes escritos, este relato “aumenta pontos”, como no ditado, e articula passado, presente e futuro pelas mãos de pessoas imersas no mundo da Cultura, Arte e Educação de pessoas Surdas. Nosso texto resgata antigos desejos que se tornaram realidade, sonhos compartilhados que agora se materializam na cena, na tela, em performances criativas oferecidas ao público de maneira presencial ou virtual.

Nos anos 1970, em férias de verão na praia de Capão da Canoa/RS, tive o privilégio – agora, distante no tempo, tenho claro que posso nomear dessa maneira – de ver grupos de amigos, famílias, turmas inteiras que passavam diante da minha casa em intenso movimento, produzindo sons diversos e uma infinidade de gestos aparentemente incompreensíveis para um leigo, observador à distância. No entanto, era perceptível que estavam em pleno entendimento: pessoas Surdas com uma língua, uma forma altamente elaborada que cumpria com aquilo que nós ouvintes chamamos de comunicação.

Para mim, já naquele momento, essa comunicação despertava grande curiosidade pela sua riqueza e pelo fascínio que seu desenho no espaço me provocava. Desenhar no ar, engajar o corpo, criar espaços imaginários de beleza e poesia. Dessa observação e sinestesia, algo da expressão cênica já se

manifestava, a meu ver como um recurso de expressão poética no interior da língua, mesmo. Somava-se a isso, ainda como um recurso do ofício teatral, a plasticidade da pantomima como forma narrativa, para além da literalidade da língua. Embora incipiente, a noção da potência da plasticidade gestual se conciliava com a curiosidade pelo aprendizado de outra língua.

Essa visualização da possibilidade de o sinal tornar-se uma poética e expressão artística – e a seguir veremos a trajetória dos Signatores e a potência de seu trabalho na Arte –, amadureceu ao longo dos anos de formação em Teatro. Na década de 80, investi em variada formação artística e educacional, participando de festivais teatrais, visitando escolas de teatro, buscando aperfeiçoar meu ofício de ator. Numa dessas oportunidades, escutei falar de artistas que trabalhavam com crianças surdas, nos espaços escolares e em centros comunitários e culturais. Embora distante da formação pedagógica, naquela época, percebi que ali se configurava um desejo: a possibilidade de tornar-me artista-pedagogo e experimentar o Teatro com estudantes surdos.

Em 1989, fui acolhido pela Escola Especial Concórdia, onde pude experimentar diversas práticas teatrais com estudantes de todos os níveis da Educação Básica até 2001. Trabalhei dois anos também na Escola Estadual Lilia Mazon, ambas em Porto Alegre, RS.

Ao ingressar no espaço escolar, comecei a buscar bibliografia especializada e locais onde a Arte e a Cultura de pessoas Surdas estivessem presentes, permitindo-me o aprendizado e a imersão. Relembro que eu já mencionara, em outra publicação, as indicações da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf /WFD), no início dos anos 90. A comissão de Arte e Cultura da referida Federação recomendava que artistas profissionais atuassem junto à comunidade surda na formação de atores, diretores, técnicos e produtores surdos, para incentivar uma expressão cultural própria; destacava a importância de promover a língua de sinais nas manifestações artísticas; a necessidade de investigadores no campo da história e da cultura dos surdos e a importância da inclusão desses estudos no currículo escolar. Nunca será demais reiterar essas posições e hoje já encontramos uma diversidade de artigos e documentos impressos e on-line publicados, promovendo e divulgando a Arte das comunidades Surdas, assim como outras performances que articulam Língua de Sinais e criações cênicas.

No âmbito acadêmico, fui garimpando congressos, seminários e encontros culturais, os quais fortaleceram as ações em Teatro com pessoas Surdas. Desse envolvimento intenso, que se ampliou, entre 1990 e 2018, por meio de projetos de Extensão, Pesquisa e disciplinas para a Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul surgiram alunas interessadas nesse universo e no qual puderam levar adiante seus estudos e pesquisas, tal como um dia eu mesmo sonhei. Passo a escrita, então, para as próximas gerações, Adriana Somacal e Mateus Sousa, ambos do Instituto Federal de Santa Catarina, IFSC – Campus Palhoça Bilíngue (Libras/Português) –, cujos trabalhos sigo há muito tempo e com os quais tenho intercâmbio profícuo sobre Teatro, Cultura e Educação de Pessoas Surdas.

Para deixar aos leitores boas indicações, a Federação Mundial de Surdos (WFD) celebra de 20 a 26 de setembro de 2021 a Semana Internacional das Pessoas Surdas; o Dia Internacional da Língua de Sinais é comemorado a 23 de setembro do corrente ano. A cada dia, um tema é abordado e no sábado, dia 25 de setembro de 2021, é a vez de Arte e Cultura Surda. Em julho de 2022, na cidade de Reims, França, será realizada a 10ª edição do Festival Clin d’Oeil – Festival Internacional de Arte em Língua de Sinais. Para quem se interessar, todas as informações estão disponíveis on-line.

Neste momento me despeço, agradecendo mais uma vez a oportunidade de participar desse dossiê, e abro espaço para a equipe que se dedica à criação teatral. O conto aumenta seus pontos e se torna presente, aqui e agora.

A geração do meio

Por Adriana de Moura Somacal

Neste relato compartilho trechos de uma jornada artística com um olhar voltado para o passado e outro olhar que reflete sobre os desafios do tempo presente. Ao longo dos anos, construí as minhas práticas artístico-pedagógicas em conjunto com grandes parceiros, entre eles, os autores deste texto. Aqui descrevemos a trajetória de três gerações de artistas que encontram o mesmo ponto em comum: o fascínio pela Língua de Sinais. Desde os meus primeiros anos de ensino fundamental, estudei numa escola de ouvintes, do outro lado da rua de uma escola de pessoas surdas¹. No meu imaginário de criança, as pessoas surdas estudavam em outra escola, sendo assim, tinham uma outra língua.

¹ Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, em Porto Alegre (RS).

Essa interpretação sobre a surdez afastou a ideia de ausência ou deficiência. E marcada por essas memórias, reencontrei a comunidade surda durante a graduação em Teatro – Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DAD/UFRGS) –, um encontro que perdura até os dias de hoje. Como faço parte da geração do meio, vivenciei as duas perspectivas, de aluna e de professora. Aprendi a partir das experiências do meu professor e orientador Sérgio Lulkin; ensinei e compartilhei as minhas experiências com Mateus Sousa, estudante do Curso Técnico Integrado em Tradução e Interpretação de Libras/Português, no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bílingue, onde atuo como professora de Teatro Bílingue (Libras/Português).

Em 2008, no momento de definição da temática do trabalho de final da graduação, juntei o meu interesse com as experiências anteriores de oficina de teatro e desenvolvi uma pesquisa sobre jogos de teatro para surdos². A pesquisa de campo foi realizada na mesma escola da minha infância, a escola de surdos do outro lado da rua. Em 2010, com o interesse em continuar com a prática artística com pessoas surdas, organizamos³ o projeto Gestos que falam: diálogos entre teatro e educação, premiado pelo Concurso Décio Freitas, da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. O projeto tinha como proposta oferecer oficinas gratuitas de teatro para jovens e adultos surdos, realizadas na Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ), referência como centro cultural e prédio histórico da cidade de Porto Alegre (RS). Assim começou o Grupo Signatores, do interesse comum dos seus participantes em investigar os processos de construção da linguagem cênica própria da cultura surda. O grupo oferece aulas gratuitas de teatro à comunidade surda, produção de espetáculos de teatro, participação em congressos nacionais e internacionais e a publicação de artigos científicos e palestras.

Entre 2011 a 2015, com novos integrantes⁴ e a aprovação em novos editais de financiamento à cultura, construímos espetáculos protagonizados por

² Teatro – Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DAD/UFRGS), com orientação do Prof. Dr. Sérgio Lulkin e do Prof. Dr. João de Alcântara Gil.

³ Equipe é composta por Adriana de Moura Somacal (coordenadora de equipe, professora/pesquisadora ouvinte e diretora dos espetáculos), Sérgio Lulkin (coordenador pedagógico), Augusto Schallenger (professor/pesquisador surdo), Marcia Berselli (professora/pesquisadora ouvinte).

⁴ Equipe é composta por Adriana de Moura Somacal (coordenadora de equipe, professora/pesquisadora e diretora dos espetáculos), Sérgio Lulkin (coordenador pedagógico), Augusto Schallenger (professor/pesquisador surdo), Ângela Russo (intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras), Alexandre Borin (ator/locutor), Márcia Caspary (atriz/locutora/audiodescritora) e Daniela Lopes (produtora cultural), proprietária da Cardápio Cultural – Gestão de Projetos.



Imagem 1



Imagem 2

atores surdos e com uma proposta de teatro bilíngue (Libras/Português). No palco apenas os atores surdos encenando em Libras, e fora de cena, os personagens-narradores, áudio em Português para a plateia ouvinte. Como diretora de teatro, cada espetáculo é um universo individual, uma nova possibilidade de investigação com o objetivo de expandir o potencial artístico da língua de sinais. Nossa primeira montagem e trabalho de conclusão de oficina, *Aventuras no Reino Surdo* (2011) – Imagens 1 e 2 – narra uma fábula construída a partir de jogos



Imagem 3



Imagem 4

de improvisação; *Memória na ponta dos dedos* (2012) – Imagens 3 e 4 – conta com uma dramaturgia construída a partir de entrevistas com os atores e relata de maneira artística os conflitos das pessoas surdas dentro de uma sociedade ouvinte; *O ensaio de Alice* (2013) – Imagens 5 e 6 – nossa primeira adaptação literária, mostrou fôlego para uma produção profissional e, pela primeira vez em 15 anos de existência, o edital do Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural (Fumproarte/SMC, Porto Alegre/RS) selecionou um pro-



Imagem 5



Imagem 6

jeto de montagem de espetáculo com um elenco composto de atores surdos, o espetáculo *Alice no País das Maravilhas* (2015) – Imagens 7 a 11.

A partir de 2016, quando assumi o cargo de professora de Teatro, no IFSC – Campus Palhoça Bilíngue (Libras/Português) –, o Grupo Signatores expandiu as fronteiras com atividades em Santa Catarina e ainda seguiu com atividades no Rio Grande do Sul. Com os nossos espetáculos de repertório, tivemos oportunidade de realizar apresentações do *Memória na ponta dos dedos* em



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

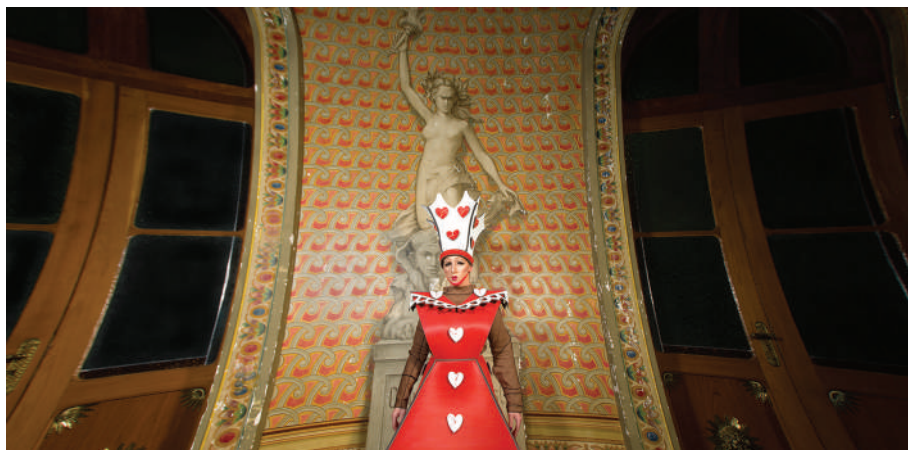


Imagem 10



Imagem 11

festivais e em outros estados e de fazer uma nova temporada do *Alice no País das Maravilhas*, além de participar em oficinas e palestras.

Em 2017, com o desejo de seguir nos processos de direção de espetáculos e de criação de material artístico bilíngue, comecei a me questionar qual seria a próxima produção. Dentro do IFSC, atuo como professora de Teatro em diferentes disciplinas nos cursos oferecidos pela instituição de nível técnico integrado e superior, também coordeno projetos de extensão e cursos abertos à comunidade externa ao campus, como o curso de Formação Inicial e Continuada – FIC de Teatro Bilíngue (Libras/Português). Em especial no FIC, proponho uma nova temática de trabalho para cada semestre. Aprovei-

tei essa oportunidade para resgatar uma antiga paixão, os textos de William Shakespeare. Os temas discutidos por Shakespeare estão presentes na nossa sociedade e influenciaram toda cultura ocidental como parte do imaginário de diversas gerações e culturas (inclusive da cultura surda). Em 2017-2018, realizamos diversas ações com o projeto “Shakespeare em Libras” – Imagem 12: apresentações a partir do texto de Romeu e Julieta, leituras dramáticas de cenas da peça, contação de histórias Shakespeare para crianças em escolas da cidade de Palhoça e região metropolitana de Florianópolis (SC).

Em 2019, a trajetória do projeto “Shakespeare em Libras” transformou-se em tema da minha pesquisa de doutorado, em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro, na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT/UEDESC), com a orientação do Prof. Dr. Flávio Desgranges. Nesse mesmo ano, fomos aprovados para a montagem do espetáculo Romeu e Julieta, pelo prêmio do 24º Cultura Inglesa Festival, festival realizado em São Paulo (SP), com estreia prevista para o ano seguinte, 2020.

Somos a geração que testemunhou a gravidade do momento histórico com a pandemia da Covid-19. A organização do festival, num primeiro momento, alterou as datas para o segundo semestre de 2020. Com a crise do sistema de saúde, a



Imagem 12

falta de medidas eficazes e combativas à pandemia com o aumento de vítimas fatais, recebemos o aviso oficial da data do festival, por fim, prorrogada para o ano de 2022.

Enfrentamos a quarentena sem a previsão de um plano nacional de vacinação, sem a expectativa de melhora para o ano seguinte e sem perspectivas de retorno das atividades artísticas presenciais. Realizamos atividades de ensaio e oficinas de formato online. E ao chegar ao final de 2020, avaliamos as nossas alternativas e decidimos mudar o nosso produto artístico, da montagem de uma peça de teatro para a produção de um curta-metragem. No momento em que escrevo as linhas deste texto, estamos na etapa da pré-produção do curta-metragem *Romeu e Julieta*, com estreia prevista para início de 2022. Ser artista no Brasil é uma forma de resistência frente às impossibilidades. E, mais uma vez, encaramos o desafio em recriar nossa própria jornada, de geração em geração.

O terceiro de muitos

Por Mateus Sousa

Por fim, como terceira geração de artistas, acolho com muita honra a narrativa, ciente da grandeza desses trabalhos. Meus caminhos se cruzam com o potencial da língua de sinais quando eu, por minha vez, cruzo o Brasil vindo do Piauí para São Paulo, ainda bebê, onde fui criado. Na adolescência, me mudo para Santa Catarina (SC), em 2016. A arte e o teatro ainda eram elementos muito novos em minha vida, mas cheguei dessa mudança de perspectivas com um objetivo muito bem definido: construir minha identidade artístico-cultural com o auxílio do teatro.

Em 2017, me inscrevi no Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC de Teatro Bilíngue (Libras/Português), onde conheci a professora Adriana Somacal e posteriormente descobri sobre seu trabalho com atores surdos e o Grupo Signatores. Em meu primeiro contato com os estudantes surdos e ouvintes, aos poucos compreendi o que acontecia diante de meus olhos. De forma tímida, entrei no *Palco das Artes* – como seria anos depois denominada nossa sala – e presenciei pessoas conversando em uma língua diferente da minha, e que, em minha ótica adolescente, parecia invadir minha privacidade com tamanha ocupação de espaço. Lembro de me sentir exposto por longos minutos, até ser introduzido àquele ambiente bilíngue e à professora que, adiante, se tornaria uma grande amiga e minha orientadora.



Imagem 13

Neste período de muitas mudanças típicas da adolescência, eu enfrentava o processo de aceitação como pessoa preta e LGBTQIA+, portanto estar em um ambiente bilíngue durante a juventude transformou minha ótica sobre a interação social e a diversidade, uma vez que ali pude entender mais sobre a pluralidade cultural dos indivíduos.

Durante meu período de iniciação no trabalho artístico com a comunidade surda, começou a investigação sobre Shakespeare em Libras, dentro do curso FIC de Teatro Bilíngue, no Campus Palhoça Bilíngue. Em dezembro de 2017, realizamos a apresentação de cenas baseadas em *Romeu e Julieta*, com a participação de discentes surdos e ouvintes, encenadas em Libras e Português. No ano seguinte, a apresentação de *Romeu e Julieta - Parte I* recebeu o convite para se apresentar como parte da programação de aniversário dos 30 anos do IFSC – Campus São José – Imagem 13.

Em um semestre de ricas experiências, me vi iniciando um processo de aquisição linguística sem mesmo perceber. Ao fim de 2017, me informei sobre a abertura do Curso Técnico Integrado em Tradução e Interpretação de Libras/Português⁵, que propõe a formação técnica alinhada e integrada ao Ensino Médio. Quando abriram as inscrições, recém-formado no Ensino Fundamental,

⁵ O objetivo do curso é formar profissionais voltados para o mundo do trabalho na área de tradução e interpretação de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a Língua Portuguesa (LP) e vice-versa, numa perspectiva bilíngue (LIBRAS-Português).

fui um dos primeiros a me inscrever, sendo aprovado para integrar a primeira turma do curso. No semestre seguinte, iniciei minha formação como tradutor e intérprete, bem como meu percurso através do teatro com pessoas surdas.

Em meio a tantas novas informações e perspectivas no horizonte, durante esse mesmo período fui apresentado às iniciativas dos projetos de Extensão⁶, com o convite para ser discente bolsista da Semana de Arte e Cultura Bilíngue (2017/2), uma semana de atividades artísticas e culturais que hoje se estende para sua quinta edição, promovendo a acessibilidade cultural, compartilhando conteúdos e informações produzidas pela comunidade escolar e acadêmica do Campus Palhoça Bilíngue do IFSC e pela comunidade externa. A partir dessa primeira experiência, protagonizei diversos projetos de extensão relacionados à área do teatro com surdos, sendo orientado por Adriana Somacal, como descrito na sequência.

Em 2018, tive contato com as técnicas do Teatro-Fórum⁷ e, estudando um pouco mais a fundo, descobri que a comunidade surda nunca estivera em contato com estas técnicas teatrais, tendo certa carência de conteúdos relacionados. Adaptando os conhecimentos propostos por essas técnicas e liderando uma equipe de discentes do Campus, inscrevemos dois projetos de extensão – Imagens 14 e 15 – que foram executados nos semestres seguintes: “Teatro-Fórum: Preconceitos relacionados à comunidade surda” (2018) e “O teatro e o debate como ferramentas na causa LGBTQIA+” (2019), que propunham a utilização do Teatro-Fórum para socializar temas pertinentes para a comunidade do campus e região. A proposta de utilizar o Teatro-Fórum como estratégia pedagógica e política no trabalho com a comunidade surda nos mostrou novos horizontes e possibilidades, através dos quais a equipe de estudantes pôde expandir as ações, abrangendo novas temáticas. Após a execução dos projetos citados, a ação de extensão “O teatro como ferramenta de debate sobre situações de assédio e violência” foi incluída no planejamento curricular da disciplina Teatro e Expressão Dramática, ministrada por Adriana Somacal e sendo desenvolvida com os discentes do Curso Técnico Integrado em Tradução e Interpretação de Libras/Português no primeiro semestre de 2019; como principal resultado, a partir das denúncias

⁶ Extensão: articulação da universidade ou instituição para com a comunidade externa e sociedade por meio de projeto, ações e atividades sociopedagógicas.

⁷ Sistema de técnicas criadas pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal, propõe a construção de cenas a partir de situações reais de opressão relatadas pelos membros da comunidade e a participação ativa dos “espectadores”³ ao buscar coletivamente as possíveis alternativas de resoluções aos problemas relatados.



Imagem 14



Imagem 15

de assédio expostas na execução dos fóruns com estudantes surdos e ouvintes, o projeto, em parceria com a Coordenação Pedagógica do Campus, levou à criação do protocolo para atendimento aos estudantes vítimas de assédio dentro do IFSC Campus Palhoça Bilíngue, para que finalmente essas situações de opressão pudessem ser registradas, mapeadas e encaminhadas dentro da instituição.

Com novas perspectivas acadêmicas e profissionais surgindo, minha integração à pesquisa do grupo Signatores ocorreu de maneira natural e paralela aos meus trabalhos com a professora Adriana Somacal no Instituto Federal de Santa Catarina. Fui convidado pelo grupo para atuar como assistente de direção e narrador-personagem em uma versão pocket do espetáculo Alice no País das Maravilhas, apresentado em outubro de 2019 no 2º Encontro de Surdos de Bento Gonçalves (RS).

Em 2019, foi aprovado o projeto de extensão “Shakespeare: tradições e leituras dramáticas”, com a tradução e leitura dramática de cenas de Romeu e Julieta para jovens e adultos. Com o potencial do projeto e com a experiência de projeto de discentes da graduação em Pedagogia Bilíngue (IFSC), constatamos a necessidade de realizar ações pontuais com o público infantil. Alinhando os conhecimentos dos projetos anteriores com o material traduzido e a realização de oficinas de contação de histórias bilíngues para o ensino de Libras — foco no público infantil —, no fim de 2019 o projeto foi aprovado e premiado no Festival da Cultura Inglesa.

Por participar de todo esse processo ainda muito jovem — dos treze aos dezoito anos de idade — tive o privilégio de contribuir na elaboração dessas propostas, textos e no desenvolvimento dos trabalhos. Olhando para o meu trabalho nos últimos anos em conjunto com meus colegas pesquisadores, posso perceber minha evolução identitária, artística e profissional. Hoje, tenho o prazer de integrar as equipes de produção cultural, tradução e interpretação de Libras e de assistência de direção do Grupo Signatores na execução de uma nova etapa do projeto “Shakespeare em Libras”: o curta-metragem Romeu e Julieta em língua de sinais.

Revisitar a história do Grupo Signatores, bem como a jornada de meus colegas de artigo, me faz refletir sobre o impacto desses trabalhos e a influência exercida sobre a perspectiva artística de todos os que se envolveram, de alguma forma, em nossas produções culturais ao longo dos anos. Transformar a óptica clínica e assistencialista que a maioria das pessoas ainda tem sobre as pessoas surdas é uma obrigação política e social de cada uma das ações desenvolvidas por esse grupo de pesquisadores. Se cada assento da plateia, de cada sessão apresentada, em cada teatro ocupado por nós, carrega um universo de singularidades, então, de fato, nosso trabalho cultivou muitas sementes ao longo dos anos.

Acreditamos que a jornada aqui descrita por meio de três gerações de artistas ainda tem muito a contribuir com a visibilidade da comunidade surda no meio artístico. É preciso entender que uma minoria linguística e social como a comunidade surda tem potencial artístico imenso, tal qual a língua de sinais. Tendo em vista essa jornada e todas as ações realizadas até aqui, em uma próxima ocasião espero que nos apresentemos em não três, mas muitas gerações de artistas.

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. *Caetanear*. 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. *Caetanear* [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 LIBRAS¹

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

¹ 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 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, em Língua Portuguesa, deverá vir abaixo da

palavra RESUMO, sem adentramento, e deverá ter, no máximo, 150 palavras. Não indi-car 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