



Alessandra Gomes da Silva

**Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da
surdez**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Rosana Kohl Bines

Rio de Janeiro

Abril de 2016



Alessandra Gomes da Silva

**Por uma poética dos sentidos: a literatura
no contexto da surdez**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Rosana Kohl Bines

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Eliana Lucia Madureira Yunes

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Wilma Favorito

INES

Prof. Paulo Roberto Tonani do Patrocínio

UFRJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Alessandra Gomes da Silva

Possui graduação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009), bacharelado e licenciatura em Letras (português-francês) e suas respectivas Literaturas. Desde 2006, é professora de Ensino Básico e Educação Tecnológica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), atuando nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Tem interesse na interseção dos seguintes temas: acessibilidade cultural, narrativas audiovisuais, leitura, literatura e surdez.

Ficha Catalográfica

Silva, Alessandra Gomes da

Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez
/ Alessandra Gomes da Silva ; orientadora: Rosana Kohl Bines. – 2016.

167 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Literatura. 3. Intermidialidade. 4. Performance. 5. Surdez. 6. Língua de sinais. I. Bines, Rosana Kohl. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 800

Aos meus avós (*in memoriam*)

A minha mãe

Aos meus ex-alunos, atuais e futuros

Agradecimentos

Escrever uma dissertação não é tarefa nada fácil. Sou bastante grata às diversas formas de colaboração que recebi ao longo de todo este intenso processo, marcado por alegrias e desafios.

A Deus, por me dar um dom e por me permitir lapidá-lo todos os dias.

A minha mãe, pelo incentivo e pela ajuda durante esse percurso.

Ao meu irmão, André Luís, e a minha cunhada, Daiane Cristina, por me ajudarem a manter a ordem e a vida prática para que a cabeça continuasse nos livros.

A minha orientadora, Rosana Kohl Bines, por aceitar o desafio dessa proposta, pela tranquilidade e pela energia; pelas críticas e pelos afagos, principalmente pela parceria e as trocas nesses dois anos.

Aos professores Wilma Favorito, Paulo Tonani e Eliana Yunes, por aceitarem participar da minha banca de avaliação. Será uma honra e um privilégio tê-los como leitores!

À professora Stefania Chiarelli Techima, por aceitar ser suplente em minha banca.

Aos professores Eneida Leal Cunha, Marília Rothier, Sonia Kramer e Alexandre Montauray, pelos excelentes cursos que tanto me instigaram a continuar na pesquisa, a pensar e repensar o meu tema.

À professora Mariana Simoni, interlocutora paciente e generosa, que muito me ajudou na reflexão sobre performance e intermedialidade. Suas aulas assim como os colegas de curso tornaram os encontros da disciplina bastante profícuos e agradáveis.

À Solange Rocha, pela partilha de conhecimentos, pela leitura sensível e inspirada de trechos desse estudo.

À Vanderléa, amiga do INES e da vida, ouvinte dessa pesquisa, desde seus primeiros movimentos.

À Selma Ramos, pelo apoio e pela torcida, além de todas as orações.

Às amigas e parceiras de trabalho, Vanessa Lesser e Renata Costa, por aceitarem a aventura da produção de um vídeo com uma contação de história.

À Giselly Peregrino, pela aula de PUC-Rio, da fotocópia ao lanche. Agradeço-lhe o carinho da recepção. Sou-lhe grata ainda pela imensa colaboração durante a parte prática, em sala de aula, tão fundamental ao desenvolvimento desse trabalho.

À Maria Lúcia e à Regina Celeste, por dividirem comigo um pouco de suas memórias. À Maria Lúcia, agradeço ainda por editar minhas filmagens da contação de história.

Aos amigos da vida, Andréia, Raquel e Jorge, pela paciência e pelos momentos de lazer.

À Maria Dolores, pesquisadora experiente, pelas conversas e pela ajuda sempre presente nos trâmites de um estudo de campo.

Aos colegas de INES: Marise, Monique, Joyce, Danielle, Denise, Angélica e Regina, pelo carinho da torcida.

Aos colegas de turma de mestrado: Amanda, Vitor, Paula, Wallace, Edson e Ana Luiza, pelo interesse constante, pela atenção e pelas preciosas indicações bibliográficas.

À secretaria do departamento de Letras, principalmente a Digerlaine, Rodrigo e Francisca que tornam nossa vida na PUC muito mais fácil e possível.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, que me permitiram cursar o mestrado.

Ao CNPq, pela bolsa de pesquisa, que me permitiu estudar com mais tranquilidade.

Ao INES, pela licença concedida, com a qual pude dedicar-me com o afinho necessário a um trabalho de pesquisa.

Resumo

Silva, Alessandra Gomes; Bines, Rosana Kohl. **Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez**. Rio de Janeiro, 2016. 167p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016.

Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez tem como objetivo discutir modos e práticas de experimentar a literatura com os alunos surdos adultos do curso noturno, no colégio de aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES). Tais alunos vivenciam uma experiência de bilinguismo, já que são usuários da língua de sinais e devem aprender a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, desdobramos as duas perguntas de pesquisa: elementos de intermedialidade e performance podem ser relevantes no contato dos alunos surdos adultos com as narrativas literárias? Como tais recursos podem contribuir para criar estratégias que possibilitem uma vivência literária significativa no contexto em questão? Com isso, pretendemos desenvolver uma compreensão sobre como assuntos relacionados ao bilinguismo ou a políticas linguísticas afetam o cotidiano desses alunos. Assim, levaremos em conta ainda um diálogo entre teoria e prática, uma vez que trazemos para a discussão a fala dos próprios alunos participantes, principais atores de nosso estudo.

Palavras-chave

Literatura; surdez; leitura; Libras; intermedialidade; performance.

Résumé

Silva, Alessandra Gomes; Bines, Rosana Kohl (conseiller). **Pour un sens poétique: la littérature dans le contexte de la surdité.** Rio de Janeiro, 2016. 167p. Mémoire de maîtrise - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016.

Pour un sens poétique: la littérature dans le contexte de la surdité a pour but de discuter des moyens et des pratiques de lecture littéraire avec des étudiants sourds dans les cours du soir à l'Institut national de l'éducation des Sourds (Cap / Ines). Ces élèves éprouvent une expérience bilingue, tout comme les utilisateurs de la langue des signes et doit apprendre le portugais écrit comme langue seconde. En ce sens, nous déployons des questions de recherche: éléments de l'intermédialité et de la performance peuvent être pertinents pour communiquer avec les apprenants sourds adultes de récits littéraires? Comment ces ressources peuvent aider à créer des stratégies qui permettent une expérience littéraire dans le contexte donné? Nous avons l'intention de développer une compréhension de la façon dont les questions relatives aux politiques de bilinguisme ou de langue affectent la vie quotidienne de ces étudiants. Nous allons prendre en compte également un dialogue entre la théorie et la pratique, une fois que nous apportons à la discussion le discours d'eux-mêmes étudiants, les principaux acteurs de notre étude.

Mots clefs

Littérature, surdité, lecture, langue des signes, intermédialité, performance.

Sumário

1. Apresentação do tema	15
1.1. Uma cena recorrente	16
1.2. Itinerários de Pesquisa	19
2. A emergência da diversidade	23
2.1. Olhares para a Surdez	24
2.1.1. A surdez em Hellen Keller e a importância da aquisição da linguagem	33
2.1.2. A surdez em Bob Wilson e o teatro das imagens	40
2.2. O legado de Stokoe e dos anos 60 para a compreensão da Surdez e dos Surdos	43
3. A Celebração do Narrar	53
3.1. Narrativas e discursos identitários	58
3.2. Entre o engajamento e a busca por novos regimes de visibilidade	64
4. Línguas em contato	71
4.1. A Libras	72
4.2. A língua portuguesa como segunda língua para surdos	82
5. Literatura, intermedialidade e surdez	87
5.1. A tradução: o primeiro deslocamento	89
5.2. Algumas palavras sobre intermedialidade	93
5.3. Literatura e Performance	101

6. Intermidialidade e performance no trabalho com a Literatura no contexto dos alunos surdos	105
6.1. Breves Memórias	106
6.1.2. Interseções: Literatura e Cinema	107
6.1.3. Interseções: Literatura e Performance	113
6.2. Fragmentos de Intermidialidade no cotidiano escolar: proposta em três atos	116
6.3. Ato I: Intermidialidade e performance na contação de história em língua de sinais	117
6.3.1. Etapas do trabalho para a contação de história	119
6.3.2. Análise da Contação de História	121
6.3.3. A recepção ao trabalho de contação em Libras	137
6.4. Ato II: Intermidialidade como recurso pedagógico no trabalho para a contação de história dos alunos surdos	140
6.5. Ato III: Texto ‘Vista cansada’ e uma possibilidade de discussão da ‘função’ da arte	146
7. Considerações Finais	150
8. Referências bibliográficas	153
9. Anexos	160

Lista de Figuras

Figura 1 - Cena do filme, <i>The Miracle Worker</i> , 1962, Athur Pen	37
Figura 2 - Cena do espetáculo retirada do site do diretor Wilson, 1970, Deafman Glance	40
Figura 3 - Surdos comemoram a aprovação da Lei de Libras no Senado, 2002,	47
Figura 4 - Jornal O Globo – 28/10/ 1982,	49
Figura 5 - Continuação do Jornal O Globo, 28/10/1982.	50
Figura 6 - Texto ‘O leão surdo’	53
Figura 7 - Tabela exemplificando conteúdos de literatura	68
Figura 8 - Quadrinhos sobre língua de sinais	71
Figura 9 - Reprodução do alfabeto manual	73
Figura 10 - Sinais da palavra árvore em diferentes línguas	73
Figura 11 - Outros sinais para a palavra árvore	76
Figura 12 - Sinais para o termo alugar/aluguel	76
Figura 13 - Tabela recursos Libras	78
Figura 14 - Chapeuzinho Vermelho, INES, 2000/2008	96
Figura 15 - Trecho inicial de Alice, 2002, Arara Azul	97

Figura 16 - Trecho de Alice, Arara Azul, 2007/2013	98
Figura 17 - Imagem para exemplificar algumas produções da editora	99
Figura 18 - O Cortiço, 2015, Editora Arara Azul	100
Figura 19 - O Cortiço, 2015, Editora Arara Azul	100
Figura 20 - Imagem cedida pela professora	111
Figura 21 - Imagem disponível no site do evento	112
Figura 22 - Trecho da crônica de Lobo Antunes	120
Figura 23 - Trecho da tradução em glosas	120
Figura 24 - Título do texto	122
Figura 25 - Sinais lembrança e sugestão para memorização	123
Figura 26 - Imagem do dicionário de Libras	124
Figura 27 - Proposta de sinal para passado	124
Figura 28 - Trecho da contação de história	126
Figura 29 - Narrador x personagem menino	127
Figura 30 - Sinalização da serra em frente ao avô	126
Figura 31 - Sinalização locomotiva	126
Figura 32 - Fragmento da contação de história	129
Figura 33 - Fragmento da contação de história	131
Figura 34 - Três imagens com marcadores para indicar	

a passagem de tempo	132
Figura 35 - Marcadores para indicar passagem do tempo	133
Figura 36 - Aparelho de surdez - antigo x moderno	134
Figura 37 - Exemplo tradução/transcrição em Libras	135
Figura 38 - Imagem poética da morte em Libras	138
Figura 39 - Fragmentos finais da contação	138
Figura 40 - Imagens selecionadas por nossos alunos	148
Figura 41 - Imagens selecionadas pelos alunos	149

Se meus joelhos
Não doessem mais
Diante de um bom motivo
Que me traga fé
Que me traga fé

Se por alguns
Segundos eu observar
E só observar
A isca e o anzol
A isca e o anzol

Ainda assim estarei
Pronto pra comemorar
Se eu me tornar
Menos faminto
E curioso
Curioso

O mar escuro
Trará o medo
Lado a lado
Com os corais
Mais coloridos

Valeu a pena
Sou pescador de ilusões

Se eu ousar catar
Na superfície
De qualquer manhã
As palavras
De um livro
Sem final, sem final
Sem final, sem final
Final

Valeu a pena
Valeu a pena

Sou pescador de ilusões
Sou pescador de ilusões

(O Rappa, 1996, Pescador de Ilusões)

1. Apresentação do tema

A noção de tempo, na mitologia grega, era comumente definida a partir de três conceitos. O *chronos* designava o tempo cronológico, ou seja, tempo sequencial e linear dos acontecimentos. Havia ainda o *kairós* que remetia ao ‘momento oportuno’, ao tempo potencial, ao instante fugaz da experiência, sem ideia de passado, ou de futuro. Por fim, o *aión*, tempo do sagrado e da criatividade, capaz de surgir em qualquer época da vida e transformar o tempo cronológico. Assim, tornava-se mais evidente que ninguém poderia escapar ao *chronos*, sua passagem era inevitável, mas a ação de *aión* e de *kairós* permitia ir além do cotidiano, da vida prática, favorecendo uma relação intensiva e não extensiva, ou cronológica, com o tempo. Nesse contexto, a opção pelo campo da literatura permite, nem que seja por um breve momento, ensaiar uma suspensão do tempo e do espaço, uma vez que passado e presente se entrecruzam em narrativas.

Do mesmo modo, sabemos que todos nos constituímos de histórias, narramos nosso tempo, nossa cultura e deixamos transparecer em nossas narrativas rastros de nossas identidades. Dessa forma, sabemos que, entre os meios de aprendizagem, a literatura pode ser bastante potente, pois mais do que ao racional ou ao emocional, ela apela aos sentidos, numa possibilidade de aproximação sensível com o próprio leitor. Tem-se, por conseguinte, o próprio título de nosso trabalho “**Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez**”. Isso porque tal como a própria etimologia da palavra ‘sentir’ já indica, buscamos "experimentar uma sensação ou um sentimento, quer por meio dos sentidos, quer por meio da razão" (dicionário etimológico¹). É, nessa dupla perspectiva, razão e percepção, que pensamos o contato com a literatura junto aos alunos surdos. Para isso, aliamos a reflexão de Compagnon (2012) que afirma “A literatura é um exercício de pensamento; a leitura uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2012, p.66). Dito isso, sabemos ainda que o leitor (e a leitura) também tem se modificado bastante, bem como os textos que estão à sua disposição.

Este trabalho, portanto, tem como tema analisar o papel que a literatura pode assumir, tendo como foco a comunidade surda bilíngue, Libras e língua portuguesa escrita. Buscamos uma possibilidade de contribuição ao campo ao estudar as

¹ Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/sentir/>. Acessado em 07/01/2016.

implicações presentes nos modos de narrar dos mais diferentes grupos, dentre os quais, privilegiaremos os surdos.

Assim, para tentar melhor explicitar as razões que motivaram esse estudo, bem como antecipar algumas peculiaridades que perpassam esse campo, passo a uma pequena introdução sobre assunto.

1.1.Uma cena recorrente

E é "tifiti", a minha existência sem a minha mãe. Aventuro-me a fazer coisas sem o meu cordão umbilical. Sozinha, para me aborrecer menos. Disse: "Vou sozinha ao banheiro." Na realidade, não o disse à minha mãe. Disse aquela frase para mim mesma. Habitualmente, vou sempre acompanhada pela minha mãe. Mas estamos em casa de amigos, ela está entretida a conversar, não me presta atenção e eu resolvo desvincular-me sozinha. Entro no banheiro e fecho-me por dentro, como um adulto. Não consigo sair. Talvez eu tenha emperrado o fecho, talvez o tenha entortado, não sei. Ponho-me aos gritos, aos gritos e aos murros na porta. Fechada, sem conseguir sair. É angustiante. A minha mãe está ali, atrás da porta; ela ouviu o barulho, mas eu, claro, não sei nada disso. De repente, a comunicação caiu completamente. Há um verdadeiro muro entre mim e a minha mãe. É assustador. E julgo que ela ficou conversando com a amiga, que estou sozinha. Fico apavorada. Vou ficar toda a vida fechada naquele cubículo, aos gritos no silêncio! Finalmente vejo um papel deslizar por debaixo da porta. A minha mãe fez um desenho, visto que eu não sei ler. Há a figura de uma criança a chorar, que ela riscou. A seu lado, uma outra criança ri².

(LABORIT, 2000, p. 24/25)

O tema para esta pesquisa surgiu a partir de minha experiência profissional em um contexto bastante singular. Sempre trabalhei como professora e, em 2003, passei em um concurso público para lecionar no município do Rio de Janeiro. Foi meu primeiro contato com alunos surdos. Logo, percebi que se tratava de uma realidade bem diferente da que eu estava acostumada. Não havia um meio de comunicação entre nós, eu não sabia Libras, mas os alunos surdos também não. Usávamos gestos, tentando estabelecer uma comunicação comum.

Os alunos vinham todos de famílias ouvintes, que pouco conheciam sobre a língua de sinais, utilizavam apenas sinais combinados entre eles, num tipo de

² 'O voo da Gaivota' (ou 'O grito da Gaivota', na versão portuguesa) é um dos mais famosos relatos sobre a surdez. A autora, Emmanuele Laborit, é uma conhecida atriz francesa, sendo a primeira surda a receber o prêmio Molière por sua atuação em Filhos do silêncio, peça que conta a história de amor entre um surdo e uma ouvinte, depois se tornando filme. É ainda embaixadora da língua francesa de sinais. A expressão 'tifiti' significa difícil e é usada pela autora para designar sua dificuldade em aprender a pronunciar as palavras.

comunicação bastante caseira. Os alunos deveriam frequentar aulas de sua primeira língua, a Libras, no contraturno escolar, com uma professora ouvinte e alunos surdos de outros lugares, idades e séries, em uma chamada escola polo, que, segundo a política da época, agregava esses alunos para que eles tivessem acesso também aos seus pares surdos. A proposta não obteve o resultado esperado, uma vez que meus alunos não iam, diziam que não viam razão para que com quinze, dezesseis e dezessete anos ‘aprendessem’ uma ‘outra’ língua que utilizavam somente naquelas duas aulas semanais da professora. Passado o susto inicial, também procurei aprender aquela língua, da qual muitos profissionais me explicavam a importância, mas que, como eu, pouco sabiam de como utilizá-la com aqueles alunos.

Em 2006, passei em um novo concurso público, agora para lecionar no Instituto Nacional de Educação de Surdos, em seu colégio de aplicação (CAPI-INES). Com a experiência anterior, achava que já conhecia um pouco da língua de sinais e ainda das questões que envolviam o ensino para esses alunos. Achei, com isso, que seria mais fácil de me adaptar, pois não era só a minha classe e os meus alunos que utilizavam essa língua, era uma escola inteira que funcionava (ou deveria funcionar), tendo a Libras como uma das línguas de instrução.

Fui, como eu mesma havia solicitado, trabalhar com o público adulto. Nova surpresa. No mesmo ano, uma professora combinou de exibir um vídeo de um trabalho que havia feito com seus alunos em turmas de literatura para o turno da noite. Era uma proposta de adaptação do clássico ‘Romeu e Julieta’. No momento, de apresentar o pequeno curta metragem, ela explicou aos alunos que se tratava de uma versão para uma história bastante conhecida. Para meu espanto, meus alunos daquele ano não conheciam a história, os alunos de outros colegas professores também não. Fui, aos poucos, mais uma vez, me dando conta de como a sempre recorrente questão das línguas em comum estava evidente, era sempre uma língua que faltava: seja a Libras, essencial a nós professores para uma interação satisfatória com esses sujeitos, seja o português escrito, fundamental aos alunos surdos, já que é considerado ainda o principal veículo para a produção e difusão dos artefatos culturais e literários.

Neste contexto, surgiram as muitas inquietações que movem esta pesquisa, que tem como objetivo principal: **discutir modos e práticas de experimentar a literatura com os alunos surdos adultos do curso noturno, no colégio de**

aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Sabemos que tais alunos vivenciam essa experiência de bilinguismo, já que são usuários da língua de sinais e devem aprender a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, sendo o texto escrito considerado o principal suporte das leituras literárias, sobretudo, em contexto escolar. Nesse sentido, as questões selecionadas são:

- 1) Que práticas de leitura literária podem ser mais significativas para os alunos surdos adultos nesse contexto bilíngue?

E, decorrente dessa primeira indagação, desdobramos as duas perguntas seguintes:

- 2) Elementos de intermedialidade e performance podem ser relevantes no contato dos alunos surdos adultos com as narrativas literárias? Como tais recursos podem contribuir para criar estratégias que possibilitem uma vivência literária no contexto em questão?

Para realizar o estudo, voltamo-nos fundamentalmente para o contexto da sala de aula, pois buscamos a recepção do texto literário por esses alunos. Com isso, pretendemos compreender como assuntos relacionados a bilinguismo ou a políticas linguísticas afetam o cotidiano desses sujeitos. Nesse sentido, podemos afirmar que há em nosso campo uma vasta e importante produção teórica sobre o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua por alunos surdos, ou mesmo sobre temas relacionados a bilinguismo. Já no tocante a trabalhos empíricos que tenham como foco a sala de aula, sobretudo, no que se refere à experimentação da literatura por esses alunos, estamos longe de ter uma reflexão suficientemente elaborada que contribua para nossa atuação com esse grupo. Ainda mais se levarmos em consideração que nossa pesquisa tem como foco os alunos do curso noturno. Isso porque os alunos desse segmento, em sua grande maioria, já passaram pelos bancos escolares e não obtiveram um resultado satisfatório, gerando demandas específicas de trabalho.

Precisamos, pois, como destaca Yunes (2003), refletir sobre “o resgate da relação leitura e vida, dada a indiferença dos leitores quanto a sua prática, tornada fortemente instrumental pela ação utilitarista da escola” (YUNES, 2003, p.7). Mais adiante, a autora reafirma que “a noção de leitura como experiência é favorecida enormemente pela opção de tratar com a literatura, a ficção. Nela o sujeito se experimenta e se transforma enquanto transforma o texto” (idem, 2003, p.14). Assim, buscamos colaborar para uma produção crítica, no tocante ao papel do texto

literário nesse ambiente bilíngue (língua portuguesa escrita/língua de sinais). Levaremos em conta ainda um diálogo entre teoria e prática, além de trazer para a discussão a fala dos próprios alunos participantes, principais atores de nosso estudo.

1.2. Itinerários de pesquisa

Para começar este trabalho, fizemos uma revisão das pesquisas anteriores que, de alguma forma, abordaram nosso tema do contato com a literatura pelos alunos surdos. Buscamos por publicações, principalmente, entre teses e dissertações, tendo como base o banco CAPES de teses. Para tanto, foram utilizadas palavras chaves como literatura e surdez, ou mesmo o radical ‘surd’, para tentar abarcar trabalhos que envolvessem os vocábulos surdos, surdas, ou surdez. Além disso, tentamos termos como língua de sinais ou Libras e literatura e/ou narrativas surdas. Desse modo, podemos afirmar que ainda são em número bastante reduzido os trabalhos que envolvam a relação entre literatura e surdez. De início, descartamos as pesquisas que tivessem como interesse a chamada literatura surda em si, pois lidamos com a literatura mais geral e que tem como escopo as manifestações em língua portuguesa. Embora alguns desses trabalhos, voltados para a análise das narrativas produzidas por surdos em língua de sinais, possam eventualmente ser mencionados em nossa pesquisa, não correspondem ao tema principal desse estudo.

Com isso, nos baseamos principalmente em trabalhos da área da própria literatura e não em áreas próximas como as da linguística ou da educação, pois tais áreas se destinam sobretudo ao estudo dos processos de leitura, ou estão voltadas para questões específicas do ensino/aprendizagem de língua portuguesa escrita como L2 para surdos. As pesquisas em literatura que nos chamaram a atenção foram: os estudos de Ramos (1995, 2000), que foi uma das primeiras pesquisadoras a abordar a questão da importância do acesso à literatura pelos surdos. Para isso, a autora propôs a produção de um material de leitura bilíngue (Libras- língua portuguesa), a partir da tradução do texto de ‘Alice no país das maravilhas’. Este trabalho foi desenvolvido por ela, tanto no mestrado como no doutorado, buscando a discussão de meios de transposição do texto para a Libras, no que a autora chamou de tradução cultural. É importante a ressalva de que à época a língua de sinais ainda não era reconhecida oficialmente no Brasil e havia toda uma discussão sobre sua utilização com os alunos surdos.

Há ainda o trabalho de Apolinário (2005) que buscou compreender como se desenvolve o ensino de literatura com os alunos surdos, voltando seu estudo para o segmento das crianças surdas de dois a cinco anos, ou seja, em fase inicial do aprendizado de leitura e escrita. Para isso, a autora utilizou, em sua metodologia, entrevistas com a família dos alunos surdos e com os profissionais da escola, tais como: coordenadora, professores regulares, um auxiliar surdo, bibliotecário e uma professora responsável por um projeto específico de leitura literária com crianças. Assim, a pesquisadora buscou, num contexto mais amplo, tendo como base uma escola de surdos no sul do país, apontar estratégias utilizadas pelos docentes para o trabalho com a leitura literária com esses alunos. Baseada em um aporte da sociologia da leitura, a autora reflete acerca da importância dessas diferentes instâncias mediadoras (escola, família, biblioteca) para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos surdos, além do gosto pela literatura com crianças em fase inicial do aprendizado da escrita.

Outros trabalhos interessantes que compuseram nossa revisão foram o de Moraes (2010), em que a autora analisa um material de contação de história produzido em DVD pelo INES, sendo escolhida a narrativa da Branca de Neve. A contação de história foi produzida em língua de sinais, com legendas em língua portuguesa. E há ainda o trabalho de Porto (2007), que buscou discutir a recepção do texto literário por surdos. A autora utiliza em seu estudo a leitura de diferentes poemas tanto daqueles produzidos por surdos, em língua de sinais, tais como os de Nelson Pimenta, como de autores de língua portuguesa, como Manuel Bandeira, por exemplo.

Tanto os trabalhos de Ramos (1995, 2000) como o de Porto (2007) abarcaram o contato com a literatura, incluindo em suas pesquisas a presença de surdos. Tais participações ocorriam como convites para uma possível avaliação da tradução, ou, como no segundo trabalho, recorrendo a surdos que já atuavam como instrutores de língua de sinais na escola pesquisada. Neste segundo trabalho, os surdos que participaram do estudo já tinham concluído, pelo menos, o Ensino Médio, não estando, portanto, em contexto de sala de aula e já contando com uma possível formação literária obtida nos anos em que passaram pela escola. Seguindo um aporte baseado na teoria da recepção, Porto (2007) defende que para uma interação maior com a poesia, mais significativo que a língua do texto, seja a Libras ou o português escrito, foi a vivência desses sujeitos, ou melhor, o contato que eles

havia tido anteriormente com a linguagem poética. Com isso, reforçamos que tal vivência, com os diferentes gêneros literários, se dará, sobretudo, durante seu percurso de escolarização.

Enfatizamos alguns aspectos de nosso trabalho que podem contribuir para expandir um pouco o panorama dos estudos voltados para análise e discussão das especificidades que envolvem o contato dos alunos surdos com os textos literários. Para tanto, nos deteremos nos conceitos de intermedialidade e performance, bem como o público de jovens e adultos surdos do Ensino Fundamental. Isso porque muitos dos trabalhos que comentamos envolveram tanto o uso da língua portuguesa como da Libras, além do uso de diferentes mídias para que essa literatura fosse produzida e divulgada. No entanto, não há muita reflexão sobre o que a presença dessa mídia alteraria nas formas de experimentação da literatura por esses sujeitos. Sabemos que para a tradução em Libras mais que o deslocamento linguístico comum em traduções, há obrigatoriamente a produção de um texto em um suporte específico outro que o do próprio livro. As diferentes estratégias utilizadas nesse cenário, assim como a recepção desses textos são questões que gostaríamos de analisar.

Estruturamos esta pesquisa da seguinte forma: como primeiro capítulo, fizemos uma **Apresentação do tema** de estudo e relacionamos os principais itinerários já percorridos sobre o assunto. Já o segundo capítulo, **A emergência da diversidade**, analisa uma mudança de conjuntura política e ruptura de algumas premissas que acirraram a luta por emancipação política em diferentes segmentos sociais, antes bastantes limitados em sua possibilidade de participação efetiva em sociedade. Acabamos por analisar alguns marcos históricos, tais como as primeiras pesquisas acadêmicas sobre a língua de sinais e os movimentos de luta por emancipação política dos chamados grupos minoritários. Percebemos uma progressiva mudança nas representações da surdez e dos surdos que puderam ser discutidas com a incorporação, em nosso estudo, de algumas obras artísticas que transitaram pelo tema.

O terceiro capítulo, **A celebração do narrar**, busca discutir a produção artística dos surdos, aproximando-a de outras produções de grupos também minoritários, a partir de características como o teor testemunhal e o desejo de autoafirmação (PATROCÍNIO, 2013). Assim, ressaltamos a busca por novos regimes de visibilidade que promovam critérios que abarquem essa tentativa de

propor representações próprias que fujam aos estereótipos e que possam englobar narrativas em língua de sinais realizadas pelos surdos.

O quarto capítulo, **Línguas em contato**, discorre sobre características específicas dessas línguas que fundamentam o ensino dos alunos surdos. Pensamos em analisá-las tendo como base o seu uso em diferentes narrativas, buscando uma aproximação do próprio contexto literário em que baseamos esse estudo. O quinto capítulo, **Literatura, intermedialidade e o contexto da surdez**, corresponde a uma discussão teórica a respeito de como podemos explorar conceitos como intermedialidade e performance no contexto da surdez, partindo das próprias transformações de materiais didáticos digitais que passaram a ser produzidos em língua de sinais. Discutiremos possibilidades de tradução de uma língua oral linear como a língua portuguesa, para uma língua viso-gestual como é a Libras, considerando ainda que estamos pensando sempre em narrativas literárias.

Feito este percurso, chegaremos ao sexto capítulo, **Intermedialidade no contato com a literatura no contexto da surdez**, que envolve a pesquisa de campo propriamente dita. Para tanto, fizemos um histórico de algumas práticas que envolveram o contato com diferentes mídias na disciplina de literatura (2º segmento e Ensino Médio) no colégio de aplicação do INES. Sabemos que tais recursos foram explorados por docentes que ministravam aulas dessa disciplina e alcançaram expressivo êxito com tais práticas. Por fim, buscamos formular algumas atividades que pretendiam perceber o trânsito entre línguas e linguagens, buscando compreender ganhos, perdas e possibilidades para a fruição do texto literário por esses alunos, sobretudo, os que compõem a educação de jovens e adultos surdos. Assim, em **Considerações Finais**, discorreremos sobre a importância do trânsito entre narrativas, que englobam tanto o uso de sinais como da língua portuguesa escrita, promovendo uma atualização da performance nos estudos literários.

2. A emergência da diversidade

Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração (...)
(Roda Viva, Chico Buarque, 1967)

Benjamin (1987), em uma famosa coletânea de textos, construída por meio de diferentes fragmentos, mescla de crônicas e ensaios, ficção e memória, narra suas experiências de infância em sua cidade natal, Berlim. Em uma passagem chamada “Escavando e recordando”, o autor nos alerta que quem deseja saber mais sobre algum ‘fato’, deve preparar-se para revolver o passado e, como um arqueólogo, analisar toda a extensão do solo em que pisa. Torna-se fundamental mapear o terreno em seu entorno para podermos, enfim, empreender uma proposta de leitura para eventos que aconteceram. E ainda, finaliza o autor, não se deve furtar-se de voltar a esse fato todas as vezes em que isso se fizer necessário. As camadas de terra equivalem às camadas de linguagem que se sobrepõem aos acontecimentos que se pretende analisar. E é, por isso mesmo, necessário que se remexa todo o campo a fim de se fazer emergir outros sentidos possíveis para os eventos nos quais nos encontramos detidos.

Seguindo nesta direção, nos remetemos, mais uma vez ao filósofo, quando em “Sobre o conceito de história”, considera a importância de se agir como um cronista, ou seja, aquele que se ocupa de narrar os fatos sem diferenciar os mais importantes dos menores, operando como contraponto da história oficial. Em um tempo de ausência de verdades absolutas, o que há são histórias no plural de sentidos e significações. Cabe, portanto, ao cronista de seu tempo explorar o que poderia estar fadado ao ‘esquecimento’, o que por parecer sem importância, não haveria quem se ocupasse dele. Muitas vezes, afirma o autor, é necessário se ‘escovar a história a contrapelo’, como modo de encontrar novas possibilidades para a interpretação do presente.

Com a história dos sujeitos surdos não é diferente, nesta seção, busco, pelo viés da arte, aliada às transformações histórico-culturais, principalmente as que ocorreram a partir dos anos 60, tentar seguir alguns movimentos de ruptura que partilharam novas possibilidades de compreensão dos modos de ser desses indivíduos. Com a certeza de que o fio da história é sempre provisório e inacabado,

volto-me para a literatura, o cinema e o teatro, como eixos de condução possíveis para compreendermos as transformações do pensamento nos modos de lidar com as diferenças, sobretudo, buscando outro entendimento do fenômeno da surdez. Para isso, intentamos incorporar ao texto crítico da dissertação algumas análises de produções culturais que transitaram pelo tema e que em seu escopo podem colaborar para uma produção reflexiva acerca dessas pessoas.

2.1. Olhares para a Surdez

Inicialmente, ressaltamos que o modo como compreendemos a surdez irá determinar nosso olhar para esses indivíduos. Para Skliar (SKLIAR, 1998, p.10), tal questão nos obriga a pensar nos surdos também em uma dimensão política. Assim, ao lidar com os diferentes discursos que permeiam o campo, o autor enfatiza que a dimensão política estará presente de modo explícito ou implícito. Já Gesser (2008) nos aponta ainda que a surdez é tanto uma construção cultural quanto um fenômeno físico. Tendo como base estas reflexões, é que pretendemos desenvolver nossa proposta de análise sobre esse campo, abarcando questões que impliquem pensar nos surdos como um grupo social com características específicas, para além de uma concepção patológica acerca da condição desses sujeitos. Para isso, acrescentamos o conceito de diferença que Skliar (1998) define como

significação política que 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 uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (SKLIAR, 1998, p.6)

Assim, pontuamos que, durante um bom tempo de nossa história, os indivíduos com algum tipo de deficiência, incluindo a surdez, foram, segundo Rocha (2009), historiadora da educação de surdos, “reféns de uma lógica de eliminação física ou social, não sendo considerados humanos, e, sim, seres castigados pelos deuses” (ROCHA, 2009, p.16). Ainda de acordo com a autora, foi a partir do século XVI, com o advento do humanismo e posteriormente do racionalismo, que se gerou uma tentativa de reabilitação dos surdos, tentando ofertar a essas pessoas socialização e educação.

Podemos citar como exemplo dessa mudança de comportamento sobre a forma como se poderia lidar com o surdo no filme “O garoto selvagem”, também

lembrado por Rocha, (ROCHA³, 2009, p.16). Nesse relato, podemos perceber ainda como foi desenvolvido o paradigma clínico. Trocava-se a ideia religiosa de castigo dado por Deus para uma ‘cura’ agora proposta pelo ‘Deus’ Ciência, vinculada amplamente a um discurso médico de ‘normalidade’. Para tais profissionais, o surdo deveria ser reabilitado, ou seja, treinado para a aquisição das línguas orais, aproximando-se ao máximo do padrão ouvinte, estabelecido como ‘normal’. Isso porque segundo o paradigma clínico, há uma compreensão da surdez como uma deficiência que precisa ser tratada, geralmente desconsiderando a possibilidade do uso de sinais e voltando-se, fortemente, para o aprendizado da língua oral, sendo esta vista como a única possibilidade de comunicação para tais indivíduos.

Nesse sentido, durante muito tempo a forma de comunicação utilizada pelos surdos foi denominada mímica ou gestos, caracterizada apenas como um tipo de pantomima. Tal meio de comunicação era considerado importante para garantir uma interação com o indivíduo surdo, mas era tido somente como uma etapa necessária para a aquisição da língua oral, ou uma forma alternativa para o contato com tais indivíduos quando o aprendizado da língua oral não fosse possível. Foi, a partir dos trabalhos de Stokoe (1919-2000), que se reconheceu que ‘tal mímica’ representava uma língua. Desse modo, deu-se início a uma grande empreitada que visava comprovar o estatuto linguístico da língua de sinais e constatar que ela não correspondia a uma ‘versão deficitária das línguas orais’. Antes, equivalia a um sistema próprio de comunicação que também apresentava as mesmas características das demais línguas, apesar de modificar drasticamente o canal utilizado, já que seria uma língua gesto-visual. Tais publicações⁴ são citadas até hoje por diferentes correntes linguísticas e acarretaram uma série de políticas públicas que busca

³ Segundo anotação feita por Rocha, p. 16: Jean-Marie Gaspar Itard (1775-1838) era médico e trabalhou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris durante 38 anos. No ano de 1798, foi encontrado, numa floresta ao sul da França, um menino de 12 anos presumíveis, chamado Victor de Aveyron, que não falava, não respondia a estímulos sonoros e apresentava graves comprometimentos emocionais. Itard se interessou pelo menino que, a seu pedido, fora conduzido ao Instituto dos Surdos de Paris, sob sua tutela. Para Itard, seu estado era derivado de seu isolamento. Em 1970, o cineasta François Truffaut dirigiu o famoso filme “*L’Enfant Sauvage*” sobre o trabalho de Itard com o menino de Aveyron.

⁴ A primeira obra marcante de Stokoe chamou-se “Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*”, University of Buffalo, 1960.

garantir⁵, paulatinamente, à comunidade surda sua inserção em grupos linguísticos minoritários.

Tomamos como base para nossa reflexão fundamentalmente o contexto histórico referente aos anos 60, uma vez que acreditamos que tal período apresentou rupturas significativas para o seu tempo e ainda uma contundente contribuição para os estudos sobre a surdez em nossos dias. Por conseguinte, consideramos que uma revisão nessa bibliografia se faz necessária para tentarmos compreender a conjuntura histórica que tornou possível tais propostas e a recepção que tais estudos tiveram, pois ainda são assuntos menos explorados pelas publicações da área.

Gostaríamos, assim, de contribuir para uma maior contextualização que proporcione uma aproximação entre os estudos linguísticos sobre surdez e os contextos históricos e culturais que serviram de pano de fundo para tais acontecimentos. Valiosos estudos linguísticos já foram e ainda são produzidos tendo como base as propostas de Stokoe (1919-2000), quando o pesquisador defende que a língua de sinais deveria ser considerada uma língua. Nosso enfoque não será, portanto, de caráter exclusivamente linguístico, mas, antes, buscamos o que concerne a uma mudança de ‘mentalidade’ que acompanhou essa ruptura de pensamento.

Para entendermos um pouco sobre os estudos empreendidos por Stokoe, faz-se necessária uma leitura histórica para chegarmos à década de 60, em Gaillaudet. Tendo como base, o trabalho de Frydrych (2013), compreendemos que o uso dos sinais foi mais difundido em contextos de ensino por um padre chamado Charles Michel L’Épée (1712-1789), em plena época do Iluminismo Francês. Como sacerdote, este se dedicava à educação de algumas crianças surdas, quase sempre, crianças mais pobres. Ele conseguiu manter com tais crianças uma forma de comunicação bastante produtiva, baseada em gestos que ia aprendendo com elas. Esse projeto do religioso viria a se tornar mais tarde uma escola de surdos: o Instituto dos Surdos-Mudos de Paris. Lá, ainda de acordo com Frydrych (2013), eram utilizados mais do que as imagens e uma tentativa de oralização, valiam-se dos sinais usados pelos alunos ao mesmo tempo em que incorporavam sinais propostos pelo próprio L’Épée, criando o que se chamou de “Sinais Metódicos”, já

⁵ Para alguns estudiosos, há uma ‘flutuação’ na designação dos surdos que em muitos documentos ainda são caracterizados pela deficiência, enquanto em outros já há uma referência maior à questão dos grupos minoritários. Tal questão gera entraves políticos ainda nos dias de hoje.

que seguiam uma ordenação semelhante à da gramática francesa. Tal combinação possibilitou que seus alunos aprendessem a ler e escrever a língua francesa. O método de ensino levou vários alunos surdos de outros países ao Instituto francês.

Além disso, alguns de seus alunos alcançaram êxito e foram para outros países, fundando outras escolas de surdos. Podemos citar como exemplos desses casos o próprio Brasil⁶ e os Estados Unidos. Nesse contexto, em 1817, foi fundada com a participação de discípulos do Instituto de Paris, a primeira escola para surdos dos Estados Unidos, denominada Gallaudet⁷.

Sabe-se, então, que já havia uma tradição de educação de surdos, quando William Stokoe (1919-2000) chegou, em 1955, para lecionar inglês e literatura inglesa na *Gallaudet University*. Ele era um professor com uma reconhecida formação humanista, que se interessou pela forma de comunicação usada pelos surdos. Era ouvinte e como não tinha muito conhecimento sobre o campo da surdez, Stokoe fugiu de uma abordagem formal. Tal abordagem, acreditamos hoje, bastante imbuída dos preceitos normativos e conteúdistas comuns ao racionalismo, preconizava o desenvolvimento da capacidade de oralização, seja pelo treinamento da fala como também da leitura labial dos surdos. Mesmo os sinais utilizados por tais sujeitos em situação acadêmica seguiam a estrutura do inglês como língua oral, no que correntemente denominamos inglês sinalizado.

A partir dos trabalhos de William Stokoe, em 1960, gerou-se uma mudança da compreensão da surdez, ampliando a discussão que saiu do paradigma puramente clínico, da reabilitação, para um paradigma linguístico. Nesse contexto, gostaríamos de reforçar que tais estudos se desenvolveram em forte consonância com o surgimento e a consolidação do campo de estudos sobre a diferença. Com isso, os surdos passaram a reivindicar sua inserção como comunidade linguística minoritária.

Faz-se necessário, assim, mencionar que antes das publicações de Stokoe, ainda que se defendesse o uso ou não dos sinais, a concepção dominante era a de lidar com os surdos segundo um modelo de reabilitação. Em crítica proposta por Gesser (2008), a autora afirma que a questão física, o não ouvir, tornou-se tão

⁶ Criação do que seria o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, em 1857, por um ex-aluno do Instituto Francês, chamado E. Huet.

⁷ Foi fundada por Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), educador americano que contribuiu para a implementação da escola de surdos em seu país.

importante, sobretudo, na Modernidade, que acabou por corresponder majoritariamente ao trabalho educativo realizado com esses sujeitos, limitando-se praticamente ao desenvolvimento da oralização (GESSER, 2008). Daí, a importância de entender as transformações ocorridas a partir dos anos 60 na compreensão do próprio Racionalismo e a forma como tal corrente lida com as diferenças.

Para entendermos um pouco da força da Modernidade e podermos relacioná-la no que concerne aos surdos, torna-se importante também pensarmos que o Positivismo foi imperioso durante o século XIX e mesmo durante o século XX. No tocante a esse contexto sociocultural, tomamos como base uma reflexão proposta pelo professor Jacques Leenhardt (2014), em uma série de conferências intituladas **“Reler os anos 60-70: entre estruturalismo e pós-estruturalismo - uma reviravolta na cultura e na arte?”**. A partir dessa proposta, chamou-nos a atenção logo a primeira conferência denominada *“Crítica da racionalidade: o paradigma linguístico provoca a releitura de todas as ciências humanas: a questão do sujeito”*. Em uma crítica bastante contundente à produção do conhecimento na Europa do pré-guerra, o professor inicia sua conferência lembrando que possivelmente, logo após a Primeira Guerra Mundial, a civilização europeia tenha se dado conta de que ‘as culturas’ são localizadas e efêmeras. Desse modo, continua o professor, houve o fim da ‘epopeia Positivista’, ou seja, acabou-se com uma ideia ocidental que via a si mesma como ponto máximo de uma evolução progressista da civilização.

Remetemo-nos também a Huysen (1991), quando o autor afirma que “um novo iluminismo exigia um projeto racional para uma sociedade racional, mas a nova racionalidade foi tomada por um fervor utópico que, por fim, levou-a a desviar-se em direção ao mito – o mito da modernização” (HUYSSSEN, 1991, p.28). Assim, para o autor, com seu apelo à modernização através da padronização e da racionalização, buscava-se uma aspiração a um padrão de vida que era tido como ideal. É sabido, no entanto, que a utopia modernista naufragou em suas próprias contradições internas e, o que é mais importante, na política e na história (HUYSSSEN, 1991, p. 28). Tornou-se evidente a impossibilidade de sustentar um pensamento baseado na crença em uma civilização superior e que outras formas de vida deveriam buscar uma pretensa evolução baseada em modelos europeus, e, a partir de então, tornou-se conseqüentemente questionável a própria noção de ‘norma’.

Por conseguinte, continua o professor-pesquisador Jacques Leenhardt, o mundo ocidental teve de tomar consciência do fim de sua ideologia como modelo, reconhecendo-se como uma das formas possíveis de civilização e não o ponto final de um pretense sistema evolutivo. Para nosso palestrante, houve ‘um terremoto que afetou o coração do racionalismo pragmático’, razão de ser do otimismo racionalista europeu que gerou uma série de consequências na filosofia e nas demais ciências humanas. Este fato, para ele, afetou nossa concepção de verdade, de belo, entre outros. Vislumbrou-se, assim, o reconhecimento tanto da efemeridade, como do local da cultura. Seguindo esta reflexão, Vattimo (1989) esclarece ainda que mesmo nos países do Ocidente, houve uma inédita pluralização de culturas, com suas peculiaridades e contingências (VATTIMO, 1989, p.12), demonstrando que a própria cultura europeia também se apresentava bem mais múltipla do que os próprios europeus a julgavam. Nesse sentido, diferentes grupos sociais começavam a buscar uma legitimação de suas formas de viver e um reconhecimento político, por meio de lutas para a conquista de diversos direitos civis, tais como negros, homossexuais, ou indígenas e, mais adiante, podemos acrescentar os próprios surdos.

Assim, foi a partir dos trabalhos do linguista suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), que se dá início, sobretudo, na Europa, os estudos da corrente denominada estruturalista. Compreende-se que no estruturalismo a língua era tida como um sistema de signos que só poderiam ser definidos em relação uns aos outros, sem considerar referentes externos ao sistema. Esta ideia de estrutura viria permear várias pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. Seguindo esse pensamento, têm-se os estudos de Levi Strauss (1908-2009), que buscava incorporar o método da linguística fundado em Saussure. Corroborando do pressuposto de Saussure de também atribuir ‘cientificidade’ às ciências humanas, Levi Strauss, antropólogo, incorpora em sua análise social vários elementos da linguística funcional. Pode-se dizer que o autor acreditava que os elementos culturais de uma determinada civilização deveriam ser analisados em relação à mesma civilização, valendo-se também do conceito de estrutura.

Sabe-se que, aos poucos, o estruturalismo ganha força política. Não haveria, portanto, civilizações ditas ‘superiores’ e nem civilizações ‘inferiores’. Logo, seus estudos tornam-se fundamentais para estabelecer uma igualdade entre as diferentes formas de viver do homem. Como diz Strauss, “a diversidade das culturas humanas

está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente” (STRAUSS, 1952, p. 24), ainda acrescenta ele que temos uma tendência a considerar ‘estranho’, ‘bárbaro’, tudo o que não faz parte de nosso universo cultural. Por fim, o autor também acrescenta que as diferentes manifestações culturais interferem umas nas outras e ‘disputam’ espaços de poder. Pensando nessa ponderação, acrescentamos que para Huyssen (1991)

é precisamente a recente autoafirmação de culturas minoritárias e sua emergência na consciência pública que têm minado a crença modernista de que a alta cultura e as culturas inferiores devem permanecer rigorosamente separadas; essa rígida segregação simplesmente não faz muito sentido dentro de uma dada cultura minoritária que tenha sempre existido à sombra da alta cultura dominante. (HUYSSSEN, 1991, p.41)

Foi nesse mesmo contexto histórico que, assinalamos, gerou-se o processo de legitimação da língua de sinais, ao mesmo tempo em que houve uma progressiva e insistente caminhada rumo ao reconhecimento do ser surdo, não mais com um modelo previamente definido, seguindo um ‘ideal’ de normalidade, baseado em pessoas ouvintes. Antes, começou-se uma busca pela legitimação de suas múltiplas formas de compreender o mundo. Sacks (1989) enfatiza uma série de movimentos surdos que emergiram nos anos 60 e 70, que configuraram outra forma de agir desses indivíduos, contrariando uma ideia de passividade e submissão. Tal aproximação entre os contextos históricos torna-se evidente no presente trecho do autor

Havia o espírito dos anos 60, com sua preocupação especial pelos pobres, os incapacitados, as minorias – o movimento pelos direitos civis, o ativismo político, os diversos movimentos de “orgulho” e “libertação”; tudo isso estava em marcha na mesma época em que a língua de sinais, com lentidão e resistência, era legitimada cientificamente (SACKS, 1989, p.162)

Nesse contexto, nosso trabalho procura demonstrar como o estruturalismo foi importante tanto ao servir como base aos estudos de Stokoe para fundamentar a língua de sinais, ao mesmo tempo em que colabora para colocar a questão linguística/cultural no centro do debate acerca do próprio sujeito, questionando padrões rigidamente estabelecidos. Começava-se a perceber um crescente senso de diversidade cultural ao invés da busca por uma norma fixa e seus desvios.

Segundo Frydrych (2013), as pesquisas iniciais de Stokoe surgiram com a hipótese de a língua ser parte de uma cultura e, com o fato de a cultura ser também um comportamento aprendido, admitiu-se uma possibilidade de os surdos entre si

partilharem códigos culturais próprios, diferentes dos do ouvinte, mas nem por isso inferiores. Outra questão foi tentar analisar os sistemas sofisticados de símbolos visuais utilizados pelos surdos com o rigor metodológico da linguística estrutural, chegando à conclusão de que tais símbolos seriam um sistema linguístico próprio (FRYDRYCH, 2013, p.23/24). Indicamos ainda que os primeiros achados de Stokoe foram duramente criticados mesmo entre os estudiosos da surdez em Gaullaudet e ainda por outros linguistas que, inicialmente, avaliavam sua obra com ceticismo. Tal fato justifica o fim da frase de Sacks (1989) sobre a lentidão e resistência a tais estudos. Sendo assim, podemos reafirmar que a aceitação dos sinais como língua seguiu paralelamente a concretização das conquistas dos diversos direitos civis para os mais diferentes grupos sociais. Faz-se necessário fazer uma ressalva de que tais grupos coexistiam, mas cada um tinha uma agenda de reivindicações específicas e que foram conseguindo êxito de modo diferenciado. No caso dos surdos, somente na década de 80⁸ é que houve as primeiras legislações favoráveis à oficialização da língua de sinais, além disso, continuou-se na luta também pelos diferentes direitos, buscando um reconhecimento da plena cidadania por tais sujeitos.

Observamos ainda o trabalho de Hall (1992), quando o autor resume que, pelo menos, cinco questões foram importantes para desestabilizar o discurso excludente em que a Modernidade legitimou-se, segundo as quais podemos enumerar brevemente: a primeira seria uma releitura das tradições do discurso Marxista, que reinterpretados na década de 60, postulavam uma transposição da noção de uma agência individual para o coletivo. Já a segunda condiz com os estudos de Freud sobre o inconsciente, trazendo para o debate questões relativas ao desejo e à sexualidade, produzindo um sujeito bem diferente do sujeito racional de Descartes. A terceira foi exatamente àquela atribuída ao estruturalismo linguístico que, segundo Hall (1992), considera

o significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem

⁸ Um marco do movimento surdo americano foi o protesto dos estudantes em Gallaudet, chamado *Deaf President Now* (reitor surdo já), em março de 1988. Cerca de 500 estudantes começaram um protesto pela eleição de um reitor surdo que soubesse a língua de sinais. Entre três opções possíveis, foi eleita a única candidata ouvinte. Para agravar a situação, foi declarado pelo corpo diretivo da universidade que “os surdos ainda não estavam preparados para atuar no mundo ouvinte”(SACKS, 1989, p.138/139). Após sete dias de intensos protestos, cerca de 2.500 pessoas, a reitora renunciou e um reitor surdo, King Jordan, foi, finalmente, eleito (SACKS, 1989).

sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. (HALL, 1992, p.41/42)

Desse modo, ressalta-se que o sistema é relacional e que só pode ser compreendido com base no próprio sistema, além da impossibilidade de ser totalmente controlado. O quarto elemento seria decorrente dos estudos de Foucault, no que tange ao ‘poder disciplinar’ que se desdobra no século XIX e, ainda com maior vigor, no XX. Por fim, o quinto elemento descrito por Hall (1992) tem a ver com os estudos feministas. Isso porque, segundo o autor, o movimento feminista foi importante tanto por seu impacto teórico como por seu ativismo social.

Destaca-se, finalmente, como característica dessa conjuntura histórica a emergência de um sujeito com uma identidade social não mais unificada e definitiva, mas constituído de um modo fragmentado, uma vez que a cada movimento, fazia-se menção a uma organização identitária de seus sustentadores, sejam mulheres, homossexuais, negros, politizando, assim, definitivamente as subjetividades (HALL, 1992, p.46).

Tendo como base tais estudos, busca-se avançar no debate sobre a questão da surdez, não mais baseada em paradigmas, seja o da reabilitação, seja o linguístico. Nesse sentido, nos interessa discutir no decorrer da dissertação alguns pressupostos estruturalistas, ou mesmo pós-estruturalistas, sobretudo, quando estes assinalam esse descentramento do sujeito que aparece com a influência de múltiplas e contraditórias identidades. Tal conjuntura nos permite esboçar uma possibilidade de superação das frequentes dicotomias relacionadas ao campo, tais como, surdo e ouvinte, normal e anormal, sinal e oral, que não mais dão conta da multiplicidade de relações e sentidos que as identidades dos surdos podem assumir nos dias de hoje. Tais estudos não podem ser reduzidos a questões maniqueístas e essencialistas que provocam um apagamento das múltiplas relações possíveis entre surdos e ouvintes. Além disso, gostaríamos de privilegiar uma busca por diferentes narrativas, que inviabilizem uma tentativa ‘universalizante’ de produção de conhecimento acerca da surdez e dos surdos.

Por fim, acrescentamos que para Huyssen (HUYSSSEN,1991, p.38) as críticas feitas pelos artistas nos anos 60 dizem respeito a uma ruptura com um tipo de arte que acaba por contribuir para a manutenção da ordem vigente. Tal discussão torna-se interessante para o nosso trabalho porque, afinal, nas palavras de Sacks (1996),

“ao trazer o status de língua para a língua de sinais, Stokoe não só evidencia um novo meio de comunicação, mas todo um modo de cognição, sensibilidade e alteridade também” (Sacks, 1996, p.16). Corroborando, assim, com a reflexão dos autores, nossa proposta visa demonstrar como algumas obras produzidas a partir dessa época vão difundir, aos poucos, um pensamento sobre a surdez em outros prismas, para além do estabelecido, ou seja, rompendo com a ideia da deficiência e da reabilitação, bem como podem impactar a produção do próprio campo artístico. Para isso, levaremos em consideração fundamentalmente duas questões vitais para a discussão realizada acerca desses sujeitos: o aprendizado linguístico e a importância do visual para sua construção de mundo.

2.1.1. A surdez em Hellen Keller e a importância da aquisição da linguagem

A autobiografia de Helen Keller (1880-1968) narra a história da primeira surdocega a conseguir passar para a faculdade e que se tornou, posteriormente, uma importante pensadora, além de ter um reconhecido trabalho de ativismo político. O seu primeiro livro chamado “A história da minha vida”, título traduzido do original em inglês “The Story of My Life”, foi escrito no ano de 1902, e narra o feito da norte-americana, de sua infância até o final da graduação. Escrito em primeira pessoa pela própria Helen Keller relata o seu percurso social e acadêmico durante os primeiros anos de estudo até a formação universitária.

Por conseguinte, sabemos que Helen nasceu em uma família de boas condições financeiras, sendo acometida quando ainda era um bebê por uma doença que a deixou surda e cega, antes que ela pudesse adquirir uma língua, por volta dos sete meses de idade. No livro, Helen conta o desafio que foi para sua família estabelecer uma comunicação eficiente com ela de modo a poder educá-la. O próprio Sacks (1989), em *Vendo Vozes*, nos alerta para a questão fundamental da aquisição da linguagem, pois

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis porque é apenas por meio de uma língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados (...) (Sacks, 1989, p.22)

Desse modo, para Sacks (1989) e outros pesquisadores da área, a questão inicial com os surdos é o aprendizado de uma língua, pois, caso isso não aconteça, priva-se o indivíduo de possuir uma língua estruturada e, conseqüentemente, muitas poderão ser suas perdas. No caso de Helen, tem-se uma situação ainda mais extrema a partir do momento em que a menina também não enxerga. Para Derome⁹ (DEROME, 2014, p.27), que pesquisa a vida de Helen e levou em conta ainda outro escrito dela sobre a importância do aprendizado da linguagem, “O mundo em que vivo” (*The World I Live In*, 1908), tem-se a seguinte proposição

Ela (Helen) explica que antes de ser educada, sua vida era um buraco negro, sem passado, presente ou futuro, sem esperança ou expectativas, sem desejos e sem confiança. Eis como Helen se refere ao estado de consciência em que vivia e que ela descreve como um sonho perpétuo, sem lógica e sem rupturas. (DEROME, 2014, p.27)

Insiste-se no fato de que, de acordo com estudos linguísticos atuais, não há uma língua ideal ou mais completa, o fundamental seria aprender uma língua. De acordo com tais estudos, tomamos como base Lacerda (1998), há uma afirmação de a linguagem ser importante, uma vez que “é nela, por ela e com ela que (...) nos tornamos ‘humanos’” (LACERDA, 1998, p. 38-39). Nisso, resulta a maior dificuldade de Helen que acaba por refletir uma dificuldade de muitos surdos que é essa aquisição inicial de linguagem. Isso se tornaria possível de ser remediado a partir da constatação de que os sinais utilizados por tais indivíduos entre si seria uma língua própria.

Por outro lado, ao estudar as diferentes obras fílmicas sobre Helen Keller, torna-se importante questionar algumas características atribuídas à produção e que podem fortalecer uma visão mítica da personagem. Nesse sentido, sempre que há uma narrativa de superação, aos moldes das existentes para contar a história de Helen Keller, corre-se o risco de gerar uma imagem inapropriada e enganosa que poderia afetar o nosso modo de ver essas pessoas. Para Careli (2013), nesse contexto, a imagem do mito

perpetua uma idealização na medida em que combina elementos culturalmente identificáveis que promovem tanto a sua singularidade, quanto a sua capacidade de identificação com outros seres sociais que dominam o significado de parcela desses

⁹ Livre tradução do original : “Elle précise qu 'avant son éducation, sa vie représentait un trou noir sans passé, présent ou futur, sans espoir ou anticipation, sans désir et sans confiance. Voilà comment elle parle de l' état de conscience dans lequel elle vivait et qu' elle décrit comme un rêve perpétuel, sans logique et sans rupture”. (Derome, 2014, p. 27)

componentes culturais que estruturam seu mito. Como elementos culturais estruturadores do mito, se encontram a singularidade da forma como a surdez é constituída - a presença simultânea de cegueira e surdez -, o descrédito da medicina de época para com sua “cura” e a capacidade de superação dos limites de forma ímpar e em tempo reduzido – quatro semanas – a ponto de tais avanços intitulados como “milagres”. Tais elementos narrativos a individualizam historicamente ao mesmo tempo que sua superação mediante esforço ou “milagre” aproxima indivíduos com limitações consistentes e negativas socialmente.

(CARELI, 2013, p.37/38)

Esta questão do mito colabora para uma idealização do sujeito que pode se tornar um modelo inatingível, uma vez que, de acordo com os estudos atuais de linguagem, não seria possível um aprendizado tão rápido como o que aparece em diversos filmes sobre a vida de Helen, inclusive nas obras selecionadas para essa pesquisa. Além disso, essa visão contribui para difundir um pré-julgamento de que o aprendizado seria facilmente possível para todas as pessoas, cabendo ao próprio indivíduo ‘superar-se’ para obtê-lo.

Assim, pode-se gerar um processo de culpabilização da própria pessoa, ao invés de aterem-se às dificuldades inerentes ao processo e às necessidades dos vários grupos sociais, principalmente daqueles que estão politicamente mais vulneráveis. Apesar das sérias ressalvas, optou-se por manter as análises das obras sobre a autobiografia de Helen tendo em vista a repercussão que elas têm tanto em públicos de surdos e ouvintes, contribuindo, assim, para a criação de um imaginário acerca dessas pessoas e de suas peculiaridades. Sabemos que feito a partir desse livro constam de pelo menos oito filmes e uma animação, além de peças de teatro, produzidas em diferentes países, sendo um dos personagens surdos mais representados no cinema¹⁰. A maior parte dessas obras foi largamente divulgada e algumas chegaram a ganhar prêmios importantes.

Outra questão interessante apontada também por Careli (2013) diz respeito a uma atualização da obra em diferentes contextos históricos, acabando por incorporar principalmente as conquistas dos movimentos surdos. Acreditamos que

¹⁰ Careli (2013) elenca algumas das principais obras cinematográficas sobre a vida de Helen Keller: *Deliverance* (EUA, Drama, 1919, Direção: George Foster Platt); *The Unconquered* (EUA, Documentário, 1954, Direção: Nancy Hamilton); *O Milagre de Anne Sullivan* (EUA, Drama, 1962, Direção: Arthur Penn); *The Miracle Worker* (EUA, Drama, 1979, Direção: Paul Aaron); *La Historia de Hellen Keller: Un Angel de Luz y Amor* (Japão, Animação, 1981, Direção: Fumio Ikeno); *Helen Keller: o Milagre* (EUA, Drama, 1984, Direção: Alan Gibson); *Helen Keller* (EUA, Animação, 1996, Direção: Richard Rich); *O Milagre de Anne Sullivan* (EUA, Drama, 2000, Direção: Nadia Tass).

possamos ver isso na comparação entre as duas versões propostas. Assim, dentre as diferentes produções realizadas sobre a autobiografia de Helen Keller, foram escolhidas duas versões cinematográficas, sendo uma adaptação mais tradicional e outra considerada uma ‘livre inspiração’ na obra. O livro como dissemos foi escrito em 1902, mas, em 1962, tem-se uma obra fílmica de bastante repercussão¹¹. Tal produção é recorrentemente citada em sites que abordam o tema da surdez e acreditamos que colabora para formar um imaginário sobre os surdos, considerando-se o grande alcance que teve e ainda tem nos dias de hoje.

Além disso, acrescentamos que as duas leituras propostas pelos filmes enfocam diretamente olhares para a autobiografia de Helen que gostaríamos de discutir. O primeiro refere-se à dificuldade da aquisição da linguagem pela menina e como tal condição repercute em sua vida e, no segundo, ainda estão presentes atualizações no tempo-espaço da obra que são bastante relevantes para nossa reflexão. Tais questões nos fizeram ampliar o escopo de nossa argumentação para além do próprio livro, mas relacionando-o às proposições expostas sobre os filmes em nosso texto.

Assim, “O milagre de Anne Sullivan” (The Miracle Worker, 1962, Athur Pen) direciona o olhar do leitor de Helen para a atuação da professora. O filme foi uma adaptação considerada bem sucedida de uma peça também de bastante sucesso com o mesmo nome sobre a vida de Helen Keller, tendo, inclusive, como roteirista o diretor da peça, William Gibson. O filme, então, gira em torno do aprendizado da linguagem pela jovem Helen. Ele se passa somente nos primeiros anos da vida da menina, sobretudo, durante o período da infância. Desse modo, mostra Helen ainda criança sem comunicação com o mundo, devendo aprender a se comportar junto às outras pessoas. Há uma sucessão de cenas quase sem diálogos nas quais a professora, Anne Sullivan, busca por algum meio de comunicação com a menina. Tendo como base o próprio livro, Helen narra que não tinha noção de comportamentos sociais desejáveis, ela estava acostumada a ter todas as suas vontades satisfeitas pela família que não sabia como lidar com a criança.

¹¹ Alguns prêmios recebidos pelo filme “The Miracle Worker, 1962”, tais como: Oscar, 1963; Bafta, 1963; Globo de Ouro 1963 e Festival Internacional de Cinema de San Sebastian, 1962.



(Figura1: Cena do filme, *The Miracle Worker*, 1962, Athur Pen)

No filme, por exemplo, há uma longa cena de café da manhã, logo que a professora começa o trabalho com a jovem. Não há muito diálogo, numa sequência na qual se privilegia a atuação das duas personagens, Helen e Anne. A professora busca ensinar a jovem como se comportar a mesa, demonstrando a dificuldade da menina em aprender significados sociais sem um meio de comunicação eficiente. A menina estava acostumada a pegar a comida do prato de qualquer pessoa, não sabia utilizar talheres e perambulava ao redor da mesa durante as refeições.

Em várias adaptações, esta cena é recorrente e, em alguns filmes, chega a durar por quase dez minutos no embate entre a professora que não permite que a menina pegue a comida de seu prato. Nessa produção, todos os presentes pedem que a professora ceda, uma vez que Helen ‘não é como as outras crianças’, frase repetida por diferentes personagens no filme, evidenciando uma imagem negativa da condição da menina. A professora, por sua vez, insiste que Helen precisa ser educada e tenta demonstrar à criança como deveria ser seu comportamento. O embate é longo, mas Anne Sullivan consegue ter algum êxito e a menina começa a ter contato com alguma forma de instrução. A própria Anne Sullivan no filme tem baixa visão e concluiu seus estudos em uma escola especializada para cegos, de onde foi indicada para o trabalho com Helen.

A questão da dificuldade em adquirir linguagem por Helen é bastante presente em todo o filme. Nesse contexto, outra cena presente no livro e transposta para o cinema é a do reconhecimento da palavra água escrita na mão de Helen. Segundo o livro, a palavra água foi uma das primeiras que Helen balbuciou antes mesmo de perder a visão e a audição, o que para ela facilitaria, assim, sua aprendizagem. Tal cena também é recorrente em diversos filmes sobre a vida da jovem. A própria professora fala dessa importância da aquisição de linguagem ao mencionar que “está tudo na mente de Helen, mas sem um meio de comunicação com a menina, esta acaba presa em si mesma, com poucas chances de participação social”. Esta aquisição é vista como um divisor. Isso pode ser compreendido no momento em que a professora começa a tentar reproduzir as palavras nas mãos da jovem Helen, por meio do alfabeto datilológico¹². No filme, também não vemos referência explícita ao uso de sinais propriamente dito, mas, ao mesmo tempo, o alfabeto datilológico é ensinado à menina e torna-se o responsável por estabelecer a comunicação entre Helen e a professora, além da própria mãe que demonstra o desejo de aprendê-lo, ou alguns colegas da escola que também o conhecem. Registra-se, ainda, a dificuldade em ensinar à criança as palavras por meio da soletração, por exemplo, na palavra boneca, a menina deveria aprender não o nome em si, mas cada letra da palavra, B-O-N-E-C-A, o que tornaria esse ensino, provavelmente, bem mais lento e dispendioso.

Vê-se ainda nessa versão do filme elementos de linguagem que dão um tom para a obra. Logo no início do filme, aparece aos poucos o reflexo de Helen em uma bola de natal que logo depois se espatifa no chão. Podemos compreender nesse momento o desfecho de um desejo dos pais em relação à filha que se desmancha frente à condição em que Helen se encontra, em uma visão bastante negativa que aparece representada em vocabulários como culpa e castigo, frequentemente pronunciados pela família de Helen. O filme aborda somente os primeiros momentos da educação da menina não deixando antever todos os progressos conquistados pela jovem no decorrer de sua vida.

Já em *Black* (Black, 2005, Sanjay Leela Bhansali), há a presença de um professor, não mais uma mulher, para o ensino da menina. O filme também não se

¹² O alfabeto datilológico ou manual corresponde a um sistema de representação das letras do alfabeto das línguas orais por meio das mãos. Fontes citam seu uso a partir principalmente de Pedro Ponce de León (1508-1584) (Apud: RAMOS, 2005).

passa nos Estados Unidos, se passa na Índia e narra a vida da personagem desde seus primeiros anos até a formatura da faculdade. Em ambos, pode-se notar uma visão um tanto estereotipada do professor, como aquele sujeito que destina sua vida ao aluno, vinculada amplamente no imaginário coletivo, ainda bastante idealizado da figura de um docente, pois se vê nesse profissional um verdadeiro ‘iluminado’, com a ‘missão’ de ‘guiar’ o aluno ao conhecimento.

O que chama a atenção em *Black* (2005) é como tal visão acaba sendo transformada no decorrer do filme uma vez que à medida que Michelle, personagem principal, inspirada em Helen, consegue alguma autonomia, o professor, ao contrário, começa a demonstrar sua fragilidade. Isso porque começam a aparecer nele os primeiros sinais do Alzheimer, tais como os pequenos lapsos de memória e as confusões mentais.

Percebe-se nessa proposta de adaptação uma possibilidade de mudança bastante interessante na compreensão do sujeito surdocego. Isso porque há uma inversão nos papéis e quem passa a ser ajudado é o próprio professor, pois a história da vida da narradora é justificada não mais para demonstrar um relato de superação de condições adversas, mas para ajudar seu velho professor a relembrar seu passado e não esquecê-la. Mais que o exemplo de superação, sobretudo, no segundo filme, uma ‘livre inspiração’ em Helen Keller, notamos uma equivalência de condições, com uma diferenciação do meio de aprendizagem, mas com a mesma possibilidade de obter conhecimento. Não há uma visão tão fortemente marcada de alguma coisa incrível ou miraculosa como na anterior. Isso aproxima duas condições de vida, ‘professor’ e ‘aluno’, ‘deficiente’ e ‘normal’, realidades antes totalmente distintas.

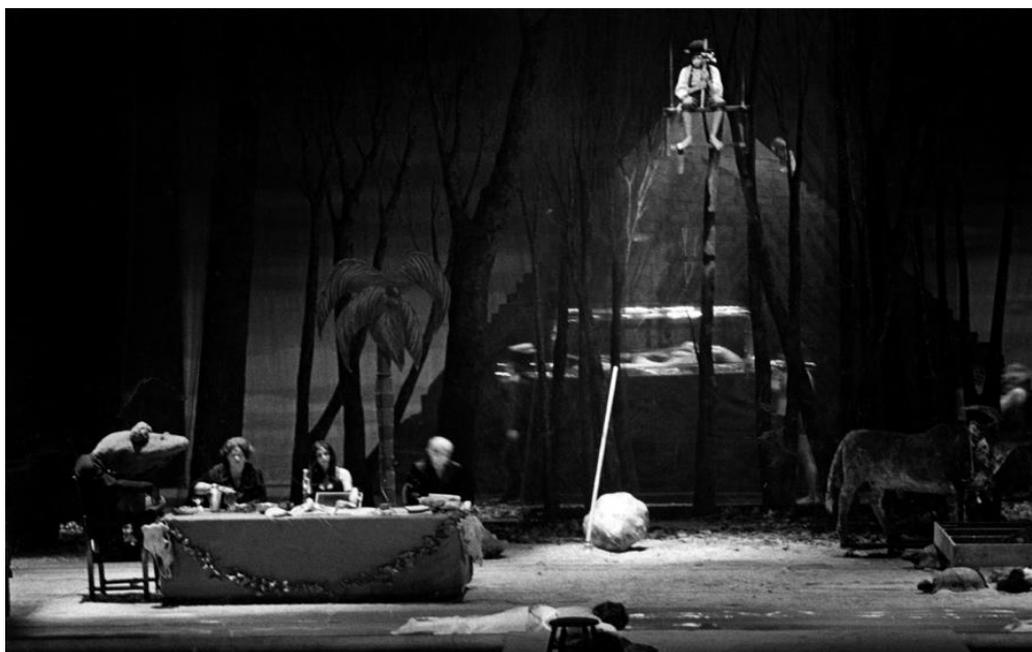
A partir do segundo filme, podemos perceber uma aproximação entre as fragilidades humanas ao focar a questão do envelhecimento e da decadência do corpo. Há uma equivalência de necessidades, demonstrado que os corpos em si serão sempre deficientes, pois o próprio ser humano não consegue manter seu padrão de eficiência, em vários momentos da vida, pelos mais variados motivos. O corpo deixa de ser subjugado a questões de normalidade, pois a velhice também pode representar uma queda desse corpo e, por conseguinte, burla padrões antes previamente bem definidos e delimitados.

O filme também já mostra o aprendizado de Michelle por meio da língua de sinais e não somente o alfabeto datilológico, o que significa uma atualização da história que não pôde ignorar as mudanças ocorridas nas formas de lidar com esses

indivíduos. Além disso, demonstra uma visão diferente sobre a condição de ‘deficiente’ de Michelle ao tangenciar temas como as desavenças e rivalidades com sua irmã, ou um possível despertar de sexualidade discretamente sugerida em sua curiosidade sobre como seria ter um envolvimento amoroso.

Dito isso, sabemos que assim como uma obra de arte não se encerra em si mesma não podemos esperar que indivíduos ou grupos sociais apresentem-se de uma única forma, uma única identidade ou uma única representação. Assim, a partir das análises das duas obras fílmicas, pretendemos ressaltar como foram abordadas questões que abrangem a aquisição da linguagem em casos específicos e a importância de que esta aquisição ocorra para tais sujeitos, sobretudo, se levarmos em consideração os surdos. Além disso, percebemos que a atualização que cada obra propôs, tendo como base o livro de Helen Keller, trouxe consigo também alterações no modo como os surdos são representados, suas conquistas e contradições, o que buscamos tentar discutir nesta seção de nosso texto.

2.1.2. A surdez em Bob Wilson e o teatro das imagens



(Figura 2: Cena do espetáculo retirada do site do diretor - Wilson, 1970, Deafman Glance¹³)

¹³ Segue um pequeno trecho da peça com discussão em francês: <http://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes00415/le-regard-du-sourd-de-robert-wilson.html> . Há ainda um pequeno filme que reproduz parte da peça, sendo elaborado pelo próprio Robert Wilson: <https://www.youtube.com/watch?v=4t-NtrLzgkE> . Ambos acessados em 23/09/2015. Por fim, há

Outra questão importante, além da aquisição de linguagem, quando discutimos sobre a surdez é, de fato, o uso da imagem. Nesse sentido, trazemos para nossa reflexão o premiado autor teatral Bob Wilson. Isso porque sua primeira peça encenada, em 1970, nos Estados Unidos chamou-se “O olhar do Surdo” (Deafman Glance) e foi criada a partir da relação entre Bob Wilson, seu autor, e um menino surdo chamado Raymond Andrews, causando um grande impacto no campo do teatro.

Wilson teve uma formação em artes visuais. Ele ainda trabalhou como terapeuta para crianças com deficiência mental. Nesse contexto, o diretor buscava lidar com essas crianças por meio de estímulos sensoriais para além da própria linguagem verbal. Mais tarde essa experiência contribuiria para que ele incorporasse movimentos e gestos a suas obras como um meio alternativo de comunicação, gerando novas propostas artísticas com um acentuado investimento no uso da imagem.

Assim, como narra o próprio diretor no filme *Wilson Absoluto* (Absolute Wilson, 2009), o encontro com Raymond Andrews aconteceu de uma forma inusitada. Tal encontro se passou quando ele, ao andar pela rua em meados dos anos 60, se deparou com uma cena bastante cruel: alguns policiais batiam em um menino negro de mais ou menos doze anos. Wilson questiona a ação dos policiais e resolve seguir para a delegacia junto ao menino. Durante o percurso, ao ouvir os sons emitidos pelo jovem, Wilson percebe que o menino é surdo e, a partir de então, desenvolve-se uma amizade entre os dois que termina com a adoção do menino por Wilson.

Com esse contato, o diretor percebe que sempre que o garoto não conseguia ser compreendido, ele costumava desenhar para facilitar essa comunicação com outras pessoas. Surge, então, a inspiração para uma produção que marcará toda a carreira do diretor. Em 1970, Wilson exhibe pela primeira vez “O olhar do Surdo”, peça criada por imagens, que funcionava mais por associação de ideias, do que por uma narrativa tradicional. Ela foi encenada na Universidade do Iowa, Estados Unidos em 1970. Subsequentemente, foi encenada, em 1971, em Nancy, na França, onde foi aclamada por críticos e público.

uma descrição minuciosa da obra feita por KOCHHAR-LINDGREN, K. em *Hearing difference: the Tird Ear and the Performance of Diversity*. 1999. 223 fls Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade de Nova Iorque

Na peça, há uma tentativa do diretor em propor uma obra mais evocativa do que explicativa, ou seja, sem um texto narrativo explícito, linear a ser seguido pelos atores, além de ser totalmente sem som. O que, segundo críticos, terminava por exigir do espectador uma decisão: ou deixar o espetáculo, ou ‘mergulhar’ na proposta do diretor. Em um cenário grandioso, como pode ser visto na fotografia, havia quase uma centena de atores que se revezavam em cena nos quatro atos de peça. O diretor baseava-se nos desenhos e imagens produzidos por Andrews. O menino mesmo permanece em cena como quem observa o que se passa no palco. Aparições oníricas transcorrem diante dele que parece ver representados seus sonhos, suas angústias, sem que houvesse uma sequência lógica aparente entre as diferentes imagens.

Dentre os poucos trabalhos encontrados relacionando a peça de Wilson ao tema da surdez, destacamos o de Kanta Kochhar-Lindgren (1999), uma artista performática e professora universitária na Universidade de Washington, que, em parte de sua pesquisa de doutorado em filosofia, se detêm em analisar ‘O olhar do Surdo’. Ela será uma importante interlocutora em nossa reflexão no que tange à presença do visual na construção da obra de Wilson e ainda ao estudarmos o deslocamento da imagem da surdez e do surdo que o diretor efetua nessa obra. Assim, para a autora, a peça propõe uma imersão no mundo da surdez, já que Wilson trabalha com uma mudança da ênfase na palavra, do texto verbal, para a imagem.

Nesse sentido, a peça questiona as formas de compreensão da surdez e, mesmo, os modos de construção das obras no teatro. Isso porque, segundo a autora, o teatro de Wilson pretende captar outros modos de ser do humano que não se prende somente às palavras, ao que está no uso verbal (Kochhar-Lindgren, 1999, p.68). Aqui, podemos perceber que a surdez acaba por impactar o campo artístico, alterando, inclusive, a linguagem habitual utilizada em cena, pois desencadeia uma pesquisa de códigos diferentes dos usuais. Por conseguinte, podemos verificar que, muitas vezes, a questão do não ouvir, ou da falta da oralização em si, pelas pessoas surdas foi confundida com uma ausência de voz e, daí, desconsiderarem uma possibilidade de os surdos se comunicarem por outros meios. A peça de Wilson contribui para demonstrar uma potência criadora na surdez, longe de mostrá-la como uma limitação. Dessa forma, o que o diretor propõe corresponde a uma reinvenção do campo, sugerindo novas formas de sentir e de perceber o mundo que

foram experimentadas dentro e fora do palco, por surdos e ouvintes. Nesse sentido, há um investimento em uma possibilidade de ampliar os modos de percepção, isto é, aquilo que podemos ver, sentir e, mesmo, conhecer.

As obras de Wilson são baseadas no ritmo, nos movimentos do próprio corpo que acaba provocando uma experimentação dos sentidos. Segundo Kochhar-Lindgren (1999), um corpo evoca imagens por seus ritmos e acentos. Como plateia, as pessoas também podiam ‘ouvir’ e ‘sentir’ o movimento do corpo através dos olhos. Para ela, então, “o público ouvia através das construções visuais, com um uso da materialidade do corpo na atuação¹⁴”. Com seu trabalho, Wilson consegue relativizar elementos de percepção, investindo num apelo aos estímulos sensoriais. Assim, para Kochhar-Lindgren (1999), a importância da peça de Wilson diz respeito ao modo como o diretor conseguiu abordar questões sobre ‘o corpo’, o escutar e o não ouvir. Para a autora, tal perspectiva também pode colaborar para retirar esses sujeitos do campo da deficiência e os encaminhar para outro espaço que é o da diferença.

No Brasil, não encontramos relatos desse tipo mais específico de análise, uma vez que são poucos os trabalhos que se detêm na obra de Wilson em relação à peça e ao tema da surdez. A maioria apenas menciona a importância do dramaturgo a partir da citação desta e de outras obras do início de sua carreira como diretor. Enfatizamos, contudo, que, por meio dessa obra, podemos compreender a construção de um espaço híbrido, que favorece um contato com experiências multissensoriais desenvolvidas a partir de um contexto artístico, explorando, por meio do uso do corpo, outras possibilidades de expressão e sensibilidade em cena.

2.2. O legado de Stokoe e dos anos 60 para a compreensão da Surdez e dos surdos

Para finalizarmos o capítulo, gostaríamos de analisar alguns desdobramentos das rupturas que se iniciaram nos anos 60, tanto nas representações acerca da surdez, como os movimentos surdos que se seguiram. Incluímos ainda alguns movimentos pela oficialização da língua brasileira de sinais (Libras), que

¹⁴ Tradução do inglês: “The audience “hears” through the visual constructions, the use of rhythm, and the materiality of the performance (...)” (KOCHHAR-LINDGREN, 1996, p.101)

começaram principalmente a partir do final dos anos 80, bem como a presença de artefatos culturais que abordam a questão da representação da surdez no Brasil.

Dito isso, não por acaso, acreditamos que, a partir da década de 60, ganham força grupos de artes formados por surdos, dentre os quais, podemos destacar aqueles surgidos nos Estados Unidos. Em 1967, por exemplo, foi fundado o grupo de Teatro Nacional dos Surdos (National Theater of the Deaf – NTD¹⁵). Também nos Estados Unidos, houve ainda uma difusão de grupos de poesia surda em língua de sinais, dos quais, antes da década de 60, não havia registros.

Nesse sentido, como o próprio Sacks (1989) enfatiza “o primeiro movimento derivado da obra de Stokoe não foi educacional, nem político, nem social, mas artístico” (SACKS, 1989, p.159). O autor narra que foi o Teatro Nacional dos Surdos, em 1973, que encomendou e encenou uma peça verdadeiramente em língua de sinais, abandonando o chamado inglês sinalizado que representava, na verdade, uma tentativa de transposição da língua inglesa para a língua de sinais americana. Tal transposição era frequentemente valorizada pelos próprios surdos que desconsideravam a importância da língua de sinais, utilizando-a somente em conversas entre si. Grande, portanto, foi o impacto desses sujeitos ao verem os sinais encenados, o que corroborou amplamente para uma mudança de consciência dos próprios surdos (SACKS, 1989, p.159). Desse modo, a língua utilizada marcou uma nova forma de o surdo se ver representado e também de se representar.

Nesse contexto, a questão do teatro tornou-se importante uma vez que foi a primeira forma de legitimação dessa língua, causando grande impacto nas pessoas que tiveram contato com a obra. O teatro continua funcionando nos dias de hoje, abrigando produções em língua de sinais americana e conta com tradução para o inglês oral, além de também abarcar atores surdos e ouvinte, desde que sejam sinalizadores, ou seja, saibam a língua de sinais fluentemente.

Uma questão interessante é que, de acordo com o próprio site, uma das características mais importantes do grupo ainda diz respeito à quebra de estereótipos. Isso acontece porque muitas pessoas ainda chegam lá com um olhar que relaciona a surdez a sentimentos de piedade ou culpa e que se admiram frente

¹⁵ National Theater of the Deaf – NTD teve como fundador David Hays, a partir de um contato com a peça de Helen Keler. A atriz principal da peça, Anne Bancroft, e, David Hays, iluminador surdo, foram atraídos pela possibilidade dos sinais serem usados no palco. David Hays manteve o ideal até conseguir uma verba para dar início ao grupo de teatro. Disponível em: http://www.ntd.org/ntd_history.html. Acessado em: 23/09/2015.

ao que pode ser mostrado via língua de sinais em suas peças. Nesse contexto, o campo artístico acaba por ser uma via capaz de modificar a percepção dessas pessoas acerca dos próprios surdos. Podemos ressaltar como diferentes obras colaboram para romper modelos únicos de representação de um grupo social que, apesar das diferentes conquistas, infelizmente, se mantêm fortemente atrelado à questão da incapacidade. Ao mesmo tempo, tem-se uma possibilidade de demonstrar um uso criativo da língua de sinais, bem como um investimento em representações mais imaginativas acerca desses indivíduos. Assim, eles destacam tanto suas produções próprias como adaptações de escritores e dramaturgos da literatura em geral.

Trazendo a discussão para o nosso país, sabe-se que enquanto país periférico, o Brasil padeceu e padece para tentar estabelecer uma agenda intelectual sem uma forte dependência a outros países. Com isso, a questão dos grupos excluídos socialmente, ou marginais, esteve, por muito tempo, longe de estar equacionada. Inicialmente, as diferenças começaram a fazer parte do cenário cultural brasileiro apenas reconhecidas ou valorizadas, antes de tudo, enquanto temas, em uma tentativa de aproximação com a cultura popular. Distante de algum tipo de legitimação, em um país extremamente patriarcal, os grupos minoritários enfrentaram sérias resistências para tornarem-se sujeitos de direito. Houve ainda um longo processo de ditadura militar que dificultou a luta por diferentes direitos civis para esses grupos. Foi, então, somente com a chamada abertura política que tal fato, do ponto de vista da legislação, começa a se modificar. Foi com a Constituição de 1989, que transpareceu em seus artigos uma preocupação em legitimar, ao menos na legislação, reafirmamos, uma igualdade de direitos e deveres entre os brasileiros.

Em 2010, foram publicados pelo governo federal um livro e um DVD chamados 'História do movimento político das pessoas com deficiência'. Formados a partir de fontes documentais e, principalmente, entrevistas a diferentes participantes dos movimentos sociais dos chamados deficientes, a publicação conta a história da luta por direitos civis desse grupo e tem como marco o final dos anos 70, e sobretudo, a partir do processo de abertura política, realizado nos anos 80. O documento relata o percurso histórico na luta pela emancipação desses sujeitos, por deixar um regime de caridade em busca da conquista de sua autonomia, na mesma época em que outros grupos também enfrentavam os mesmos entraves. Tais

indivíduos sofreram constantemente com um processo de apagamento de seus direitos, da saúde ao transporte, passando pela educação e cultura, se tratando, portanto, de uma tentativa de tornar nossa sociedade menos excludente.

Ressaltamos ainda que o chamado ‘movimento dos deficientes’ reunia uma gama de movimentos diferenciados que possuíam características próprias, que exigiam demandas específicas, tornando muitas vezes inviável um processo de unificação política. Há ainda uma questão identitária dos movimentos que se concentravam em torno de mobilizações comuns a determinados grupos, que passaram a defender a criação de federações por diferentes tipos de ‘deficiência’. Tal fato justifica a criação de federações nacionais, tais como a FENEIS (1987), a partir do final da década de 80, no Rio de Janeiro. Foi com a criação das associações que, inicialmente, formavam apenas espaços de convivência, mas paulatinamente desencadearam uma mobilização política, no caso dos surdos, fortemente atrelada à valorização da língua de sinais¹⁶.

A questão, no entanto, é que nessa época não havia uma compreensão política da língua de sinais como uma língua. A FENEIS passou a defender o que correspondia à filosofia da comunicação total¹⁷. Ao mesmo tempo em que a comunicação total abriu espaço para o emprego de sinais em contextos de ensino, os surdos intensificaram a divulgação sobre o uso e a importância da Libras, passando a organizar e oferecer cursos de língua de sinais a ouvintes. Assim, com o advento das pesquisas acadêmicas sobre características da língua de sinais, ganharam força também os movimentos para sua oficialização e, por conseguinte, passava-se a demandar o reconhecimento da condição bilíngue do surdo. Um evento bastante marcante nessa discussão foi o Pré-Congresso do *v congresso latino americano de educação bilíngue para surdos*, realizado pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em parceria com a FENEIS. Nele, foi proposto um documento chamado “A educação que nós surdos queremos”, que abordou questões como a importância da língua de sinais, de escolas e classes para surdos com a utilização dessa língua e da própria formação do professor surdo.

¹⁶ Para um estudo bastante detalhado acerca dos movimentos surdos organizados em prol da oficialização da Libras, ver Bezerra de Brito (2013).

¹⁷ São identificadas comumente três filosofias para a educação de surdos: o oralismo, que buscava o desenvolvimento oral, sendo hegemônico até finais da década de 70; a comunicação total, que utilizava diferentes dispositivos para a veiculação da informação e o bilinguismo, que compreende a língua de sinais como a primeira língua do surdo e a língua majoritária como segunda língua. Para um estudo mais detalhado sobre o assunto ver Cunha Coutinho (2003, 2015).

O empenho da militância aliado aos resultados obtidos em pesquisas sobre as línguas de sinais dentro e fora do país foram decisivos para a oficialização da Libras em território nacional.

Com isso, podemos perceber que, nos diferentes estados do Brasil, começam a surgir leis que favoreceram o reconhecimento da língua de sinais, sendo que a primeira legitimação ocorreu, em Minas Gerais, em 1991, pela Lei Estadual 10.379 (NOVAES, 2010). Outros estados seguem o mesmo percurso e começam a formular uma legislação que compreenda a importância dessa língua como língua oficial dos surdos, dentre os quais podemos elencar Goiás, Lei Estadual 12.081, 1993; Paraná, Lei Estadual 12.095, 1998; Santa Catarina, Lei Estadual 11.869, 2001, entre outros (NOVAES, 2010)¹⁸. Tais legislações culminam com o reconhecimento da Libras (Lei nº10.436/2002) como língua, nacionalmente, em 2002, finalmente, regulamentado por decreto, em 2005 - decreto 5.626/2005.



(Figura 3: Surdos comemoram a aprovação da Lei de Libras no Senado, 2002)

Além disso, somente, em 2007, o Brasil assina um documento proposto pela ‘Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência’, que ganha o ‘status’ de emenda constitucional. Nele, começam a prevalecer alguns dos direitos sociais alcançados por estes indivíduos na tentativa de garantir “a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre” (BRASIL, 2009, p.360). Tal documento passa a figurar como emenda à Constituição Nacional, e, apesar de

¹⁸ Tais legislações nem sempre fazem distinção entre língua e linguagem no caso das primeiras legislações sobre a Libras. No entanto, isso se resolve na legislação federal que se refere somente à Libras como língua, denominação considerada mais adequada.

manter os surdos em uma terminologia de ‘deficiência’, reconhece o direito à língua de sinais e, finalmente, à sua constituição como grupo linguístico minoritário.

Já no campo das representações, não há muitas pesquisas que abordem a presença de personagens surdos em artefatos culturais brasileiros. Sabemos, no entanto, que, durante os anos 80, foi exibida pela rede Globo de televisão uma novela que abordou o tema da surdez e alcançou grande repercussão. A novela chamada *Sol de Verão* (Manoel Carlos, 1982/1983, 137 capítulos), tinha um personagem surdo chamado Abel, representado pelo ator Tony Ramos, que se tornou bastante popular. Tony Ramos chegou a visitar o INES para tentar conhecer um pouco de como se comportavam os surdos. Também houve a presença de surdos que atuaram como figurantes em algumas cenas da novela, além da presença da atriz Irene Ravache (Rachel), cujo personagem conversava em Libras com Tony Ramos. A novela colocou em cena uma das mais constantes discussões acerca da surdez: a utilização da oralização *versus* o uso dos sinais. Ela ficou bastante conhecida entre os surdos e se tornou um dos poucos momentos em que se repercutiu a questão da surdez para um grande público

Com o êxito do folhetim, foi publicada uma longa matéria sobre o assunto com o ator e um dos entrevistados foi o professor surdo Narciso Paiva, responsável por passar alguns sinais em Libras para Tony Ramos. Ao mesmo tempo, foi designado o doutor Sigmund Leibovici, que se tornou responsável, segundo o próprio jornal, por assessorar os atores no que tange ao aspecto clínico da surdez.



(Figura 4: Jornal O Globo – 28/10/ 1982 - apud: Rocha, 2010, p.15)

Com isso, podemos perceber a importância dada para a questão da oralização durante a produção. Há um esforço em mostrar a terapia de fala do ator, ao mesmo tempo em que ele utiliza sinais para se comunicar junto a gestos espontâneos, enquanto os demais personagens, que interagem com ele, quase sempre oralizam. Isso pode ser visto a partir de um recurso utilizado pela novela de mostrar planos bem próximos da boca dos demais personagens quando eles interagem com o personagem surdo¹⁹. Ainda assim, foi discutido pelos especialistas acerca da importância do respeito às diferenças e que cada surdo seria um indivíduo próprio. Concordamos com essa proposição, mas o que podemos constatar, de fato, é que, apesar do discurso da tolerância, o ‘final feliz’ para o surdo amplamente cultivado no imaginário popular estaria fatalmente comprometido com o desenvolvimento da fala. Assim, no último capítulo tem-se a cena do casamento de Abel em que ele consegue com alguma dificuldade articular a frase ‘eu te amo’, evidenciando uma possibilidade de tornar-se um surdo integrado à sociedade.

¹⁹ Como a novela é uma obra longa, torna-se difícil disponibilizar a obra completa. Conseguimos, no entanto, um pequeno fragmento que aborda a questão da terapia da fala: <https://www.youtube.com/watch?v=iyAq67uhXNY>. Acessado em 03/01/2016.



(Figura 5: Continuação do Jornal O Globo, 28/10/1982, apud: Rocha, 2010, p.15)

Com isso, acrescentamos outra questão importante mencionada por Skliar (1998) quando este aponta a necessidade de refletirmos acerca de “como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmo, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e práticas pedagógicas” (SKLIAR, 1998, p.13). Isso significa voltar-se às produções culturais também como meio de produzir reflexão para a compreensão de sujeitos e grupos sociais. Trata-se de não pensar as representações passivamente, mas por um viés crítico.

Além disso, assinalamos que, pelo menos desde a década de 60, muitos dos pressupostos difundidos atualmente pelos educadores de surdos já começaram a fazer parte desde os primeiros trabalhos de Stokoe, como por exemplo, a aproximação entre o bilinguismo para surdos e os demais grupos minoritários

A população surda dos Estados Unidos sofre com a mesma irritação, frustração, até mesmo, perda de direitos básicos, como outros grupos de línguas minoritárias. Já o indivíduo surdo, no entanto, enfrenta um problema único: uma das duas línguas que ele precisa utilizar não é oral.²⁰ (tradução nossa)

Acreditamos que a partir dos anos 60 a definição da surdez passe a ser relacionada, ainda que não haja unanimidade, sob a perspectiva da diferença o que se supõe, no mínimo, estabelecer quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência (Skliar, 1998, apud: Gesser, 2008), ainda que saibamos que, atualmente, o próprio paradigma da deficiência esteja em xeque, já que nenhum grupo social deseja mais ser reconhecido somente por uma visão limitadora de suas capacidades. Para Perlin (1998), pesquisadora surda, então, a luta dos movimentos surdos focaliza, sobretudo, uma sociedade em que os surdos sejam vistos como cidadãos como quaisquer outros e em que a justiça social se concretize na resistência a todas as formas de discriminação e exclusão social.

Este trabalho, então, se encaminha para uma filiação teórica que compreenda a surdez como diferença, linguística e cultural, e não como uma deficiência, na qual o sujeito busca por modos de reabilitação. Isso não significa, de jeito algum, a rejeição a tecnologias assistivas²¹, ou seja, aparatos tecnológicos que permitam ao surdo e a qualquer pessoa uma maior possibilidade de integração social, mas configura-se, sobretudo, na conscientização da importância da língua de sinais como necessidade e direito de um grupo que se utiliza de um meio de comunicação outro, mas que deveria ter o mesmo direito de voz.

De acordo com tal proposição, defendemos o papel fundamental que a língua de sinais desempenha para os surdos, desde que sejam expostos a surdos proficientes nela. Assim como as pessoas ouvintes aprendem a língua oral em contato com seus pares competentes, falantes nativos de determinada língua, os surdos deveriam ter o direito ao acesso à língua de sinais o mais breve possível. Nas obras analisadas, o modo como o surdo entra em contato com uma língua, e/ou a

²⁰ Original em inglês: “The deaf population of the United States suffers the same irritation, frustration, even loss of basic rights as other minority language groups. The deaf individual, however, faces a unique problem: one of the two languages he needs to use is not oral.”

²¹ Tecnologia assistiva no contexto da surdez refere-se, sobretudo, à prótese auricular ou ao implante coclear.

importância da experiência visual são características bastante exploradas pelos artistas e atendem ao propósito de nosso trabalho de discutir as imagens que a surdez passa progressivamente a assumir a partir desse contexto histórico e cultural, já que começa a haver uma definitiva modificação na forma como esses sujeitos eram vistos socialmente.

Ao mesmo tempo, finalizamos este capítulo, indicando que desde os primeiros artigos do próprio Stokoe, passando pela produção de Skliar (1998), já há uma advertência para que, apesar do fato de os surdos usarem a língua de sinais, estão longe de ser um grupo homogêneo. Tais constatações modularam estudos sobre a possibilidade de uma identidade surda que estaria atrelada a uma língua própria. Claro que com os estudos culturais, sobretudo, de Hall (1992), não podemos compreender a identidade como algo imutável, mas ainda assim torna-se fato de nota a celebração de um traço identitário relativo à surdez. Tal questão será abordada no próximo capítulo.

3. A Celebração do Narrar

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”

(Provérbio Africano)

O LEÃO

Um violinista realiza o sonho da sua vida ao comprar um violino magnífico, um Stradivarius.

Decide experimentá-lo sozinho.

Aluga uma sala de música mas está cheia de empregadas de limpeza que tagarelam e sacodem as vassouras por todo o lado...

Sobe ao cimo de uma montanha mas está cheia de alpinistas que fazem um ruído infernal com as suas picaretas...

Finalmente, o músico vai para o meio do deserto. Enfim só, num silêncio perfeito, à sombra da única palmeira num raio de cem quilómetros, e toca.

De repente, vindo de lado nenhum, aparece um leãozinho. Ainda jovem mas de dentes já bem afiados e muito esfomeado!

Dominado por uma corajosa inspiração, o músico toca uma música de embalar. O leãozinho adormece.

- Ufa - pensa ele - deixa-me pisgar daqui!

Tarde demais! A leoa, à procura do seu filhote, barra-lhe o caminho.

Nada de pânico! Ele volta a tocar a música de embalar. E a leoa também adormece. Mas chega o leão!

Bom, pensa o músico, a família está completa, vou adormecer este também... e toca de novo a música de embalar.

Mas o leão, rugindo, continua a aproximar-se pé ante pé e, finalmente, atira-se sobre ele e devora-o!

Que azar: era um leão surdo!



FONTE: RENARD, Marc; LAPALU, Yves. *Surdos, 100 Piadas!* Lisboa, Editora Surd'Universo, 2009, p. 8.

22

²² Esta piada é famosa entre muitos surdos e conta com várias versões em Libras, em sites como o You Tube. Além disso, é conhecida também em diferentes países, sofrendo apenas pequenas alterações, como a substituição do leão por um touro, por exemplo. Ela acaba representando um conjunto de piadas bastante recorrentes nas comunidades surdas e que utilizam a surdez como possibilidade de subverter uma situação de desvantagem.

(Figura 6: Texto ‘O leão surdo’)

Durante toda a história da civilização, modos e práticas de narrar são utilizadas para comunicar a experiência. Grupos e sujeitos lutam para alterar a forma de participação nas histórias e legitimar discursos sobre si e sobre os outros. Pela palavra, construímos formas de ser e de pensar. Para Benjamin (1987), em ‘O narrador’, a dificuldade de narrar consiste na perda da possibilidade de transmitir essa experiência. O autor longe de decretar o fim da arte narrativa constata que haverá uma mudança nos modos de contar história. Não mais baseada na experiência, agora incapaz de transmissibilidade e não mais por meio de uma figura exemplar, como um conselho. Não há mais a crença nessa figura que seja representativa da tradição. Em um mundo de mudanças vertiginosas, a tradição se esfacela, não há sentido pleno, não há recepção passiva do leitor. Há um plural de histórias em diversidade de temas e de contadores. Forçam passagens grupos antes silenciados, e, nessa briga pela palavra, na busca por legitimação, querem também contar suas próprias aventuras e dissabores.

Assim, nesta seção, pretendemos discutir como as produções culturais de surdos vêm se intensificando e buscando por espaços de fala em meio a representações alheias realizadas, em sua maioria, por ‘ouvintes’. Desse modo, mantendo o recurso de incorporação da análise de algumas obras selecionadas para esse fim, agora nos deteremos em produções nas quais os próprios artistas surdos não se furtam a tematizar essa surdez. Nesse contexto, pensamos em discutir como tais relatos produzidos pelos próprios indivíduos que vivenciam esta experiência (da surdez) tencionam por dispositivos de leitura que viabilizem uma produção crítica reflexiva para tais obras. Nesse sentido, torna-se fundamental relacionar também, nesse espaço, obras elaboradas em língua de sinais. Isso porque em diferentes países há uma tentativa de promover produções que explicitem a importância dessa língua para esses indivíduos, inclusive na arte.

Desse modo, muitos são os questionamentos que perpassam o campo e que precisam tornar-se parte em diferentes debates para que possamos compreender melhor as características e peculiaridades presentes nessas produções. Longe de esgotarmos o assunto, gostaríamos de analisar algumas perspectivas encontradas em estudos sobre o tema que se destacam na área, buscando compreender que imagens da surdez estão presentes em tais narrativas e de que modo são construídas. Aliamos ainda a perspectiva de estudos de diferentes produções artísticas que

transitaram pelos temas como os do reconhecimento e do testemunho, que serão discutidos no decorrer desse capítulo da dissertação.

Sabemos que, na análise de diversos trabalhos da área da surdez, pode se perceber o interesse de pesquisadores em observar elementos presentes nessas produções que afastassem os indivíduos surdos de uma visão clínica, de cunho positivista, que a considerava predominantemente uma ‘doença’ e, assim, justificava a sua reabilitação. Tal concepção dialoga com diversos profissionais do campo que também buscam em outras esferas, seja política ou educacional, uma mudança para a compreensão da surdez como um grupo que se apresenta com um meio de comunicação próprio. Percebe-se aí uma confluência nítida entre expressões artísticas e manifestações políticas.

Para Bauman (BAUMAN, 2007, p.3), organizador da coletânea americana ‘Deaf Studies’ (Estudos Surdos), uma vez questionado o paradigma clínico, torna-se necessário produzir um corpo de conhecimentos sobre os Surdos (citado pelo autor com ‘S’ maiúsculo, que apontaria uma questão identitária), incluindo valores, literatura, política, arte e história. Para ele, este seria um modo dos Surdos, enquanto uma comunidade organizada, contribuir para os estudos sobre a diversidade humana. No campo artístico, no caso da surdez, há uma quantidade significativa tanto de ficções, literatura, teatro, ou cinema, que relatam esta experiência e/ou a importância da língua de sinais para esse grupo. Do mesmo modo, há notadamente um público formado por surdos também interessados neste tipo de narrativa. Com isso, pode-se inferir um enorme desejo de sentir-se representado em produções culturais²³.

Desse modo, sabemos que os registros de manifestações em língua de sinais datam pelo menos de meados dos anos 60, quando os surdos começaram a perceber que também poderiam utilizar essa língua para a produção artística, conforme foi discutido no capítulo anterior. Podemos citar como exemplo, a britânica Dorothy Miles (1931 – 1993), que ficou surda aos oito anos e produziu poemas em língua americana de sinais, língua britânica de sinais e ainda em inglês escrito. Ela é considerada uma das primeiras poetisas a utilizar a língua de sinais para criar suas obras. Além disso, há um natural avanço da tecnologia que facilitou a gravação e a

²³ Indicamos aqui um site que dispõe de várias produções culturais de surdos. Tanto em filmes, documentários e nas mais diferentes manifestações artísticas produzidas por surdos. Disponível em: <http://culturasurda.net/category/filmes/>

circulação de vídeos com produções artísticas de surdos em língua de sinais. Um exemplo brasileiro pode ser dado com a poesia de Nelson Pimenta, poeta, ator e ativista da língua de sinais, que chegou a fundar uma produtora, a LSB vídeos (Língua de Sinais Brasileira), comercializando diversos DVDs com produções próprias, traduções e adaptações de outras línguas para a Libras, além de estudos sobre a língua de sinais. Há ainda, em menor quantidade, obras realizadas nas diferentes tentativas de representação escrita dessas línguas²⁴. Vale ressaltar que algumas obras são mais conhecidas, mas, na maior parte dos casos, há produções dispersas que precisariam ser mais amplamente pesquisadas a fim de se ter um material mais consistente sobre autores e trabalhos publicados.

Encontramos, por fim, um número significativo de produções que envolvem a adaptação de histórias infantis para a Libras, tais como ‘O patinho surdo’ (2005), ‘Cinderela Surda’ (2003), ‘Tibi e Joca’(2001), entre outros. Desses livros infantis, podemos destacar a narrativa ‘Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras’(2008), a qual pretende explicar o mundo da surdez para crianças, procurando perceber tal característica de um modo não negativo. Há nessas obras, portanto, um caráter didático, sobretudo, quando voltadas para o público infantil, com um interesse pedagógico de pontuar positivamente a surdez, ao contrário do ‘olhar mais comum’ que seria a de considerá-la como uma falta, estabelecendo mais uma vez uma aproximação entre produção artística e interesses políticos. Além disso, há uma proliferação de filmes em curta e longa metragem que abordam o campo pelos relatos de diferentes pessoas que atuam na área.

As produções desses artistas surdos ainda são, no entanto, motivo de acalorados debates. Isso porque, de acordo com as características tradicionais, tais produções seriam basicamente formadas por testemunhos, tanto do ponto de vista escrito, como, por exemplo, o relato autobiográfico de Hellen Keler (também estudado no primeiro capítulo), O Voo da Gaivota (1993), da francesa Emmanuelle Laborit, ou mesmo, o registro da brasileira surda Shirley Vilhalva, O Despertar do Silêncio (2004). Para ilustrar a questão, partimos do trabalho de Muller (2012), a autora analisa dez produções escritas por autores surdos, buscando perceber

²⁴ Um dos sistemas de representação escrita mais popular no campo da surdez é o SignWriting. Há um interesse na expansão desse sistema, inclusive buscando inseri-lo no processo de alfabetização dos alunos surdos, desenvolvido principalmente no Sul do país. Assunto mais detalhado no capítulo 4 desse estudo.

marcadores culturais utilizados por esses sujeitos. Ela recorre sobretudo a marcas identitárias e de representações de surdez. O que gostaríamos de chamar a atenção, no entanto, é que dos dez livros analisados, pelo menos sete, se constituem como relatos autobiográficos seguindo as características apontadas nesse trabalho²⁵. O mesmo ocorre em outras linguagens, por exemplo, no cinema, onde as produções realizadas por tais artistas são em grande parte documentários.

Buscamos, assim, por meio da análise pontual de uma obra, discutir questões que perpassam muitas dessas produções e, sobretudo, envolvem diferentes imagens de surdez, agora relatadas fundamentalmente pelos próprios surdos. Para nosso trabalho, torna-se evidente que há uma tentativa de produção artística e o que precisamos ainda é buscar estabelecer critérios e categorias de análise que deem conta destes objetos pensados por estes sujeitos. Nesse contexto, acreditamos que haja uma possibilidade de cotejamento entre essas produções artísticas e outras produções realizadas por grupos também denominados periféricos, marginais, ou minoritários.

Assim, para pensar esta produção cultural de surdos em diálogo com outras produções como a literatura de reconhecimento e a de testemunho, muito utilizada pelos grupos minoritários, relacionamos o trabalho de Patrocínio (PATROCÍNIO, 2013, p.12) que, ao analisar a produção literária de autores ditos marginais, ou periféricos, destaca duas características dessas obras: a forma identitária e o teor testemunhal. Acreditamos que tais características também estejam muito presentes na produção dos surdos, uma vez que sabemos que tais sujeitos, sobretudo, os usuários da língua de sinais, não escapam de uma lógica periférica, das margens, tentando obter visibilidade e dar voz a um grupo minoritário. Nesse sentido, eles também utilizam a literatura e as demais manifestações culturais, sobretudo, audiovisuais, como ‘veículo de um discurso político formado no desejo de autoafirmação’ (PATROCÍNIO, 2013, p.12). Com isso, empregamos ainda o sentido do ‘termo’ testemunho como uma possibilidade de vislumbrar um relato por meio de alguém que vivencia aquela realidade, ou seja, do próprio surdo.

Como verificamos que tais características são bastante frequentes em muitas das produções encontradas, pensamos em discutir a partir de dois dispositivos

²⁵ Podemos elencar: O voo da gaivota (1993), Como é ser surdo (2000), O despertar do silêncio (2004), Meus sentimentos em folha (2005), A verdadeira beleza: uma história de superação (2009), A bela do silêncio (2008) e No meu silêncio ouvi e vivi (2005).

comuns: o primeiro é a relação entre essas produções e os discursos identitários; já a segunda visa analisar a busca por novos regimes de visibilidade que permitam outras formas de recepção para tais produções. Vale a ressalva de que a lei que legitima a língua de sinais em todo o território brasileiro é de 2002, bastante recente e que ainda há uma mobilização política para que tal legislação seja efetivada nas diferentes esferas sociais, tais como educação, saúde, políticas públicas e acessibilidade cultural, entre outras.

Dito isso, vamos nos deter principalmente em um documentário francês, de 2009, cuja personagem principal é bastante militante na área da surdez. O documentário também é todo narrado em língua francesa de sinais, pela própria artista, chama-se ‘Sou surdo e não sabia²⁶’, com a atriz surda francesa Sandrine Herman e o diretor Igor Ochronowicz, sendo bastante conhecido em sites que abarcam produções sobre o tema.

3.1. Narrativas e discursos identitários

Destacamos que as produções culturais dos surdos se tornaram objetos possíveis de leitura e análise crítica com a mudança de critérios de análise da própria literatura, que pôde ser relacionada a outros artefatos culturais. No trabalho proposto, não podemos desvencilhar tal produção das histórias e interesses dos sujeitos que a veiculam.

Nisso, percebe-se ainda uma tentativa de autoafirmação e da opção por retratar *esteticamente* temas de interesse do grupo que representa. Essas manifestações, em nossa visão, advogam por uma necessidade de reconhecimento de outras formas de se narrar que fujam aos estereótipos normalmente empregados a esses sujeitos. No caso do surdo, tais manifestações quase sempre abordam temas como a questão da proibição da língua de sinais, a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes, entre outros temas bem característicos desse grupo. Podemos atentar para isso quando nos deparamos com inúmeras produções culturais surdas, seja em literatura, teatro, cinema, entre outras formas de arte.

Nesse contexto, sabemos que uma questão dos nossos dias diz respeito ao modo como lidamos com a diversidade, uma vez que ‘a norma’ deixa de vigorar,

²⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc, consultado em 20/09/2015.

abre-se espaço para diferentes formas de ser e de agir. Seguindo tais pressupostos, grupos dos mais diferentes buscam meios de se expressar, coletivamente ou de modo individual. Tais grupos buscam por novos espaços e regimes de visibilidade, saindo do apagamento em que se encontram. Neste sentido, em países com relações tão desiguais, torna-se ainda mais importante a disputa por tais espaços para uma tentativa de ruptura de discursos constituídos e excludentes.

Para Klinger (2007), crítica literária, há, assim, uma grande preocupação nos estudos atuais com a questão da representação do ‘Outro’. Com a segunda virada antropológica, posterior a Strauss e Saussure, há uma impossibilidade de narrar o outro, passando a se questionar a autoridade do próprio pesquisador para a ‘representação’ de culturas alheias. Ao mesmo tempo, há uma constatação de que o pesquisador também se modifica ao lidar com essas culturas ao mesmo tempo em que modifica a percepção que tais culturas têm de si mesmas com a realização de seu trabalho. Isso significa dizer que não há mais uma relação de soberania do ‘pesquisador’ para a análise de grupos culturalmente diferentes. Houve, ainda de acordo com a autora, uma equiparação entre as diferentes formas de viver entre os homens, tornando-os ‘contemporâneos’ entre si, ou seja, sem a ilusão de que haja estágios mais primitivos e que buscariam, posteriormente, alcançar estágios mais ‘avançados de desenvolvimento’.

Outra questão interessante diz respeito a formas de entendimento desse ‘Outro’. Segundo a autora, há uma reformulação das imagens produzidas sobre o que se considera o ‘outro’ por duas razões: “porque o outro, ou o excluído socialmente, (o pobre, o índio, o preso) tem começado a falar – e inclusive escrever – por si mesmo. E segundo porque o outro não pode ser visto como mais radical e puro (se é que alguma vez foi)” (KLINGER, 2007, p.65). Desse modo, torna-se necessário reconhecer que não há culturas ‘puras’ e que há uma multiplicidade de formas, mesmo no interior dos próprios grupos minoritários. Nesse contexto, podemos incluir o caso dos surdos, evidenciando uma reivindicação de ter obras próprias, com a sua ‘voz’.

No tocante à segunda característica elencada por Patrocínio, nos voltamos para a questão do testemunho, pode-se destacar o trabalho de Penna, conhecido crítico literário, que ao analisar a recepção do testemunho de Rigoberta Menchú, acredita que este tipo de texto ganha espaço, pois

consiste na entrada no cenário transnacional de um modelo latino-americano de política identitária, que propõe uma forma de expressão intimamente ligada aos movimentos sociais, e marca a irrupção de sujeitos de enunciação tradicionalmente silenciados e subjugados, diretamente ligados aos grupos que representam, falando e escrevendo por si próprios. (PENNA, p.303)

No caso dos surdos, podemos compreendê-lo como uma possibilidade de indivíduos de grupos minoritários difundirem determinadas expressões culturais. Podemos incluir as produções desses indivíduos, como tentativas de romper com as representações alheias, expressas pela ‘palavra’ de quem vivencia diretamente esta realidade.

Penna marca a presença do testemunho na literatura latino-americana, nos diz o autor “o testemunho seria hoje em dia este registro bruto (liminarmente mimético) da prática não de um herói problemático, mas de uma situação coletiva problemática” (BEVERLEY, apud: PENNA, p. 332). No caso dos surdos, percebe-se uma tentativa de modificar a visão estabelecida de sujeitos que sofrem de uma perda, uma marca, que aparece estigmatizada. Enquanto, para quem nunca ouviu, no entanto, a questão da surdez não seria necessariamente um problema, seria mais um modo de percepção diferenciado da realidade, não haveria esse sentimento de perda.

Nesse contexto, destacamos um estudo realizado por Starosky (2010) sobre o modo de construção das narrativas por alunos surdos a partir do uso de jogos. A autora propõe uma leitura de Goffman (2002), segundo a qual considera que “a narrativa constrói identidade, contribuindo para darmos sentido à nossa experiência, ao mundo a nossa volta e a nós mesmos” (STAROSKY, 2010, p.64). Desse modo, podemos atentar para uma nítida relação entre narrativa, experiência e construção de identidade. Ao mesmo tempo, as histórias são importantes uma vez que também (re)produzimos nossas identidades através das narrativas que contamos (STAROSKY, 2010, p.66). No caso dos surdos, tem-se uma valorização enorme dessas histórias por parte dos que são expostos a elas.

Ressaltamos, por fim, que nenhuma cultura, nem tampouco a identidade, poderiam ser vistas de modo homogêneo e que os surdos ainda têm a questão de uma relação muito próxima ao mundo ouvinte, aproximando-os também de práticas necessariamente interculturais já que transitam por duas formas de significar: a língua de sinais e as línguas orais, geralmente em sua modalidade escrita. Segundo

Bauman (2007), desde os anos 90, tem havido esforços em mover a questão de uma noção autônoma da construção da identidade surda para um complexo de características que se inter-relacionam dentro do próprio campo da surdez. Assim, ganham espaço organizações como ‘associações de mulheres surdas’ ou ‘negros surdos’, reforçando uma diversidade de relações que se estabelecem no interior de um mesmo grupo.

Assim, interessa-nos vislumbrar os pressupostos que possibilitem pensar em uma ‘identidade surda’, dentre os diferentes aspectos identitários de tais sujeitos, sejam homens, negros, etc. Nesse contexto, reiteramos que a identidade surda não pode ser concebida como um mecanismo fixo, imóvel. Ela é estabelecida notadamente em uma relação com a surdez, com o reconhecimento de ser surdo e da identificação com outros sujeitos, que também surdos, compartilham de códigos sociais e visões de mundo, por meio de um sistema de comunicação próprio, a língua de sinais.

Posto isso, logo no começo do documentário ‘Sou surdo e não sabia’ há uma cena que se passa em uma sala de aula e um professor vai enumerando as diferentes formas de se referir à surdez e aos surdos. No filme, são enumeradas no filme as seguintes palavras em um quadro: “língua de sinais, silêncio, deficiente, surdo-mudo, isolamento, aparelhos, oralização, bilinguismo, Surdo” (com a inicial maiúscula). Tais palavras são, de fato, frequentemente atreladas à questão da surdez, sendo a última utilizada pelos próprios surdos com o argumento de reforçar uma marca identitária. Segue-se uma explicação bastante didática do professor que começa perguntando quem dos alunos utiliza a denominação “deficiente auditivo”. Para quem lida no campo, é bastante clara a diferença de quem tem uma perda auditiva, o que chamamos de deficiente auditivo, que geralmente apresentam perdas possíveis de ser remediadas com o uso de aparelhos auditivos.

Por outro lado, o deficiente auditivo também pode ser utilizado como um tipo de ‘eufemismo’, ou melhor, uma forma politicamente correta de tentar ‘atenuar’ a surdez. Sabe-se que, sobretudo, o uso da palavra surdo com a letra S maiúscula, significa, nas palavras bastante argumentativas do professor

Pensem por 30 segundos em ser deficiente como identidade. Vocês seriam (*voltando-se para as alunas*) ‘deficientes masculinas’, eu seria ‘deficiente feminino’, digamos, ou ‘deficiente loiro’, ‘deficiente moreno’, etc. Imagine passar sua vida inteira sendo definido assim porque a maioria enxerga vocês em termos de deficiência. (Sou surda e não sabia, 2009)

Podemos perceber que o professor defende uma visão de surdez e que tal visão está bem aparente na produção do filme. Para ele, a surdez é compreendida como diferença seguindo uma argumentação bastante definida. Antes de simplesmente concordarmos com o que está exposto, gostaríamos de ressaltar todo o investimento em torno de uma visão politizada de um grupo e como tal visão politizada é recorrente nessas produções. Na cena seguinte, começa-se de fato a história, com a narradora surda que conversa em língua de sinais por um telefone celular com uma amiga também surda, chamando a atenção dos demais passageiros que observam o uso dos sinais pela moça com curiosidade e mesmo certo espanto. Segue o filme com a epígrafe “Pessoas como as outras que não são como as outras são surdas”, de Bernard Mottez²⁷.

Em outra cena, a narradora diz que ela mesma quer contar sua história, quer se apresentar. Não mais ser vista com olhares de piedade, por não ouvir, por utilizar uma língua estranha às demais pessoas. Depois ela marca sua proximidade com outros sujeitos surdos, quando ela diz ‘nasci surda em uma família de ouvintes, como muitas crianças surdas. Minhas primeiras memórias são visuais’. A marcação pelo uso do ‘muitas crianças surdas’ e ainda a fala do visual traz uma aproximação, um modo de identificação comum a muitos surdos. No caso do documentário, é a narradora surda quem conta sua história, a presença de professores, médicos, da família e demais personagens aparecem como exemplificações do discurso da narradora que detêm claramente a voz. Tal estrutura aparece também em outros filmes realizados por surdos.

Já em um segundo momento, um médico relata como a surdez é informada aos pais e a proposta em ‘curá-la’. Uma argumentação contra o implante coclear e a patologização da surdez são evidentes, marcando mais uma vez o ponto de vista da narradora que se torna parcial e militante. Sem apenas tomar partido dessa visão, o interessante é notar uma tentativa de outra abordagem para além do discurso clínico. É-nos relatada uma dificuldade de compreensão do mundo a sua volta, uma dificuldade de relacionamento com os pais por não partilharem de uma mesma

²⁷ A citação a Bernard Mottez também é bastante argumentativa já que se refere a um sociólogo e estudioso, sobretudo, dos diversos estigmas que sofrem as línguas de sinais. Conheceu Harry Markowicz, pesquisador do laboratório de linguística de Gaullaudet. Escreveu diversos livros sobre a surdez e tinha bastante reconhecimento entre a comunidade surda. Ele faleceu em 2009. Disponível em: <http://www.sourds.net/2009/01/24/les-grands-sourds-bernard-mottez/>, consultado em 20/09/2015.

língua, o sentimento de solidão. Tal situação só melhora quando a narradora entra em contato com outros surdos, com a entrada em uma ‘escola de surdos’. Tais relatos são bastante frequentes entre os surdos e acreditamos que o alcance dessas produções resulta da rápida identificação de outras pessoas surdas com sua história.

Desse modo, para finalizar a breve exposição acerca do filme, podemos perceber que vão passando as fases da vida da narradora até a chegada de seu filho. Há uma tentativa de relatar o surdo como um sujeito autônomo, capaz e que enfrenta suas dificuldades, conseguindo superá-las. Tais marcas como dissemos aparecem relatadas em muitas produções culturais de surdos. Tais questionamentos apresentam marcadamente um cunho político, pois se referem ao modo como tais sujeitos são representados.

Impossível, então, não perceber mais uma vez um caráter pedagógico, fruto do desejo de compartilhar experiências que são vivenciadas por sujeitos que apresentam características comuns e que gostariam de algum tipo de identificação presente também em produções culturais. Ressalto ainda que nem todos os surdos têm acesso a estas produções. Isso porque, com a internet, houve uma possibilidade maior de intercambiar tais produções, mas há um grande número de surdos que não têm acesso nem a outros surdos, nem a outros espaços culturais. Sabemos, por fim, que alguns surdos não têm nem mesmo acesso à língua de sinais. Muitas vezes, é somente com mais idade, na juventude ou já na fase adulta, que tais sujeitos aprendem a língua de sinais. Nesse sentido, torna-se perfeitamente compreensível uma preocupação das produções culturais dos surdos com um caráter bastante didático de se voltar para a educação. Tal motivação condiz com uma tentativa de formar nas gerações futuras um olhar menos penoso com a própria surdez, já que são recorrentes os relatos de solidão e desamparo entre os surdos que passam a produzir essas obras.

Assim, por mais que se questione a eficácia destas produções por meio de um olhar ‘estetizante’ para tais obras, a nosso ver, torna-se inviável a recusa em considerá-las como produções artísticas, até pelo desejo explícito de serem reconhecidas como tais por esses indivíduos.

3.3. Entre o engajamento e a busca por novos regimes de visibilidade

Para compreendermos a luta por novos regimes de visibilidade, é preciso entender a importância que alcançou os Estudos Culturais. Isso porque os Estudos

Culturais surgem “a partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas as leituras de textos da cultura” (HALL, 2003, p.11). Tais textos eram formados por diferentes gêneros e funções, sem distinção entre o que seria alta cultura ou cultura de massa. Seguindo na mesma vertente, houve a criação de um campo do conhecimento que propôs a incorporação de alguns pressupostos do grupo ao campo da surdez, formando o que ficou conhecido como ‘Estudos Surdos’. Assim, o grupo de pesquisa em Estudos Surdos²⁸ (2006), organizado pela professora e pesquisadora Ronice Quadros, também se formou com o objetivo de discutir a questão da surdez em diferentes textualidades, ou ainda pensar criticamente os discursos que eram produzidos a respeito dos surdos em diferentes espaços tempos. Tal grupo também atua de forma a aproximar teoria e prática, buscando uma ação em diversas áreas do conhecimento que envolva a questão da surdez. Nesse sentido, do ponto de vista político, não podemos deixar de notar a recorrente preocupação com a acessibilidade como uma preocupação social para que os surdos consigam acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Esta busca, então, pelo que optamos por chamar de novos regimes de visibilidade, no caso dos surdos, em nosso trabalho, dizem respeito, sobretudo, ao acesso e ao desenvolvimento da Libras, do ponto de vista educacional, já que todo o nosso contexto de pesquisa envolve a sala de aula. Há ainda o acesso a produções culturais/artísticas e, por fim, a presença dos textos literários no ensino bilíngue, língua de sinais, língua portuguesa escrita, que se tornou possível ao analisarmos diferentes propostas curriculares.

Posto isso, trata-se de pensar a produção de conhecimento na língua de sinais e/ou sobre a língua de sinais. Isso pode ser exemplificado na dificuldade de encontrarmos sinais para diversos campos do conhecimento para os quais não há ainda esse tipo de produção. Vários estudos sobre a ‘criação’ ou ‘sistematização’ de sinais²⁹ estão sendo desenvolvidos para que possam ser incorporados por quem utiliza essa língua. Assim, em nosso caso, podemos demonstrar isso facilmente no trabalho com conceitos da área da literatura, tais como o campo semântico

²⁸ Foram publicados quatro livros do grupo de pesquisa em Estudos Surdos, entre os anos de 2006 a 2009.

²⁹ Podemos citar grupos de pesquisa, formado por surdos e ouvintes, que buscam produzir e divulgar sinais sobre diferentes áreas do conhecimento, além de atribuir um sinal para diferentes pensadores. Um exemplo é o trabalho realizado pelo grupo do Manuário e pode ser visto em: http://tvines.com.br/?page_id=333. Acessado em 02/02/2016.

narrativo, enredo, trama, clímax, entre outros exemplos, mesmo a palavra crônica, que designa o gênero que fará parte do trabalho de campo desta dissertação, não há um sinal próprio que pudesse ser usado. Muitas vezes o professor deve explicar o conceito e transcrever as letras da palavra no alfabeto datilológico, ou combina-se um sinal entre os participantes do grupo. Tais mecanismos tornam a comunicação bastante truncada e dificultam o acesso à informação.

Por outro lado, podemos destacar também um aumento significativo dos interessados em aprender a língua de sinais. Além da própria legislação que obriga a incorporação do ensino dessa língua em cursos de licenciatura, tais como letras, pedagogia, por exemplo, ou cursos como fonoaudiologia, psicologia, entre outros. Há ainda uma profissionalização das pessoas que lidam com a língua de sinais com a criação e expansão do curso de Letras-Libras, que começou na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que depois manteve algumas turmas também na modalidade a distância, contribuindo para formar profissionais em diferentes estados do Brasil. Isso porque um dos aspectos relevantes da legislação sobre a língua de sinais diz respeito à formação de docentes para o ensino da Libras, tanto na educação básica como no ensino superior. A universidade possui ainda um programa de pós-graduação que conta com vários professores doutores surdos, que ministram aulas regularmente em Libras. Vários trabalhos já foram produzidos pela universidade, sobretudo, por estes pesquisadores surdos. Mais recentemente houve ainda a criação do curso de Letras-Libras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e o mesmo vem ocorrendo em diversas universidades públicas do país.

Com isso, há uma formação específica para profissionais que atuam com a língua de sinais, tanto no ensino, como os que atuam no campo da tradução e interpretação da Libras. Há o caso de muitos intérpretes, que começaram suas carreiras, muitas vezes, de modo bastante prático, ou seja, mediando a comunicação entre surdos conhecidos e ouvintes, quando isso se fazia necessário, agora podem pleitear reconhecimento e oportunidades em um campo em expansão.

Outra iniciativa, no que tange à educação, foi a criação do curso normal superior, em 2006, transformando-se logo em seguida no curso de Pedagogia bilíngue, sendo a Libras e o português escrito, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este curso oferece várias habilitações e conta atualmente com 212 alunos, sendo 63 surdos e 149 ouvintes (dados de 2015, no site da Instituição). Acreditamos que tal demanda seja específica de uma preocupação em torno dos

primeiros anos de aprendizagem das crianças surdas e da importância da aquisição da língua de sinais por esses sujeitos. Há ainda os inúmeros trabalhos de diferentes pós-graduações que começam a abarcar mais rotineiramente pesquisas acadêmicas sobre campo da surdez.

No tocante à cultura, podemos analisar o Plano Nacional de Cultura (2012). Nele, percebemos que, desde pelo menos os anos 80, há uma diversidade de medidas públicas que visam promover a inserção de diferentes grupos em diferentes esferas culturais. Fala-se, por exemplo, de ‘acessibilidade cultural, ‘equipamentos culturais’ e ‘ambientes culturais’. Desse modo, de acordo com o plano acredita-se que

a perspectiva segundo a qual todo cidadão brasileiro tem o direito de participação livre na vida cultural de sua comunidade, bem como de fruir das artes e das ciências e produzi-las, sendo assegurada a proteção de seus interesses morais e materiais vinculados a essas produções intelectuais (GRAEFF et al., 2013, p.119)

Os autores nos alertam para a necessidade de se pensar de como se passar das políticas de compensação para as de emancipação dos grupos atendidos. Isso porque demanda “a tomada de consciência não apenas dos direitos de acesso, fruição e criação da cultura, mas do aspecto cidadão que implica o reconhecimento intersubjetivo do outro e das diferenças culturais” (GRAEFF et al.,2013). Com efeito, podemos perceber que nem sempre foi possível ou desejável que a experiência estética estivesse disponível para grupos antes pouco habituados a essa possibilidade. Museus, bibliotecas e vários espaços considerados artísticos culturais são quase inacessíveis para determinados grupos sociais, infelizmente, ainda nos dias de hoje, seja como possibilidade de fruição, seja como possibilidade de produção. Com isso, podemos pensar na arte também como um gesto de intervenção do sujeito na comunidade, alterando, ou ao menos, expandindo essa possibilidade de experimentação cultural.

Do mesmo modo, podemos perceber uma tentativa de determinados grupos em intervir nesses regimes estéticos que deveriam ser comuns, buscando também uma produção do que insistimos em chamar de novos regimes de visibilidade, ou seja, propor novas formas de poder contar suas narrativas. Isso inegavelmente corresponde à ideia de que há uma necessidade de criar novas possibilidades de ‘escuta’ para vozes que se encontram ‘as margens’ dos sistemas de representação.

O que se buscaria nas palavras dos autores, então, seria a transformação de acessibilidade cultural para uma ‘cultura do acesso’, em que os modos de subjetivação das pessoas ‘com deficiência’ fossem levados em consideração. Mais que a garantia ao acesso, há uma necessidade de uma incorporação desses sujeitos no circuito cultural. Segundo os autores

(...) a possibilidade de formação de uma cultura do acesso onde as diferenças sejam parte integrante do cotidiano da cidade, criando uma visão automática no desenvolvimento de ações e estruturas acessíveis em uma sociedade democrática e completamente inclusiva, independente de capacidades físicas, intelectuais, econômicas ou sociais (BRASIL, 2012)

Reafirmamos, assim, a necessidade de uma ‘cultura da acessibilidade’ em que as diferenças não sejam vistas como ‘faltas’ ou falhas, e, sim, como formas específicas de se estar no mundo. Assim, cabe a reflexão de como as línguas e linguagens existentes podem ser pensadas de forma a incluir modos distintos de subjetividade e de experiências estéticas partilhadas.

No caso da comunidade surda, há várias reivindicações, dentre as quais, as principais são: a presença de intérpretes de língua de sinais nesses espaços e, além disso, uma qualificação das pessoas que terão contato com esse público de modo a conseguir se comunicar, solicitar e responder informações básicas em Libras. Há também a presença de mediadores surdos que proponham atividades para esse público em espaços como museus e bibliotecas, tais como contações de histórias em língua de sinais, entre diversas outras possibilidades. Há, por fim, a solicitação rotineira de legendas em língua portuguesa ou em Libras para a produção audiovisual brasileira que ainda hoje acaba inacessível aos surdos.

Para finalizar a questão, gostaríamos de apontar que tais vivências culturais são fundamentais para a construção da cidadania do surdo e a escola se torna um espaço privilegiado, muitas vezes, o único, para que tais alunos tenham contato com diferentes produções artísticas.

Nesse sentido, passamos a pesquisar como o ensino de literatura é proposto em documentos oficiais em diferentes segmentos, visando atender as necessidades específicas desses alunos sobretudo daqueles que utilizam a língua de sinais. Podemos destacar que não há um documento nacional que aborde o ensino de língua portuguesa ou, mesmo, literatura, para surdos. Há apenas um documento produzido pela prefeitura municipal de campinas, que propõe o ensino de língua portuguesa

como segunda língua³⁰, tendo como base os primeiros anos da escolarização e o ensino fundamental. No documento, há apenas uma menção aos diferentes gêneros literários e a importância da literatura infanto-juvenil para esses alunos. Sabemos que as prefeituras são responsáveis principalmente pela manutenção do ensino fundamental. Isso talvez justifique a não apresentação de proposta para o ensino médio, além disso, não há nenhuma menção ao ensino direcionado a surdos adultos. Decidimos ampliar um pouco o escopo da pesquisa e analisamos a proposta portuguesa para o mesmo contexto: ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos. Alguns aspectos do documento de Portugal pareceu-nos bastante promissores. O primeiro diz respeito ao fato de ser uma orientação nacional e ainda incluir o que no Brasil corresponderia a toda educação básica, ou seja, ensinos fundamental e médio.

No que tange à literatura, há uma orientação específica de autores e de textos bastante interessante. Isso porque pela proposta portuguesa há a inclusão dos autores portugueses, autores da chamada literatura geral, autores de expressão em língua portuguesa e os chamados autores/textos da comunidade surda. Poderíamos exemplificar alguns autores e obras pela seguinte tabela.

Autores Portugueses	Autores da Literatura ‘Universal’	Autores de Expressão em Língua Portuguesa	Autores da Comunidade Surda
António Lobo Antunes, Crónicas (1.º, 2.º e 3.º Livro)	Anne Frank, O Diário de Anne Frank	José Mauro de Vasconcelos, Meu Pé de Laranja Lima	Carta dos Direitos das Pessoas Surdas Emanuelle Laborit, O Grito da Gaivota

³⁰ Segue o link para a proposta:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/OrientaCurriculares_ExpctativasAprendizagem_Ednfantil_EnsFund_LPO_Surdos.pdf

Eça de Queirós, A Cidade e as Serras	Antoine de Saint-Exupéry, O Príncipezinho	Ondjaki, Os da Minha Rua	David Lodge, A Vida em Surdina
Miguel Torga, Os Bichos; Novos Contos da Montanha; Diários	Bram Stoker, Drácula	Mia Couto, Cronicando, O Fio das Missangas, A Chuva Pasmada	Léo, O Puto Surdo (banda desenhada), Surd' Universo

(Figura 7: Tabela exemplificando conteúdos de literatura)

A inclusão sistemática dos textos da chamada comunidade surda escritos em língua portuguesa proporciona um olhar bastante enriquecedor para esse ensino, valorizando diferentes formas de expressão, incluindo as temáticas próprias da surdez. Desse modo, a tabela apenas ilustra a concepção do documento, não há uma lista por ano de escolarização, cabendo ao próprio docente selecionar os textos e autores em função da série e ainda do nível de proficiência do aluno surdo em língua portuguesa. Também há diferentes formas de compreensão da surdez. O Grito da Gaivota (O voo da Gaivota, português brasileiro) narra a história de uma militante surda que aborda a importância da língua de sinais, já o livro de David Lodge, no Brasil traduzido como ‘Mundo surdo’, é baseado no próprio ensurdecimento do autor, e conta as aventuras de quem perde a audição. Enquanto, Léo, o puto surdo é uma história em quadrinhos traduzida do francês e escrita por um autor também surdo chamado Yves Lapalu (1959-2001). A mesma concepção acontece com as produções audiovisuais. Assim, percebemos que representações estudadas nos dois capítulos teóricos não aparecem distantes do contexto da sala de aula e interferem no modo como nossos alunos são expostos a experiências artísticas, quais são mais valorizadas pela escola e quais estão menos presentes. Pensando em uma escola bilíngue, sabemos que estas reflexões devem ser frequentes para que tais alunos tenham um contato mais significativo com diferentes experiências estéticas e literárias que formam nossos aparatos culturais.

Assim, finalizamos esse capítulo indicando que mesmo uma celebração pode e deve ter um caráter político. Isso decorre da intenção de se fazer presente,

ao mesmo tempo em que se festeja essa possibilidade de presença. Longe de se obter um consenso já que muitas vezes os sujeitos ‘marginalizados’ acabam que ‘se enquadram’ para de alguma forma serem aceitos em nossa sociedade, há, com certeza, estratégias para ‘burlar’ esses mecanismos de ‘repressão cultural’ ainda exercido tendo como base modelos pré-determinados. Além disso, também devemos questionar todas as tentativas de criar novos modelos, mais uma vez engessando a possibilidade de experimentações. Assim, o exercício crítico-reflexivo torna-se viável como um meio de atuação, uma vez que pode deter-se em apontar as contradições do próprio sistema, bem como buscar formas alternativas e/ou estratégias para lidar com as diferenças.

4. Línguas em contato



(Figura 8: Quadrinhos sobre língua de sinais)³¹

Com as diferentes legislações citadas nos dois capítulos precedentes, tornam-se mais evidentes as transformações nos modos de pensar a surdez e colocam em cena o inevitável diálogo entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita no cotidiano dos surdos. Nesse contexto, como destacam inúmeros pesquisadores da área, não se trata de escolher por uma ou outra língua, mas garantir-lhes o acesso a ambas, sabendo que cada uma terá uma função específica na vida desses sujeitos (Skliar, (1998), Quadros (2004), Favorito (2006), Maher (2007), entre vários outros). Tal afirmativa aparece, por exemplo, em Quadros (2004)

No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (QUADROS, 2004, p.13)

³¹ O quadrinho é publicado semanalmente e conta a história de uma família formada por um pai (surdo), uma mãe ouvinte (intérprete de língua de sinais) e o filho, ainda menino, que é codo, isto é, filho ouvinte de pai surdo. Disponível em: <http://www.thatdeafguy.com/>

Para tentar garantir que esse ensino bilíngue seja ofertado aos alunos surdos, foi criado, em 2014, pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), um grupo de trabalho e discussão sobre o tema. Tal grupo foi formado por diversos profissionais da área, sejam surdos e ouvintes, a fim de propor subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa em nosso país. Dados do documento apontam que há um total de 74.547 alunos surdos na Educação Básica, desses 51.330 encontram-se matriculados no Ensino Fundamental, sendo que somente 8.751 chegaram ao Ensino Médio e já há uma constante evolução no número de matriculados na Educação de Jovens e Adultos, chegando a 9.611 alunos. Com isso, podemos inferir uma clara dificuldade dos alunos surdos em avançar na escolarização básica, acabando por aumentar o quantitativo de alunos nos cursos noturnos.

Nesse contexto, diferentes pesquisas evidenciam uma falta de política linguística que assegure um desenvolvimento satisfatório desses alunos. Consideramos política linguística como “um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade” (BRASIL, 2014, p.7). Ela irá, portanto, “determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística” (BRASIL, 2014, p.7). No caso dos surdos, envolverá estratégias de produção e difusão tanto da Libras como L1, como do português como L2. Desse modo, neste capítulo, procuraremos compreender como se desenvolve essa proposta de bilinguismo, por meio do conhecimento de algumas características dessas línguas, cujo diálogo torna-se inevitável no contexto estudado. Optamos, assim, por tentar descrever algumas funções dessas línguas que estarão presentes durante todo o processo de escolarização dos alunos surdos, tendo como base, sobretudo, seu uso em narrativas.

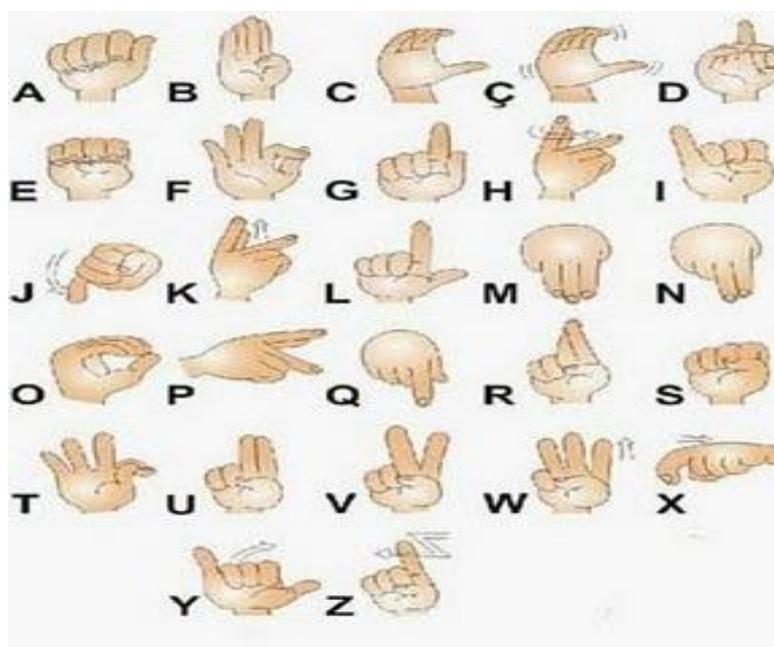
4.1. A Libras

Como, a partir desta etapa da pesquisa, pensamos em relacionar os modos de transposição da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, buscando uma análise do trabalho desenvolvido com a literatura, achamos que seria pertinente destacarmos alguns elementos que serão mais frequentemente debatidos acerca da estrutura da língua de sinais. Com isso, propomos uma breve explanação que visa facilitar a compreensão dos conceitos que serão analisados. Não nos cabe aqui uma

extensa descrição do funcionamento das línguas de sinais, mas achamos necessário abordar algumas informações que garantam uma noção básica da estrutura desse sistema linguístico aparentemente tão diferenciado, quando comparado às línguas orais. Optamos, assim, por abordar questões que estejam mais relacionadas aos componentes acionados para a construção das narrativas em Libras.

Começamos por esclarecer que a Libras é a denominação dada para a língua de sinais do Brasil. Tal língua é composta por diferentes elementos, a começar pelo que chamamos de alfabeto datilológico ou alfabeto manual. Geralmente, o alfabeto manual representa o primeiro contato com a língua de sinais em ambiente formal de ensino. Este alfabeto faz parte da língua, mas não é a língua de sinais em si, correspondendo a uma simples transcrição das palavras para a Libras, sem levar em consideração a gramática dessa língua. Ele apresenta uma representação manual para cada letra do alfabeto, correspondendo a um total de 27 configurações. Por meio do alfabeto manual, ocorre a soletração das palavras das línguas orais para as línguas de sinais. Os alfabetos manuais também não são exatamente os mesmos em comparação entre diferentes países e podem ser mais utilizados, em casos em que os surdos dominem mais a leitura e escrita da língua oral em questão.

Figura – Alfabeto Manual ou Datilológico³²



(Figura 9: reprodução do alfabeto manual)

³² Disponível em: Confederação Brasileira dos Surdos, <http://www.cbsurdos.org.br/libras.htm>. Acessado em: 03/01/2016.

Assim, o alfabeto é utilizado para a datilologia de nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que ainda não possuem um sinal correspondente (BRITO, 1998).

Já os sinais (BRITO, 1998) propriamente ditos são os equivalentes em língua de sinais ao que denominamos palavras ou itens lexicais nas línguas orais auditivas. Segundo a autora,

o sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros (BRITO, 1998, p. 5).

Os parâmetros mais comumente analisados na formação dos sinais são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação – e, para alguns autores, como Brito (1998), o uso de expressões faciais e/ou corporais. Nesse contexto, salientamos que a Libras possui as mesmas divisões gramaticais para seu estudo que as línguas orais (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica – BRITO, 1998). Desse modo, uma diferença básica entre as línguas de sinais e as línguas orais reside no modo de combinação desses itens gramaticais para a formação de palavras e frases. Isso porque enquanto nas línguas orais há uma disposição linear dos elementos de composição dos vocábulos, nas línguas de sinais, por sua vez, há uma simultaneidade e mesmo uma sobreposição de categorias gramaticais na realização dos enunciados linguísticos. Além disso, podemos perceber a importância das expressões faciais e corporais que também podem funcionar como elementos gramaticais nas línguas sinalizadas.

Posto isso, destacamos que os sinais podem ser divididos em dois grupos: **sinais icônicos** ou **sinais arbitrários**. Isso acontece fundamentalmente por a Libras ser uma língua gesto-visual, assim ela possui traços de iconicidade que lhes são familiares. Tal fato pode ser explicado pela natureza do canal perceptivo que manifesta traços do referente (HALL et. ali., 2004, p.84) o que não poderia ocorrer em línguas orais auditivas em que o conteúdo nada faz referência ao significante, como no exemplo da palavra árvore³³, aqui proposto em diferentes línguas, sendo português, inglês e francês, respectivamente.

³³ Segue um link para um dicionário no qual há a tradução para línguas de sinais de vários países:



(Figura 10: sinais da palavra árvore em diferentes línguas)

No exemplo, podemos ver uma proximidade nas diferentes línguas de sinais, que seguem uma representação icônica para o sinal de árvore. Assim, tem-se uma das mãos que serve como apoio à outra que realiza o movimento. Tem-se ainda o antebraço que lembra o tronco de uma árvore e a mão que, por sua vez, faz referência à sua copa. Isso pode gerar uma aproximação entre as línguas de sinais, facilitando o aprendizado entre surdos que utilizam esse meio de comunicação. O mesmo acontece quando um ouvinte começa a aprender a língua e se depara com sinais que se assemelham a palavras conhecidas.

Também é interessante notar que mesmo os sinais icônicos podem se modificar, de acordo com a percepção de cada grupo social. O mesmo sinal de árvore na língua de sinais utilizada na Índia e em italiano são bem parecidos entre si e lembram o crescimento de uma árvore por uma outra visão.



<https://www.spreadthesign.com/us/39507/tree-%7Barbre-american-english-french>. Acessado em 03/01/2016. Há ainda um argumento de que a língua de sinais francesa tenha contribuído para o surgimento da língua de sinais dos EUA e ambas tenham influenciado a brasileira, podendo ter, assim, alguns sinais mais parecidos.

(Figura 11: outros sinais para árvore)

Nesse contexto, o sinal de árvore baseia-se na representação de seu tronco, com um movimento de baixo para cima, como uma árvore em desenvolvimento, o que seria um modo de traçar uma iconicidade diferente do sinal anterior para a mesma palavra. Nesse contexto, reforçamos ainda que o fato de apresentar sinais próximos não significa que haja uma língua de sinais universal, pois cada grupo possui uma língua com uma estrutura própria.

Por outro lado, há também uma grande quantidade de sinais imotivados, chamados sinais arbitrários, ou seja, que não necessariamente façam referência ao elemento externo à língua. Nesse contexto, podemos diferenciar o uso de termos não icônicos na língua de sinais por meio do exemplo da expressão “alugar/aluguel”, que nas mesmas línguas anteriores ficariam bem diferentes.



(Figura 12: Sinais para alugar/aluguel)

Como já mencionado, os sinais arbitrários não fazem menção a nenhum referente exterior, além de ser em número bem maior que os sinais icônicos e podem nos ajudar a perceber como as línguas de sinais podem ser e são bastante diferentes entre si. Além disso, um sinal icônico pode facilmente tornar-se arbitrário no decorrer do tempo, uma vez que a sua relação com o referente pode deixar de ser aparente. Nesse sentido, podemos contestar alguns ‘mitos³⁴’ relacionados às línguas

³⁴ Silveira (SILVEIRA, 2012, p.2), a partir de Quadros, Pizzio & Rezende (2009), sintetiza e contesta seis mitos mais comentados acerca das línguas de sinais, a saber: 1 – A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; 2 – Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; 3 – Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais; 4 – A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de

de sinais, tais como, a língua não teria uma organização gramatical e que estaria atrelada às línguas orais. Como podemos perceber, a estrutura da língua de sinais é bastante diferente em sua organização, possuindo uma gramática com características específicas, mas com a mesma complexidade de qualquer língua oral. Por sua vez, no tocante à ausência de sinais para determinados conceitos, podemos compreendê-la a partir da necessidade de que tais concepções façam parte da comunidade surda para que os novos sinais sejam, então, criados. Tal fato é comum em qualquer língua, uma vez que sempre que surge um novo conceito dentro de uma comunidade linguística, é criada uma nova palavra para designar tal termo. Diferentes estratégias são utilizadas para esse fim, dando origem ao que denominamos neologismos. No caso da língua de sinais, é ainda recente seu estímulo e difusão, assim, muitos sinais ainda serão criados ou disponibilizados para que possam ser consultados. Isso acontece geralmente com um implemento da produção de dicionários e gramáticas.

Há ainda uma categoria a ser explorada, sobretudo, quando buscamos compreender formas de narrar em língua de sinais, tal categoria corresponde ao que denominamos **classificadores**. Segundo Castro e Quadros (2010), há vários tipos de classificadores que também podem desempenhar diferentes funções nos enunciados. Aqueles que nos interessam mais envolvem a descrição de objetos e de pessoas, seja “som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados” (CASTRO e QUADROS, 2010, p.71). Posteriormente, será possível compreender como tal recurso é bastante explorado na transposição da língua portuguesa para a Libras, na tradução e produção de histórias por contadores surdos. Há ainda outras categorias de classificadores que desempenham funções gramaticais, quando associados principalmente a verbos. Tais elementos podem ser melhor observados quando contextualizados.

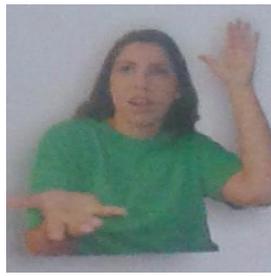
comunicação oral; 5 – As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes; 6 – As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_30_4_9_3002-7310-1-PB.pdf. Acessado em 07/01/2016. A pesquisa apresentada pela autora mostra como ainda se faz necessário desmistificar alguns equívocos difundidos a respeito das línguas de sinais.

A narrativa em língua de sinais também utiliza o recurso dos **gestos** que podem ser divididos em dois tipos: **pantomimas e gestos convencionais**. Tais categorias se diferenciam do sinal, pois há uma preferência do contador de história em encenar a narrativa, substituindo, ou exagerando, um determinado sinal comum à língua, por uma dramatização do que será contado. Para Castro e Quadros (2010), a confusão se ‘cria’ porque tais recursos coincidem com a modalidade da língua e passam a ser ‘confundidos’ como elementos da própria língua, o que não aconteceria nas línguas orais auditivas (CASTRO e QUADROS, 2010, p.63) que utilizam outro canal.

Mais uma vez, torna-se importante alertar sobre tais categorias, uma vez que funcionam como recursos a serem explorados pelos diferentes contadores de história em seu cotidiano. Essa ‘desconfiança’ no uso de tais elementos ocorre porque outro ‘mito’ a respeito das línguas de sinais é de que elas seriam apenas mímicas ou que não seriam ‘suficientes’ para expressar conteúdos abstratos, não sendo possível seu uso para discussões políticas, filosóficas, ou mesmo, estéticas. Tais questões foram, no âmbito dos estudos linguísticos, amplamente debatidas e refutadas, mas ainda, infelizmente, podem gerar dúvidas em meios não acadêmicos, ou ainda em acadêmicos não especializados.

Segue, portanto, um pequeno exemplo de como os diferentes recursos podem ser apresentados:

Língua Portuguesa	Libras	Libras Classificadores	Mímica/Pantomima
Lápis	 Sinaliza Lápis	 Indica a forma do lápis: grosso, liso, etc.	 Indica a ação de escrever

Bola	 <p data-bbox="443 533 596 566">Sinaliza bola</p>	 <p data-bbox="730 533 1002 674">Indica a forma e/ou textura da bola: grande, de listras, etc.</p>	 <p data-bbox="1023 533 1294 622">Indica a ação de brincar ou jogar bola.</p>
------	--	--	--

(Figura 13: Tabela recursos Libras. Fonte: CASTRO, N. e QUADROS, R., 2006, p.66)

Desse modo, podemos perceber que há diferentes meios para contar uma narrativa em língua de sinais, em função das habilidades e dos interesses dos contadores, já que tais estratégias intervêm no modo como a história será contada, quais elementos serão mais ou menos marcados, dando um ritmo próprio ao texto. Outro fator seria levar em consideração o grau de letramento em Libras daqueles que participam da interação. Isso acontece porque, como sabemos, nem sempre os surdos tiveram acesso à língua de sinais, o que poderia justificar, por exemplo, o uso maior de classificadores e mesmo da pantomima em determinadas situações. Um exemplo de produções em Libras de textos complexos são as diferentes traduções literárias da Editora Arara Azul (tema de discussão do próximo capítulo). Nela, vemos livros como *O cortiço* (Aluísio Azevedo), ou *Alice no país das Maravilhas* (Lewis Carroll). Há ainda a produção teórica *Pensamento e Linguagem*, de Vygostky (1934/2008) traduzida para a Libras pelo INES.

Vamos analisar ainda outra característica importante que abrange o uso do espaço na Libras, tendo como base a sua utilização na construção narrativa. Nesse contexto, segundo anotação feita por Leal (2011), que estudou modos de referenciação utilizados por alunos surdos em textos narrativos, há uma preferência na transposição para a língua de sinais pela utilização do discurso direto. Isso porque, segundo a autora,

(...) a orientação que se dá ao texto em LIBRAS é basicamente dêitica (isto é, o corpo do surdo torna-se um “centro dêítico” a partir do qual se orienta a narrativa) e, nas narrações, predomina

o discurso direto. Em uma história com dois personagens, por exemplo, normalmente, cada referente será representado como estando dos lados direito e esquerdo do enunciador e, sempre que necessário, o recurso do apontamento indicará a quem se faz referência. Se for o caso de um desses personagens agir diretamente na narrativa, em geral, o enunciador “toma as vezes” de personagem e (...) representa as ações e os diálogos como sendo cada um dos personagens. Esta é uma clara manifestação de discurso direto, uma vez que é dada a “voz” a cada um dos personagens da narrativa. (LEAL, 2011, p.41)

A preferência pelo discurso direto pode favorecer uma incorporação de características dos personagens pelo contador da história por meio de um tipo de dramatização, que faz com que esses personagens possam ser mais facilmente identificados. Como podemos perceber na explanação proposta, a língua de sinais possui modos de construção textual bastante específicos e diferenciados das línguas orais. Isso não significa uma limitação da língua, ao contrário, tais construções podem ser exploradas de modo bastante criativo como poderemos perceber, sobretudo, na contação de história que compõe a pesquisa de campo deste estudo.

Por fim, faremos uma explicação sobre a questão da escrita da língua de sinais. Alguns pesquisadores, tais como Stumpf (2005) e Quadros (2004), defendem que os surdos deveriam ser alfabetizados pelo sistema de escrita de sinais. Um dos sistemas de escrita mais conhecidos chama-se *SignWriting* e foi organizado por Valerie Sutton com uma intenção inicial de anotar passos de dança, em 1974. Ele conta com aproximadamente 900 símbolos, buscando representar graficamente características próprias das línguas de sinais. Com isso, tornou-se possível registrar qualquer língua de sinais sem passar pela tradução de uma língua oral.

Não há, contudo, um consenso mesmo entre os profissionais surdos que ensinam língua de sinais sobre a sua utilização no processo educacional dos surdos. Alguns estudos realizados, sobretudo, no sul do país, a partir de pesquisas Stumpf (2005), professora surda brasileira especialista no assunto, têm demonstrado, segundo a própria autora, resultados bastante satisfatórios. Quadros (2004) também considera que no Brasil “a criança surda deve “pular” o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na língua de sinais” (QUADROS, 2004, p.30). A analogia feita por Quadros (2004) diz respeito ao modo como o aluno surdo passa da língua gestual para a escrita do português sem que tenha aprendido uma representação

escrita dos sinais, o que, para a pesquisadora, seria a ponte necessária entre os dois sistemas linguísticos. Desse modo, as autoras argumentam que utilizar o *SignWriting* poderia contribuir para favorecer o acesso do surdo ao mundo da escrita.

A legislação, no entanto, enfatiza que “a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), o que provavelmente explique o pouco desenvolvimento de pesquisas significativas sobre o tema principalmente em contexto escolar. Podemos citar como exemplo de narrativa com tradução para a escrita de sinais a “Cinderela Surda³⁵”, adaptada e produzida por um grupo de pesquisadores, também do sul do país, chamados Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, sendo o último, um pesquisador surdo bastante conhecido por propor adaptações de clássicos da literatura infanto-juvenil para a Libras.

Com essa exposição, pensamos em facilitar posteriormente uma compreensão da análise de estratégias utilizadas tanto na tradução da língua portuguesa para a Libras, como nas propostas de contação de história realizadas tanto por professores como por alunos, assuntos a serem debatidos nos próximos capítulos.

4.2. A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

Uma vez estudadas algumas características da Libras, torna-se evidente que o ensino de língua portuguesa para alunos surdos deve ser feito de modo diferenciado do contexto de ouvintes, que têm a língua portuguesa como primeira língua (L1), ou mesmo, daquele de língua portuguesa para estrangeiros, ainda que seja também um ensino de segunda língua (L2). Nesse sentido, torna-se necessário ainda uma comparação entre os modos de processamento da informação por surdos e por ouvintes, já que com os surdos essa compreensão se faz com base em um processamento visual.

Sabe-se também que, pela atual legislação, os surdos passaram a fazer parte de uma comunidade linguística minoritária, tendo o direito a um ensino bilíngue.

³⁵Disponível em:

https://books.google.com.br/books?id=hp9MLsD6JXUC&printsec=frontcover&dq=cinderela+surda+publicado+em&source=bl&ots=5bz9qEG1Ka&sig=N6cSL64mAkXtBvd050bPQ0CnZSU&hl=ptBR&ei=XzB3TJ7nIIP_8AbE3OitBw&sa=X&oi=book_result&ct=result#v=onepage&q&f=true
e Acessado em 08/01/2016.

No caso desses sujeitos, existe ainda um tipo de bilinguismo considerado como compulsório, já que eles são obrigados a aprender a língua oficial do país (língua majoritária) e se tornarem bilíngues. Nesse contexto, diferentes trabalhos abordam políticas linguísticas que visam corroborar esse ensino e questionar relações de poder entre a língua minoritária, Libras, e a língua portuguesa, majoritária, em nosso país, dentre os quais se destaca o de Favorito (2006), que traça um estudo acerca das representações sobre a Libras e a língua portuguesa em contexto de uma escola de surdos.

Destacamos também o trabalho de Maher (2007) que, ao abordar a questão da educação linguística-cultural com foco nesses grupos minoritários, tais como surdos e indígenas, ressalta a relevância de se observar alguns aspectos inerentes a esse processo. Para ela, os principais são três: uma necessidade de politização do próprio grupo, fundamental para a busca de seus direitos; uma legislação favorável a esses sujeitos e a chamada educação do entorno, visando um respeito às diferenças. A autora segue argumentando que sem uma ‘educação do entorno’ tornar-se-á difícil para os grupos minoritários conseguirem efetivamente exercer sua cidadania. Falta, assim, um maior esclarecimento para que a sociedade possa, de fato, atender às demandas desses grupos.

Com base no contexto dos surdos, podemos dizer que tais demandas levam em conta uma valorização da língua de sinais em diferentes contextos e a compreensão de que tais línguas perpassam o cotidiano escolar. Nesse sentido, ambas devem ser levadas em consideração em todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem desses alunos, assim longe de promover um olhar assistencialista para esses sujeitos, busca-se tornar o processo mais lógico e justo com esses alunos.

Ainda de acordo com Maher (2007), estamos muito distantes do que seria realmente um diálogo intercultural. Muitas vezes, nós adotamos monólogos culturais, negligenciando a diferença, afastando tudo o que pode parecer dissonante e nos conservando nas mesmas matrizes culturais, apenas tolerando as diferenças. Segundo a autora, a diversidade sempre esteve presente no mundo, mas em muitos momentos a escola conservou-se como um lugar à parte, ou seja, sem levar em consideração a diversidade a sua volta. Ainda há uma necessidade frequente de desconstrução das chamadas práticas monolíngues que relembram a língua de sinais a mero ‘instrumento de aprendizagem’, como um recurso de ensino.

Para Maher (2007), celebra-se somente o superficial de uma cultura sem atentar para o cotidiano da vida prática, deixando-a engessada e tornando o outro exótico. Por outro lado, pode haver uma tendência a ignorar as contradições internas de um determinado grupo minoritário, acabando por gerar uma idealização de tais sujeitos, elegendo somente um tipo de comportamento que é tido como experiência autêntica de todo o grupo, mantendo os rótulos sobre esses indivíduos. Desse modo, ela defende que devemos ‘aprender a aceitar o caráter mutável do outro, aprendendo a destotalizá-lo’. Só, assim, poderíamos garantir um reconhecimento da complexidade e multiplicidade das expressões culturais e linguísticas existentes em nosso país.

Para ela, então, não podemos ignorar as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e suas condicionantes para não cairmos em equívocos como a de que grupos desprivilegiados não se esforçam o suficiente para que o aprendizado linguístico ocorra. Por conseguinte, podemos perceber o quanto é complexo o contato dos alunos surdos com o texto literário escrito. Isso porque há uma dificuldade histórica com o processo de aprendizado da língua portuguesa por esses sujeitos.

Do mesmo modo, também não é novidade que o aprendizado da língua portuguesa para esse grupo corresponda a um desafio, considerado com relativo fracasso, atribuído historicamente a diferentes fatores, sobretudo, aos próprios alunos, aos professores e à língua de sinais. Nesse sentido, parte dos resultados insatisfatórios já foi atribuída ao surdo, considerado menos capaz para o aprendizado linguístico; aos educadores, incapazes de ensinar os conteúdos escolares a esses alunos; à própria língua de sinais, vista como um sistema linguístico rudimentar, etc. A questão é que, nesse processo de atribuição de culpa, o bilinguismo acaba muitas das vezes funcionando como um monolinguismo disfarçado, em que a Libras permanece restrita, como já dissemos anteriormente, à ‘metodologia de ensino’, ou melhor, um meio de proporcionar o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Como forma de tentar uma organização diferente para o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos com base em uma estrutura bilíngue, Freire (1998), ainda no final dos anos 90, elabora o que poderia ser um currículo de língua portuguesa como segunda língua (L2) para esses alunos, levando em consideração

a presença e a importância da Libras. Dentre os elementos norteadores da proposta, destacamos os seguintes objetivos:

- 1) Identificar no universo que cerca nosso aluno surdo a existência de mais de uma língua cooperando no sistema de comunicação;
- 2) Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso do português escrito como segunda língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
- 3) Reconhecer que o aprendizado de português como segunda língua lhe possibilita acessar bens culturais; (...)

Podemos perceber nos objetivos elaborados pela autora, uma preocupação em explicitar o contato do português com a Libras, funcionando de modo a ‘enriquecer’ as possibilidades de acesso a bens culturais e a outros meios de comunicação que o aprendizado da escrita pode proporcionar a esses sujeitos. Maher (2007b) denomina esse tipo de bilinguismo como aditivo, no qual “a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo desses alunos sem, contudo, deixar de investir no aumento de competência no uso da língua materna” (MAHER, 2007b, p.72), ou primeira língua. Para ela, esse seria o tipo de ensino mais adequado às minorias linguísticas já que não deveríamos desconsiderar a importância da língua minoritária. A autora destaca que o bilinguismo que envolve minorias costuma ser visto erroneamente como um entrave ao aprendizado da língua majoritária, ao contrário de um bilinguismo que envolve duas línguas de prestígio, como, por exemplo, a língua portuguesa e o inglês, sempre visto de um modo positivo. Para a autora, diferentes pesquisas alertam que o bilinguismo deveria sempre ser visto como algo benéfico aos sujeitos independentemente das línguas em questão.

No tocante ao trabalho com alunos surdos propriamente ditos, Quadros (2004) aponta a importância das histórias da literatura infantil em língua de sinais e o relato de histórias dos próprios alunos para a aprendizagem da língua portuguesa. Para ela, a utilização artística da língua de sinais ainda não teve um grande espaço nas salas de aula. Os recursos estéticos associados a esse meio de comunicação ainda não fazem parte das estratégias dos professores, na maioria das vezes limitados em seus recursos linguísticos, deixando os surdos iletrados. Para a autora, aprender a usar a língua também de modo criativo torna os alunos leitores em sinais para que possam ser leitores em língua portuguesa. Partindo dessa premissa, nosso trabalho buscará propor e analisar mecanismos que promovam uma tentativa de contato mais inventivo com diferentes narrativas ficcionais, a fim de

compreender de modo empírico, no cotidiano das práticas escolares, como tais estratégias poderiam contribuir para uma experimentação significativa da literatura no contexto dos alunos surdos.

Ela acrescenta ainda que há algumas questões que interferem no processo de leitura de um texto em uma segunda língua, dentre elas, há uma leitura que busca apreender informações mais gerais, centrada naquilo de que trata o texto. Já a segunda leitura adentra por questões mais específicas, buscando pormenores e traçando inferências, por fim, reconhece-se que a motivação também é fundamental para a leitura. Sabemos que por lidar com as emoções dos sujeitos a literatura, desde que compreendida por esses alunos, pode contribuir para que eles se engajem na leitura do texto em segunda língua.

Por outro lado, as narrativas literárias em línguas de sinais são ainda produzidas em número bastante limitado. Alguns gêneros como a crônica, em que se baseia a parte da pesquisa de campo do presente estudo, não havia nenhum exemplo em língua de sinais, seja traduzido ou criado por surdos, que pudesse ser oferecida aos alunos como um modelo de texto. Isso acontece ainda que este gênero seja extremamente comum em escolas, principalmente com alunos adultos.

Do mesmo modo, podemos perceber que os textos literários oferecidos aos alunos estão quase que constantemente em língua portuguesa escrita e têm como objetivo, ainda que não seja a intenção do professor, o aprendizado linguístico. Nesse sistema, nos perguntamos: qual a estratégia possível para a fruição desse tipo de texto? Sendo a ficção inerente ao ser humano, como proporcionar esse contato com a literatura para aqueles que conhecem o texto literário a partir de uma segunda língua ainda incipiente e com uma leitura que visa basicamente à decifração do código?

Para complicar a situação, os mediadores dessa leitura dos textos literários somos, geralmente, nós, professores ouvintes, responsáveis pela disciplina, e que aprendemos a língua de sinais como segunda língua. Em nosso campo de atuação, percebemos que nem sempre temos uma proficiência satisfatória que dê conta de todas possíveis interações em sala de aula, principalmente se considerarmos aspectos estéticos dos textos que poderiam ser explicitados melhor aos alunos como um modo de enriquecer suas leituras e mesmo de ajudá-los a perceber diferentes recursos da língua portuguesa, além de compará-los ao modo de construção

utilizado na Libras. Desse modo, grande parte do acervo cultural literário disponível pode ser tornar quase que desconhecido dos alunos surdos.

Assim, diante dos inúmeros desafios que perpassam a prática de ensino de literatura com os alunos surdos, entendemos que elementos como a intermedialidade e a performance podem contribuir para despertar o interesse de nossos alunos e, desse modo, favorecer o trânsito entre a língua portuguesa e a Libras (ou vice-versa). Isso porque, como bem analisa Coutinho (COUTINHO, 2015, p.113), já há uma ampla produção teórica dedicada a questões que envolvam o bilinguismo e políticas linguísticas no contexto da surdez. Por outro lado, são quase inexistentes as pesquisas que contemplem a sala de aula bilíngue e que possam dar subsídios para a construção de um projeto pedagógico bilíngue que, de fato, abarque as necessidades e interesses dos surdos.

Por conseguinte, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, pretendemos nos próximos capítulos analisar um mosaico de atividades em que esse trânsito entre línguas e linguagens foi pensado. Há estratégias mais elaboradas como adaptações para o teatro e cinema, propostas por diferentes professores que atuaram nesse mesmo contexto, ou ainda fragmentos desses aspectos presentes no cotidiano escolar, analisados a partir de sugestões de trabalho desenvolvidas pela própria pesquisadora.

5. Literatura, intermedialidade e o contexto da surdez

Em um conto chamado ‘O Livro de Areia’, de Jorge Luis Borges, o personagem principal se surpreende ao receber de um vendedor um livro bastante singular. Isso porque a cada vez que ele olhava uma de suas páginas, transformavam-se os elementos que a compunham. Seu maior espanto, no entanto, foi quando o vendedor lhe disse que o que ele vira era chamado de ‘o livro de areia’, uma vez que o livro, tal como a areia, não tinha nem início, nem fim. Nesse contexto, ele poderia começar a narrativa por qualquer uma das ‘entradas’, ou seja, das páginas ali presentes. Além disso, nenhum caractere se repetiria. Uma vez vistos, uma palavra ou símbolo, estes desapareciam no interior do livro de areia, dando origem a novos caracteres e símbolos.

Logo, o homem ficou extasiado, guardou o livro e mal conseguia dormir com medo de que o objeto lhe fosse roubado. Aos poucos deixou de sair, de conversar com outras pessoas, só vivia para o livro e começou a sentir-se tão oprimido por não conseguir decifrar como a obra se organizava, que resolveu abandoná-la em uma antiga biblioteca, fechando seu segredo na tentativa de que o livro não fosse mais encontrado. Uma obra que se renovaria a cada olhar. Uma narrativa sempre a ser (re)descoberta, sem começo, nem final, em contínuo processo.

Nesse contexto, sabemos que não é novidade que a literatura se manifeste em diferentes suportes e linguagens. Sabe-se ainda que durante um longo período de sua história, ela era produzida de maneira oral, tanto pelos trovadores, como nas encenações no teatro antigo. Atualmente, vivemos numa época em que há um aumento significativo de ‘navegadores’, ou seja, pessoas que têm contato com os textos literários por meio do uso do computador, em comparação aos leitores de literatura vinculados ao suporte livro. Tal período histórico nos traz à memória que os diferentes meios de produção do texto literário também modificam o seu modo de contato com esse texto, de sua experimentação. O historiador do livro Roger Chartier (1977) nos alerta que a relação da leitura de um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, além da forma na qual ele encontra o texto, seja lido, ouvido ou, acrescentamos nós,

encenado. Essa reflexão permeará as diferentes práticas vivenciadas com os alunos surdos para que a literatura transite em suas múltiplas formas no contexto estudado.

Por conseguinte, uma questão interessante debatida por Figueiredo (2010), estudiosa das interseções entre literatura e comunicação, diz respeito ao fim de uma ideia de produção de uma obra acabada. Nesse contexto, a autora destaca alguns procedimentos bastante comuns para a produção de narrativas contemporâneas, dentre as quais há “o fenômeno do deslizamento das narrativas de um meio para outro, de um suporte para outro – num processo contínuo de reciclagem das intrigas ficcionais recriadas e desdobradas para circularem em diferentes plataformas”. Logo, a obra estaria em uma contínua (re)elaboração como também indicava o próprio texto de Borges.

Para a autora, há ainda uma tentativa de convocar o leitor a se tornar um coautor, num desejo de criação de uma obra que permitiria diversas formas de apropriação. Cada vez, o texto tornar-se-ia mais aberto e sujeito a múltiplas intervenções, apropriações e reapropriações, incorporando textualidades diversas. Seguindo uma perspectiva barthesiana, Figueiredo (2010) propõe que todo texto seja rascunho de outros textos e a teoria, assim, acabaria por enfraquecer uma concepção de uma nítida separação entre as artes. Em seu artigo, a autora ainda adverte que algumas instituições tenderiam a tentar controlar um pouco mais esse texto, dentre elas, claro, estaria a escola.

Sabemos que são muitas as desconfianças quando abordamos a questão da literatura em contato com outras mídias. Como enfatiza Ramos (2000), que os alunos surdos precisem dominar a língua portuguesa e se tornarem bilíngues autônomos, ou seja, dominarem a leitura e a escrita da L2, não há dúvidas. Nesse sentido, gostaríamos de propor uma reflexão que se afaste da visão da intermedialidade apenas como um substituto da língua escrita para suprir uma possível dificuldade de compreensão textual dos alunos surdos. Pretendemos analisar como a literatura transita entre os diferentes suportes e como isso se relaciona com uma possibilidade de fruição estética desses textos pelos alunos surdos. Uma das questões sobre as quais refletimos, por exemplo, é essa possibilidade de uma ‘leitura’ coletiva do texto proposto em língua de sinais, bem como produções coletivas de contação de histórias feita pelos alunos, ou ainda uma aproximação entre a literatura e outras artes como o teatro ou o cinema.

Assim, pretendemos desenvolver uma análise crítico reflexiva a respeito de como a triangulação das vertentes da tradução, intermedialidade e performance promovem meios para que o aluno surdo não somente amplie seu repertório de leituras como também significa uma possibilidade de fruição das narrativas, o que deveria ser direito de todos os alunos e uma das premissas da escola.

5.1. A tradução: o primeiro deslocamento

Em vários trabalhos que abordam o tema da tradução, tornou-se comum uma referência ao clássico texto do linguista Roman Jakobson (1969), chamado “Aspectos linguísticos da tradução”. Isso porque, ao referir-se a questão da tradução, o autor nos lembra que há, pelo menos, três tipos possíveis: a primeira diz respeito à tradução intralingual (JACKOBSON, 1969, p.64), ou reformulação. Esta tradução envolve uma explicação, geralmente de uma palavra ou grupo de vocábulos, dentro de um mesmo código verbal, ou seja, dentro de um mesmo idioma, toda vez em que isso se fizer necessário para a compreensão da mensagem do texto. É o que acontece, por exemplo, quando precisamos recorrer a um dicionário. Essa explicação, para Jakobson (1969), poderia se dar tanto no uso de um termo sinônimo como de um circunlóquio.

Já a segunda proposta seria a tradução interlingual (JACKOBSON, 1969, p.65), ou tradução propriamente dita. Essa tradução envolveria necessariamente duas línguas diferentes e, de acordo com o próprio autor, “ao traduzir de uma língua para outra, substituem-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de código separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua” (idem, 1969, p.64). Isso significa dizer que mais importante que a chamada tradução palavra por palavra é a atenção ao sentido do que estaria sendo expresso nos dois idiomas. Jakobson (1969) ainda nos adverte que “toda a experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua” (JACKOBSON, 1969, p.65). O autor continua argumentando que para que a tradução aconteça “onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios” (JACKOBSON, 1969, p.66). Assim, procura defender uma ideia de equivalência entre os idiomas e que a tradução deveria ter um foco na mensagem, naquilo que seria ‘transmitido’, além de buscar estratégias para a mediação em outra língua. Torna-se importante, em nosso

contexto, a ressalva de que sempre seria possível a tradução independentemente das línguas em questão. Isso porque as línguas de sinais ainda enfrentam determinados estigmas sociais que interferem no modo como essa língua é vista e a difusão de obras de literatura em sinais poderia colaborar para desmistificar visões reducionistas de linguagem.

O terceiro modo de tradução seria a tradução intersemiótica também chamada de transposição criativa (JACKOBSON, 1969, p. 67), tendo como base principalmente a relação entre a tradução de uma forma poética a outra. Para o autor, isso poderia acontecer entre textos literários, levando em consideração, sobretudo, a poesia, que, devido ao uso de uma linguagem mais específica, seria intraduzível, cabendo apenas a possibilidade de uma transposição criativa. O mesmo aconteceria quando houvesse uma transposição para diferentes linguagens, tal como do texto verbal para a música, a dança, ou ainda da literatura para o cinema, ou a pintura. Para finalizar o artigo, Jakobson (1969) faz uma alusão à expressão “tradutor traidor” e questiona: tradutor de que mensagens? Traidor de que valores?” (JACKOBSON, 1969, p.73). Assim, compreendemos que haveria uma série de elementos implicados na tradução que poderiam ser acionados para que tanto o texto, a mensagem em si, como também o sistema linguístico, a forma, pudessem se fazer presentes no texto traduzido. Além disso, devemos pensar na relação entre diferentes tipologias textuais e artísticas.

Isso porque discutimos como tais perspectivas aparecem em trabalhos que envolvam traduções para a língua de sinais. Nesse contexto, podemos perceber a importância para o autor de manter o sentido nas traduções, mas, ao mesmo tempo, quando houver o uso de uma linguagem mais elaborada como no caso da poesia, a busca por soluções criativas para alcançar esse efeito poético no texto de chegada da tradução. Desse modo, atualmente, acreditamos que nas traduções em geral, como também na transposição que nos propomos a fazer, acabamos por utilizar as três formas possíveis de tradução definidas por Jakobson (1969), intralinguística, interlinguística e a intersemiótica. Sendo assim, no tocante à tradução envolvendo especificamente textos para a Libras, o pesquisador surdo Rimar Segala (SEGALA, 2010, p.30) argumenta que, para esta tradução específica, torna-se mais comum o uso do termo tradução intermodal, já que há ainda uma mudança de modalidade, uma vez que o português é uma língua oral enquanto a Libras é uma língua gesto visual.

Em nosso caso, que lidamos com texto literário, achamos necessário instituir ainda a reflexão proposta pelo filósofo Walter Benjamin (2011). O autor, em seu também famoso ensaio ‘A tarefa do tradutor’, nos alerta, desde o início de seu texto, para a impossibilidade da tradução. Ele admite também uma preocupação, principalmente, quando o texto é literário, em não somente ‘comunicar’, ou seja, buscar uma pretensa mensagem. O autor enfatiza que, para uma tradução satisfatória, faz-se necessário que se retire da obra tudo o que ela pretende comunicar e somente o que restar desse texto, o que ele chama de núcleo essencial é o que caberá ao tradutor traduzir (BENJAMIM, 2011, p.110). Isso porque, para ele, uma obra de arte pouco comunica, isto é, não há um foco na mensagem em si, mas um cuidado em atingir, segundo suas próprias palavras, “aquilo que se reconhece em geral como o inapreensível, o misterioso, o ‘poético’ de uma obra”, o que estaria para além de qualquer sentido. E termina por dizer que “aquilo que só se manterá caso o tradutor se torne ele mesmo um poeta”. É um desconstruir do texto, mas não para (re)construir, e sim, para se estabelecer, produzir, em outra língua, um novo texto, uma nova obra.

Desse modo, Benjamin (BENJAMIN, 2011, p.107) argumenta que para a tradução não seria possível manter uma teoria da reprodução do objeto ou da cópia, menos ainda da semelhança com o original. Para ele, caso isso fosse possível, não se justificaria o uso do termo ‘pervivência’³⁶ da obra, uma vez que é nessa transmutação do texto que ocorre sua renovação, uma transformação, na qual o próprio original também se modifica. Isso significa dizer, de acordo com suas belas colocações, “a vida do original alcança de maneira constantemente renovada, seu mais tardio e mais abrangente desdobramento” (BENJAMIN, 2011, p.105). Para ele, o principal não seria uma pretensa tentativa de manter a mensagem, o texto em si, mas antes, seu foco estaria na manutenção da forma como o texto foi escrito, contribuindo, inclusive, para enriquecer também a língua da tradução. Nesse contexto, o autor advoga que um ‘estranhamento’ do texto na língua de chegada

³⁶ A preferência do tradutor pelo termo ‘pervivência’ apresenta uma explicação bastante pertinente, por isso resolvemos transcrevê-la, tendo como base o contexto proposto pelo artigo: “Benjamin emprega três substantivos: *Leben* (vida), *Überleben* (sobrevivência, sobrevivida) e *Fortleben* (o continuar a viver). Para este último, Haroldo de Campos propôs o neologismo ‘pervivência’, mantido entre aspas. A ideia da vida da obra para além de sua produção e vida do autor remete diretamente à teoria da crítica e da tradução desenvolvida pelo romantismo alemão, que fora tema do doutorado de Benjamin em 1919”. (Tradução de LAGES, S. com notas de GAGNEBIN, J, 2011, p.104).

não seria um problema, mas algo desejável, já que, para que a tradução se realize, o autor propõe que se escutem os ‘ecos’ do original.

Outra questão mencionada pelo autor diz respeito ao quanto à dificuldade de manter uma fidelidade à forma que, por conseguinte, dificulta a reprodução do sentido. Assim, reiteramos que a tradução não deveria se conformar em fixar-se somente ao sentido de uma obra literária, mas como esta obra se escreve, ou melhor, se inscreve, permitindo que os ecos da língua permaneçam na tradução. A tarefa do tradutor consistiria, então, na libertação da busca pelo sentido, chamada por Benjamin (2011) de ‘cativeiro da obra’, e voltar-se para a própria recriação, que tem o poder de renovar a língua da tradução, ampliando as fronteiras do próprio idioma utilizado pelo tradutor (BENJAMIM, 2011, p. 113). Segundo ele, a tradução tocaria intimamente no sentido da obra para perseguir sua própria via no interior de sua própria língua.

Com isso, pensamos ainda nas formulações do autor Haroldo de Campos, que postula o conceito de ‘transcrição’. Segundo o autor, esse conceito teria por base colocar “a tradução e a criação em ‘pé de igualdade’ e em constante interação, num contínuo e mútuo enriquecimento entre o texto original e o traduzido” (CAMPOS, apud: PRADO e ESTEVES, 2009, p. 116). Campos reconhece ainda que a tradução possibilitaria a divulgação de autores e estéticas nem sempre conhecidos na língua da tradução. Além disso, para Prado e Esteves (2009), o autor preocupava-se com a visualidade do texto, com sua grafia, pretendendo, assim, que suas traduções fossem construídas visualmente. Ele buscava com esses procedimentos suavizar as fronteiras entre texto e imagem, dialogando com as artes visuais (PRADO e ESTEVES, 2009, p.118). Tanto esta interação com o texto como as questões de visualidade tornam-se interessantes para pensar a tradução em Libras. Isso porque há uma tentativa de transpor o texto para uma língua que possui uma sintaxe visual, na qual a construção imagética é um recurso bastante usual e rico.

Por fim, incluímos o trabalho já citado de Moraes (2010), que propondo uma leitura de Hall (1997), compreende que o significado de um texto não é diretor, nem transparente, e tampouco permanece intacto na passagem de uma representação para a outra. Assim, esse significado seria continuamente negociado e inflectido, para ressoar em novas situações. A linguagem, por consequência, seria um espaço cultural partilhado em que se daria essa produção. Não haveria, portanto, uma

maneira única de apropriar-se da linguagem como pertencente exclusivamente ao remetente e ao receptor, ou da língua de origem para a língua de chegada. Os códigos funcionariam somente se fossem partilhados, pelo menos, na medida em que tornassem possível a tradução entre os comunicantes. Por conseguinte, deveríamos considerar o significado menos em termos de exatidão e de verdade e mais em termos de efetivo intercâmbio. Um processo de tradução que facilitasse uma comunicação cultural, que sempre reconhecesse a persistência da diferença e do poder entre os comunicantes dentro do mesmo circuito cultural (MORAIS, 2010, p.98). Moraes (2010) seria uma das autoras a defender também um olhar para o receptor da tradução. Para a autora, bem como para o poeta Haroldo de Campos (2009), o objetivo da tradução seria proporcionar o intercâmbio entre línguas e culturas.

Assim, em perspectivas mais atuais, a tradução seria sempre uma possibilidade de transposição do texto, não mais única ou definitiva, mas levando-se em consideração as línguas e os contextos em questão. Nesse sentido, indicamos que ainda são bastante recentes os trabalhos que envolvam a tradução para as línguas de sinais, sobretudo, no Brasil. Nesse contexto, precisaríamos de mais aprofundamento em vários aspectos inerentes ao tema. Isso envolveria mais contato entre pesquisadores de diferentes áreas, voltadas para estudos da tradução e da língua de sinais, buscando um escopo teórico que demarcasse com mais nitidez as especificidades de construção necessárias para a produção do texto em Libras.

5.2. Algumas palavras sobre intermedialidade

Sabemos que a questão da intermedialidade se tornou bastante premente em alguns períodos históricos. Durante os anos 60, por exemplo, artistas e críticos costumavam se referir a ela como uma colaboração ‘transartística’. Considerando-a, assim, mais do que uma adaptação, por exemplo, ou a transposição do livro para o cinema, ou de um gênero cinematográfico para o livro. Nesse sentido, para Figueiredo (2010) o cinema e a literatura tornaram-se mais imbricados uma vez que há os deslocamentos dos suportes gerados pelas tecnologias digitais que interferem nas especificidades de cada linguagem. Tal fato desestrutura a estabilidade dos suportes tradicionais e aproxima cada vez mais as artes. Assim, para a autora, podemos dizer que “as narrativas se adaptam a diferentes modalidades de transmissão, mais uma vez deslizando de um meio para outro” (idem, 2010, p.35).

Por fim, ressalta que “identificada com os produtos veiculados pelos meios de comunicação de massa, essa estética da serialidade implica a ideia de infinitude do texto, cuja variabilidade se converteria em prazer estético” (FIGUEREIDO, 2010, p.37). É o processo de construção em si que traz o desejo de intercambiar as narrativas, transformando-as a cada nova produção. Isso pode ser percebido, por exemplo, pelas inúmeras adaptações mesmo não profissionais compartilhadas em sites como o YouTube por estudantes de diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, a questão da intermedialidade tornou-se um conceito bastante rico a ser explorado no tocante à produção dos surdos em língua de sinais. Isso porque a tecnologia possibilitou primeiramente o registro dessa língua e, aos poucos, passou a ser utilizada como veículo de expressão. O modo de produção do vídeo torna-se também um elemento que ganha força com a divulgação de novos processos de edição. Tal tecnologia tende a promover novos modos de articulação entre a língua de sinais e o português escrito e deveria ser mais explorada em contextos como o da escola. Isso porque tais línguas podem transparecer em suas criações, além de gerar outras opções também com uso de imagens e vídeos que podem ser profícuos no contexto estudado. Nesse sentido, podemos citar a criação de novas plataformas midiáticas com conteúdos acessíveis aos surdos, como é o caso, por exemplo, da TV INES³⁷ que transmite sua programação em língua de sinais e/ou legendas em português e vem contando com um número significativo de acessos. Além disso, há a criação de canais no YouTube que também contam com uma produção veiculada em língua de sinais.

Por conseguinte, como já discutimos anteriormente, sabemos que a tradução da língua de sinais envolve um deslocamento específico. Nesse contexto, podemos aproximar as produções realizadas em vídeo, sobretudo, no tocante à literatura, por meio do conceito de intermedialidade, uma vez que a língua de sinais seria uma língua de presença, já que o corpo sinalizante é convocado para que a mensagem seja composta e divulgada em diferentes meios.

Nesse sentido, segundo Schroter (2011), estudioso da área da comunicação, não há uma preocupação em definir intermedialidade de modo fechado, buscando, ao contrário, ressaltar diferentes discursos que transitam pelo tema. Para ele, torna-

³⁷ Disponível em: <http://tvines.com.br/>. O site que conta atualmente com dois anos chegou a receber mais de um milhão de acessos e conta com uma programação bastante diversificada. Acessado em 20/01/2016.

se interessante antes buscar perceber como a intermedialidade vem sendo utilizada em diferentes contextos. Assim, a concepção que mais dialoga com nosso trabalho seria o que o autor compreende como **modelo formal** ou **transmídia** que seria o uso de estruturas formais de uma mídia específica em outra. Um bom exemplo dado por ele seria o uso da mídia filme que poderia conter elementos da mídia literatura, tal como o que ele denominou de uma transmidialização da narrativa. Ele faz uso também de termos como ‘transposição’ de narrativa e de mídia dominante para a compreensão desse tipo de proposta. Podemos ver uma tentativa de transmidialização em muitas das atividades utilizadas com os alunos surdos, seja pelo uso da imagem, do vídeo, da obra cinematográfica e da própria fotografia.

Nesse contexto de utilização de mídias, podemos atrelar à nossa reflexão a proposta por Castro (2011). Em sua dissertação, ele produziu uma tradução de fábulas para a língua de sinais em vídeo e buscou analisar como as construções imagéticas, comuns na arte cinematográfica, poderiam desenvolver aproximações com a Libras. Desse modo, para o autor, as construções imagéticas podem contribuir no contexto escolar para tornar o texto mais inteligível aos surdos, uma vez que se aproxima do seu modo visual de produzir significado. Tal questão facilitaria a compreensão das histórias pelos nossos alunos. O autor afirma que

não é possível pensar na melhoria da qualidade do trabalho de profissionais da língua de sinais, especialmente professores e intérpretes, surdos ou ouvintes, sem que em suas produções em língua de sinais causem nos alunos surdos o efeito de imersão na história que somente com uma produção imagética será possível (CASTRO, 2011, p.61)

Ele reforça, assim, a importância da criação imagética na narrativa em língua de sinais. Para que isso aconteça, várias estratégias podem ser elaboradas e, nesse contexto, há a possibilidade do uso de diferentes linguagens para essa criação e há ainda uma discussão de como tais recursos podem ser expostos para o contato dos alunos surdos com as narrativas literárias.

Podemos compreender esta questão, discorrendo sobre os diferentes suportes e linguagens encontrados no contexto da surdez, ainda que brevemente, a partir da análise de alguns materiais produzidos em língua de sinais, que buscam promover um maior contato dos alunos surdos com a literatura. Começamos com as contações de história que durante algum tempo foram os materiais mais utilizados, até por sua

distribuição gratuita realizada pelo Instituto³⁸, com os alunos surdos. Tais materiais poderiam ser solicitados por diferentes lugares do Brasil. Podemos citar a representação de um fragmento da narrativa de “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo.



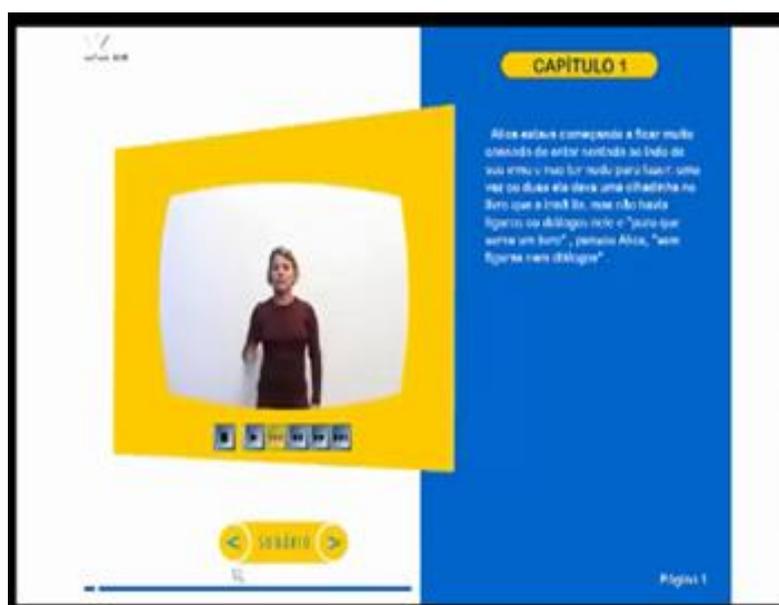
(Figura 14: Chapeuzinho Vermelho, INES, 2000/2008)

No material, podemos ver um cuidado tanto com a produção do cenário, como na apresentação da contadora que aparece vestida como um dos personagens da narrativa. Tal produção tinha como público alvo, sobretudo, crianças e buscava viabilizar, inclusive, alguns estudos voltados para a língua de sinais. Era comum que houvesse pontos teóricos para serem abordados a partir da narrativa. Também é compreensível essa preocupação em produzir materiais para as crianças, uma vez que vários linguistas apontam a necessidade de que elas tenham contato, o mais breve possível, com a língua de sinais. As narrativas tornam-se, então, um meio lúdico para que tal aproximação ocorra, além de privilegiar a língua de sinais em uso corrente e não em fragmentos como pode acontecer quando professores ouvintes acabam tendo de ensiná-la aos alunos surdos. Desse modo, sabe-se que na produção alia-se a tradução do texto para a Libras e a própria contação de história que envolve um reconto da narrativa.

³⁸ Desde que fosse comprovada a utilização desse material em espaços de educação de surdos, como escolas e bibliotecas.

Já o trabalho de Ramos (1995, 2000) propiciou a criação e desenvolvimento da Editora Arara Azul³⁹ que, em seu início, voltava-se para a produção e divulgação de clássicos da literatura geral em traduções para a Libras. Nesse contexto, a editora tornou-se responsável por comercializar livros digitais em formatos de CD-ROM. Também podemos notar a transformação que o material tem passado desde o seu começo até os mais recentes. Nesse contexto, um aspecto a ser destacado é a questão do texto escrito que inicialmente era traduções de textos clássicos e, nos materiais mais recentes, tornaram-se adaptações, assumindo estratégias que nos parece visam aproximar os leitores em formação dos textos apresentados. Assim, há, de fato, uma interferência no texto em língua portuguesa antes da tradução para a Libras, cabendo a própria autora assinar muitas dessas adaptações.

Além disso, podemos demonstrar algumas dessas mudanças ao compararmos duas versões de anos distintos do clássico ‘Alice no país das maravilhas’, tanto em 2002 como em 2007.



(Figura 15: Trecho inicial de Alice, 2002, Arara Azul)

Na primeira produção (2002), percebemos uma total ausência de cenário. Há somente a presença dos dois textos: a língua de sinais e o texto em língua portuguesa escrita. Na produção seguinte (2007), considerada pela própria editora como voltada às crianças, a narrativa começa pela presença do cenário, depois com um

³⁹ Atualmente, a editora cresceu e se multiplicou em produções contando com um considerável catálogo de textos tanto literários como teóricos, uma TV própria e oferece inclusive cursos na área da surdez, além de um ‘Centro Virtual de Cultura Surda’, dentre outras atividades. O site é: http://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo Acessado em: 05/11/2015.

clique aparece o texto em língua portuguesa e com mais um clique o texto em língua brasileira de sinais.



(Figura 16: Trecho de Alice, Arara Azul, 2007/2013)

Nesse sentido, há entre o acervo da editora os ditos autores clássicos como Machado de Assis, José de Alencar, ou Aluísio de Azevedo, e os infanto-juvenis como Pinóquio (2003), Peter Pan (2009) João e Maria (2011) , O gato de Botas (2011), entre outros. A editora produz traduções das histórias, privilegiando romances e contos mais tradicionais. Seguem abaixo alguns exemplos de títulos produzidos e comercializados em seu catálogo⁴⁰ corrente, para que se possa ter uma ideia da proposta de trabalho realizada por eles. Destacamos ‘O cortiço’ que é a produção mais recente, sendo lançada agora em 2015.

⁴⁰ O catálogo sobre literatura pode ser descrito: As aventuras de Pinóquio (2003/2015) e Alice para crianças (2013); Fábulas (2011), O gato de botas (2011), Uma aventura do Saci-Pererê (2011), João e Maria (2011), O soldadinho de chumbo (2011), Dom Quixote (2009), Peter Pan (2009), A ilha do tesouro (2008), A cartomante (2005), O relógio de Ouro (2005), A missa do galo (2005), O caso da vara (2005), O alienista (2004), Iracema (2002), O velho da horta (2004), A História de Aladim e a lâmpada maravilhosa (2004).

Clássicos da literatura brasileira em Língua de Sinais



(Figura 17: Imagem para exemplificar algumas produções da editora)

Podemos perceber uma mudança visível nessas produções propriamente ditas. Inicialmente, tais obras procuravam dar uma grande visibilidade para a questão das duas línguas presentes, o português escrito e a língua de sinais. Aos poucos, vamos percebendo um foco maior na transposição da Libras, restringindo a língua portuguesa às legendas, com um caráter opcional. Acreditamos que as transformações decorrentes da utilização de novos suportes começaram, aos poucos, a fazer parte do cotidiano da editora e deixaram de ser vistas somente como ‘perdas’ em comparação ao livro tradicional. Abriu-se espaço, então, para a língua de sinais e, sobretudo, para a busca por novas opções editoriais que possam valorizar essa produção.

Além disso, tais materiais acabam sendo procurados também por ouvintes que querem aprender a Libras e utilizam as histórias para ampliar seu conhecimento acerca da língua. Podemos ver essas mudanças logo no começo do texto produzido sem que haja nenhum tipo de legenda em língua portuguesa como mostrado na imagem abaixo:



(Figura 18: O Cortiço, 2015, apud: Editora Arara Azul)

Uma estratégia utilizada em muitos materiais produzidos em suporte digital para surdos e tem como princípio gerar uma aproximação com as narrativas literárias em língua de sinais corresponde a uma exposição específica do texto. Eles possuem uma estrutura com a apresentação do cenário, dos nomes dos personagens e seus respectivos sinais.



(Figura 19: O Cortiço, 2015, disponível no site da editora Arara Azul)

Assim, há uma introdução com a datilografia do nome de cada personagem da história bem como a atribuição de um sinal. Desse modo, evita-se ter que recorrer ao alfabeto manual para a soletração dos nomes a cada vez que se fizer menção a um deles. É um indício de construção visual da narrativa, baseada na criação de um

sinal visual, a partir de uma característica do próprio personagem. Os tradutores/intérpretes de língua de sinais também permanecem com roupas neutras e que contrastam com a produção do cenário, o que consideramos ser mais adequado para a proposta, uma vez que a indumentária pode tornar a narrativa bastante infantilizada, deixando o material mais restrito a uma determinada faixa etária.

Há ainda um investimento na produção do cenário que se torna cada vez mais elaborado e vai contribuindo para contextualizar a própria tradução. Por outro lado, sabemos que a literatura é uma arte mais livre e que convoca o leitor a usar a imaginação para compor os elementos da narrativa. Assim, é interessante manter a questão das diferentes possibilidades de interpretação que é própria do texto literário ainda que se manifeste em um suporte diferente. Apesar disso, sabemos que uma maior ampliação de recursos visuais colabora para que os surdos possam ter uma maior possibilidade de acesso à história. Isso porque uma vez apresentados personagens e o cenário, tais elementos poderiam facilitar uma tentativa de inferência sobre o enredo da narrativa por parte desses sujeitos, tornando-se um importante elemento a ser trabalhado nessas produções.

Assim, podemos destacar a presença da intermedialidade desde as primeiras obras produzidas em Libras. Ainda que no começo sua utilização fosse bastante discreta, aos poucos, os recursos editoriais tornam-se mais visíveis nas produções e começam a compor um novo cenário de criação de materiais no contexto da surdez. Além disso, as narrativas transmidiais começam a fazer parte do cotidiano dos nossos alunos. Tal fato colabora para ressaltar a experiência de viver em um mundo multifacetado em que diferentes perspectivas e linguagens concorrem para a produção e difusão da literatura.

5.3. Literatura e Performance

Atualmente, muito se tem debatido acerca do conceito de performance. Tal termo tem sido usado para se referir a uma grande e diversa possibilidade de experiências artísticas. Em nosso estudo, esta proposição indicará uma possibilidade de vivência com a literatura, incluindo diferentes atividades propostas para o contato com o texto ficcional. Assim, nossa preocupação será explicar o uso

do termo performance nesse contexto e, posteriormente, exemplificaremos algumas possibilidades encontradas nas atividades desenvolvidas com os alunos surdos.

Para Fischer-Lichte (2004), no tocante à literatura, a performance pode ocorrer de dois modos: o primeiro diz respeito a uma narrativa ‘labiríntica’, segundo a qual o leitor faz o seu próprio percurso pelo texto, tornando-se também um autor em potencial; enquanto a segunda possibilidade estaria manifesta em uma crescente quantidade de recitais em que o público se concentra para escutar a voz de um poeta, ou escritor. Como exemplo, a autora traz uma contação de história coletiva, na qual diversas pessoas se revezavam para ler trechos de diferentes obras, dentre elas, A Ilíada, de Homero (FISCHER-LICHTE, 2004, p.40/41). Nesse contexto, a autora distingue, com clareza, entre ler um texto e escutá-lo em uma leitura pública. Em nosso estudo, ainda há a questão de os surdos usarem a Libras como primeira língua, diferentemente, da língua portuguesa, o que acabaria por se tornar uma dificuldade extra para a fruição desse texto literário, que estaria quase sempre em uma segunda língua.

Além disso, a autora também destaca a diferença entre ler um texto buscando um deciframento do código verbal escrito e ter contato com um texto como realização cênica. Não só o texto em si, mas é a percepção produzida pela materialidade do corpo, transmitida pela voz, por meio de seus timbres, seu volume e sua intensidade (FISCHER-LICHTE, 2004, p.41). Para ela, então, a literatura se apresentava, nessa proposta, enfaticamente como realização cênica, ganhava vida por meio das vozes dos leitores presentes e estimulava a imaginação dos ouvintes, apelando aos seus sentidos (FISCHER-LICHTE, 2004, p.41). Por fim, a autora destaca o quanto interessante pode ser quando os participantes relatam suas impressões a partir dessa experiência de contato com a literatura.

Em se tratando do uso da língua de sinais, cabe chamar a atenção de que, para além da tradução do texto, há um recriar da narrativa, por meio de ritmos e acentos, transformando-os em imagens e cenas. Desse modo, a performance está para além da tradução, são elementos propostos pelo contador que valorizam o modo de contar. Ressalta-se ainda a importância do leitor/expectador para os estudos sobre a performance, sem eles não haveria como compreender esse recurso, pois a literatura se realizaria nesse contato do leitor com o texto, que, nesse caso, chega por meio da encenação. No contexto escolar, serão elementos norteadores de nossa observação sobre a performance o tempo, o local, as reações dos

participantes, além do próprio fato de ser uma experiência coletiva de contato com o texto literário.

Outra questão abordada pela autora (FISCHER-LICHTE, 2004, p.45) diz respeito ao ‘giro performativo’ que abarca uma tendência de várias artes, dentre as quais, artes visuais, música, literatura e teatro de funcionarem como produções cênicas, agindo mais como ‘acontecimentos’, do que como obras fechadas em si mesmas. Pensando mais uma vez no trabalho com a literatura nesse contexto escolar, atrelamos ainda a reflexão de Zumthor (2000)

Da performance à leitura, muda a estrutura do sentido. A primeira não pode ser reduzida ao estatuto de objeto semiótico; sempre alguma coisa dela transborda, recusa-se a funcionar como signo ... e todavia exige interpretação: elementos marginais, que se relacionam à linguagem e raramente codificados (o gesto, a entonação), ou situacionais, que se referem à enunciação (tempo, lugar, cenário) (ZUMTHOR, 2000, p.75)

Nesse sentido, sabemos que narrar histórias é um costume transmitido por várias gerações e ter contato com essa possibilidade em sinais insere o surdo nesses modos de transmitir a experiência por meio da narrativa. No contexto dos alunos surdos, ainda mais necessária e rica poderia ser essa transposição já que a Libras é uma língua gesto-espacial e a encenação do texto torna-se um elemento marcante nesse tipo de produção. Toda língua tem uma função expressiva que atua em seu campo conotativo de compreensão, reforçando sentidos. Na Libras, isso pode ser percebido por meio de construções visuais. Para Zumthor (2000), um problema para a educação literária seria, então, que ela retira o corpo do texto, reduzindo a performance quase a zero (ZUMTHOR, 2000, p.69). De acordo com o próprio autor

Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer - ou ele cessa - o texto muda de natureza (ZUMTHOR, 2000, p.35)

Segundo ele, na performance, há ‘uma forma’ de apresentação do conteúdo que permanece para além de qualquer mensagem. Zumthor (2000) cita como exemplos os estudos de performance que se baseiam em “manifestações culturais lúdicas não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança), sendo a performance

fundamental e sempre constitutiva da forma (idem, 2000, p.30). É esta recuperação do lúdico, às vezes ignorado pela escola, possível por meio de elementos como transposições intermediáticas e, também, da performance, que tencionamos promover, propondo uma evocação aos sentidos no contato com a literatura.

6. Intermidialidade e performance no trabalho com a Literatura no contexto dos alunos surdos

Figueiredo (1986), em um artigo chamado “Corpo a corpo com a palavra: sedução e magia”, começa sua exposição com uma referência a um texto do escritor Murilo Rubião, intitulado “Ex-mágico da Taberna Minhota”. Temos nesse conto a história de um mágico, que aborrecido pelos recorrentes contratempos que seus dons lhe traziam, resolveu abandoná-los e tornar-se ‘funcionário público’. Um dia, entretanto, encontrou-se perdidamente apaixonado por uma colega de trabalho e resolveu utilizar seus poderes especiais para conquistá-la. Foi, então, que o homem percebeu que todos os seus dotes mágicos haviam desaparecido de vez. Desconsolado, ele chega à conclusão de que teria sido melhor ter criado todo um mundo mágico para viver ao invés de abrir mão de suas habilidades.

Nesse contexto, Figueiredo (1986) ressalta ainda que todo homem é um mágico, uma vez que é capaz de transformar a natureza que o rodeia, a partir de sua criatividade. É também essa capacidade do homem que acaba confrontada quando, em seu cotidiano, ele vai se conformando com a realidade que o cerca, abrindo mão de seus dons para se enquadrar socialmente. À mesma conclusão, chegamos facilmente quando pensamos na experiência com a literatura pelos jovens leitores em formação. Assim, embora justifiquemos a importância desta vivência para a construção de imaginário cultural e ampliação da criatividade, nosso cotidiano de práticas, sobretudo escolares, geralmente, só faz com que percamos essa potência inventiva comum ao próprio homem. Desse modo, a escola deixa de aproveitar ainda a oportunidade de estimular a liberdade de pensamento dos alunos, já que consideramos que a criatividade pode ter um viés bastante crítico, de questionamento do mundo a sua volta.

Em nosso trabalho, tendo como base a complexidade do contexto estudado, optamos por seguir uma metodologia de pesquisa-ação e propor algumas atividades de leitura literária que teriam como objetivos analisar como as línguas e linguagens transitam no cotidiano da sala de aula de literatura.

Durante as leituras teóricas, no entanto, fui me dando conta de que já havia tido contato, em minha trajetória como professora de surdos, com alguns trabalhos

que também, como o nosso, poderiam ser analisados a partir da proposta da utilização de outras mídias para o ensino de literatura. Ao mesmo tempo, pude perceber que nesse campo de pesquisa pouco havia de reflexão teórica sobre esse contato que não se restringisse a análise de obras que fossem adaptadas de uma mídia a outra. Sendo assim, acabei ampliando um pouco o escopo da dissertação para além das minhas próprias atividades, passando a discutir outras propostas presentes nesse contexto.

Nesse sentido, acreditamos que as mediações teóricas dialogam diretamente com a prática vivenciada na educação desses sujeitos. A nosso ver, uma aproximação com esse fazer empírico pode nos proporcionar pistas interessantes para analisarmos as mudanças que ocorreram no campo, no modo de lidar com a disciplina literatura, sobretudo, buscando um contato dos nossos alunos com produções artísticas consideradas importantes para a formação desses indivíduos.

6.1. Breves memórias

Um fato interessante com a disciplina de literatura no contexto do INES é a memória recente de sua implantação, já que a disciplina no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio passou a integrar o currículo da escola há relativamente pouco tempo. A partir de então, duas professoras foram convidadas para assumir essas aulas e pensar no conteúdo a ser trabalhado com esses alunos. Observei alguns materiais dessas docentes que planejaram as aulas iniciais da disciplina, no ano letivo de 2005/2006, para atender a essa demanda.

Aliamos ainda a questão do período em que isso aconteceu, já que envolveu o processo de reconhecimento da língua de sinais (BRASIL, 2002), que foi regulamentada somente em 2005, reforçando uma tensão para o uso dessa língua no contexto pedagógico. Havia paralelamente uma discussão a respeito das representações dos surdos que continuavam marcadas por uma visão de deficiência em oposição à crescente demanda pela inserção em grupos linguísticos minoritários e com representações próprias também em sua língua, ou seja, uma maior valorização da Libras.

Sabemos que tais embates se faziam presentes na escola e gostaríamos de saber como isso se passava nas aulas da disciplina estudada já que acabaram tornando-se presentes nas produções propostas pelas duas docentes para o trabalho

com esses alunos. Conheço, particularmente, alguns desses trabalhos, uma vez que, em 2006, também ingressava no INES. Assim, além das conversas que tive com elas, presencialmente, ou via e-mail, houve a incorporação de um DVD produzido e divulgado por uma das professoras a respeito do trabalho desenvolvido por ela nas aulas de literatura.

6.1.1. Interseções: literatura e cinema

(...) de uma coisa tenho certeza a autoestima desses alunos nunca mais será a mesma. Pessoas capazes de inventar histórias e transformá-las em filmes modificam seus ambientes internos, criam novos caminhos, ficam mais fortes e mais felizes. E ser feliz é tanto que é quase tudo. (CUNHA, M. L., 2007, p.204⁴¹)

A primeira professora ouvida nos conta que dava aulas de informática, quando foi convidada pela direção escolar para ministrar as aulas de literatura, já que contava com formação específica para o cargo. Ela relata que, no início, eram poucas turmas, pois era uma iniciativa recente e, claro, havia a questão de como essas aulas aconteceriam na prática.

Sabemos que a questão da língua portuguesa sempre foi considerada uma dificuldade extra para esse ensino. Havia certa descrença do conteúdo dessas aulas, já que muitos alunos surdos pouco dominavam a função referencial da língua e, assim, a questão seria como exigir que conhecessem, ou mesmo, tivessem algum prazer na fruição da literatura. Assim, ao sair do setor de informática, com um trabalho estabelecido, e, como a própria professora nos diz, ‘descer as escadas para o segundo andar’ a escola se transformou e a questão das línguas envolvidas nesse ensino se fez mais presente.

Nesse contexto, a recepção inicial do trabalho pelos alunos foi descrita como a pior possível. Conforme a própria professora nos conta, em uma das turmas, durante uma avaliação elaborada por ela sobre o tema do Modernismo, um dos alunos entregou-lhe a prova em branco e disse-lhe que não poderia responder já que não havia entendido nada dos textos trabalhados. Além disso, era frequente que os alunos virassem as costas para a professora, por exemplo, por considerar que ela não sabia suficientemente a língua de sinais.

⁴¹ Maria Lúcia Martins da Cunha, cujo sinal em Libras é formado a partir da soletração das letras ML.

No INES não é fácil, sobretudo naquele período de intensas mudanças, um professor que não domine a Libras ter contato com esses alunos. Não raro, há um questionamento contundente acerca do conhecimento da língua de sinais pelo professor o que pode gerar desconfortos para ambas as partes. Isso porque sabemos que a presença de um intérprete não dá conta das interações de sala de aula e os professores, por sua vez, limitam-se em suas exposições, uma vez que podem ser levados a adequarem o conteúdo da disciplina ao que conseguirão produzir naquela língua. Tais estratégias ocasionam insatisfação em ambos os grupos, gerando nos alunos uma desconfiança de que o conteúdo esteja, de fato, sendo passado pelo docente e não apenas uma ‘simplificação’ do assunto. Com a oficialização da Libras, havia ainda um entendimento político da importância da utilização dessa língua em contexto pedagógico pelos professores, gerando uma cobrança maior por parte dos alunos.

A docente, no entanto, afirma que a situação começou a mudar quando um dos alunos solicitou que ela passasse um filme sobre ‘Romeu e Julieta’, pois muitos dos seus colegas não conheciam essa história e seria uma forma de comemorar o dia dos namorados. A própria professora fornece uma considerável análise sobre esse acontecimento: “é simbólica a representação de novidade para a comunidade surda do INES de uma história escrita no século XVI, lida, relida e adaptada inúmeras vezes em diversas línguas e em diferentes canais de comunicação” (CUNHA, M.L., 2007, p.202). E, finaliza sua exposição com uma proposta

Ter contato com a literatura através de outras linguagens já é uma prática corriqueira usada pelo cinema, pelo teatro e pela televisão, a novidade é entender e inserir as novas linguagens de comunicação no contexto pedagógico. (idem, 2007, p.202)

Para ela, então, o problema principal seria o professor fixar-se no “chão do caminho tradicional, experimentando muito pouco o ser professor, apenas reproduzindo muitas vezes a escola que conheceu como aluno”. Nesse contexto, a primeira mudança em sua prática veio com a inserção dos filmes em suas aulas. Para a docente, havia, com isso, uma tentativa de aproximação com a pedagogia visual, frequentemente demandada pelos surdos.

Compreendemos que esta concepção envolveria uma tentativa de representação visual dos conteúdos trabalhados. Podemos ver isso no próprio uso da língua de sinais ou outros materiais visuais, por exemplo. Um equívoco frequente e que necessita certo cuidado seria a escolha do que seria um material

visual rico, já que isso diz respeito ao fato de que alguns desses materiais podem ser bastante infantilizados ou remeterem somente a uma questão figurativa, funcionando apenas como uma mera ilustração do que foi dito, sem que houvesse uma análise mais detida desses conteúdos. Sendo assim, acreditamos que a melhor opção seria que os filmes e demais vídeos se ativessem à idade e às necessidades específicas de cada série, ainda que o conhecimento de língua portuguesa escrita nem sempre fosse compatível com o que seria esperado de um aluno daquele nível de ensino.

Nesse contexto, o trabalho com a intermedialidade esteve presente nas práticas da sala de aula, inclusive para o trabalho com a literatura. O uso de diferentes mídias foi uma necessidade imposta pela situação e também por uma adesão da própria docente que se identificava com essa forma de obter/produzir conhecimento. Em suas palavras, “como um texto escrito pode me remeter ao computador, do computador para a tela de cinema, da tela de cinema para a filmadora”.

O grande questionamento anterior ficava por conta de como a literatura deveria estar reduzida para o surdo à questão da língua portuguesa e do texto escrito. Trazer a literatura por meio de adaptações do cinema já era uma diferenciação, sobretudo, naquele momento, no que seria esperado para o trabalho com esses alunos. No entanto, a grande virada, que tornou esse ensino bastante reconhecido e mais desejável no contexto estudado, foi o deixar de ver cinema para ‘fazer cinema’. Nesse ponto, os alunos começaram a produzir suas histórias e tornaram visível aquilo que lhes encantavam em outras produções: a possibilidade de ver a língua de sinais na tela, bem como o questionamento das representações da surdez.

Isso pode ser visto em diversas produções realizadas por eles durante o tempo em que a professora ministrou suas aulas. Logo no primeiro ano da atividade, foi produzida uma adaptação de Romeu e Julieta. Pela proposta, o grande conflito do filme era o fato de o Romeu ser filho de uma fonoaudióloga que não aceitava a língua de sinais, enquanto a Julieta seria filha de uma professora de Libras. No final, ao invés da morte dos dois jovens, é sugerido um debate sobre a condição do surdo na sociedade.

Além disso, houve a produção de um pequeno documentário chamado ‘A incomunicabilidade’, formado por narrativas que envolviam a dificuldade de comunicação do surdo. Havia cenas que se passavam na família do surdo, em

lugares como delegacias ou hospitais, além de cenas que mostravam a dificuldade de pedir e receber informações pelo uso da língua de sinais.

A docente nos alerta a respeito de como o cinema proporcionou uma discussão acerca das representações do outro e de si mesmo, em suas palavras, “a questão da deficiência, da falta, do vazio, é sempre o silêncio, é sempre o que eles não têm para dar”. Desse modo, compreendemos como o problema das representações não está tão distante do cotidiano docente e é permanentemente questionado pelos próprios alunos, já que fora da escola muitos desses sujeitos continuam sofrendo os mesmos estigmas e dificuldades.

A professora ainda reflete sobre dois conceitos que considerava fundamentais em sua prática: a questão da autoria e da autonomia. Para ela, tais concepções diziam respeito a uma capacidade de reler o texto e de criar sua própria versão da história, enfatizando o modo como cada um entendia a narrativa com que teve contato. Nesse contexto, ressalta a importância de a história transitar entre diferentes linguagens para que chegasse ao aluno e, ao final, ele pudesse contar sua própria versão, utilizando a língua de sinais e, muitas vezes, o suporte do vídeo. De certa forma, eles podiam, assim, desconstruir uma imagem que o mundo fazia deles.

Nesse contexto, os alunos vivenciaram a experiência de ter um filme em curta metragem selecionado para a exibição em um festival de cinema. A proposta veio com o ‘Festival Visões Periféricas’, em 2007, quando a docente, em conjunto com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, produziu todas as etapas do filme, incluindo roteiro, escolha dos atores, edição de imagem, etc. O curta foi todo realizado em língua de sinais e sem legenda, sendo selecionado para passar na Mostra Competitiva do Festival, realizada no Centro Cultural da Caixa, no Rio de Janeiro.

Depois da exibição, houve entrevistas e os alunos responderam sobre sua produção. Sabemos que romper com representações alheias bem como valorizar a língua de sinais são demandas de boa parte da comunidade surda e, como vimos, temas recorrentes de discussões. No filme, havia, no entanto, a história de um amor impossível, na qual um casal se reencontrava, quando já estavam bem velhinhos, depois de quase cinquenta anos. No filme em si, não havia nada que defendesse as demandas dos surdos, ao mesmo tempo em que tudo era narrado em sinais, sem legenda. Ao final do debate, foi mencionada a perspectiva de o surdo estar sempre tentando atribuir sentido a um meio de comunicação que não lhe é familiar, buscando decifrar-lhes significações.

Tal produção, bem como grande parte do que foi realizado em outros anos, funciona também como um rico material já que desperta o interesse dos diferentes espectadores que têm contato com as obras. Há adaptações da literatura, tais como ‘A Cartomante’, de Machado de Assis, ‘O solar dos príncipes’, de Marcelino Freire, além de duas versões diferentes para ‘Romeu e Julieta’, entre vários outros.



(Figura 20: Imagem cedida pela professora)

Além disso, ocorreram duas Mostras internas para exibição de filmes. Um exemplo pode ser visto no cartaz produzido para a divulgação do evento realizado no próprio INES. Na Mostra, havia uma competição entre os filmes que concorriam em categorias como melhor filme, ator, atriz, roteiro e diretor. O evento costumava contar com um júri formado por surdos e ouvintes ligados a questões de produção audiovisual ou de acessibilidade. O desenho do logo reforça o uso das mãos em meio a um rolo de filme que se desenrola marcando a presença de uma produção audiovisual em língua de sinais. Nesse caso, mais interessante ainda por se tratar de produções dos alunos surdos em conjunto com a própria professora ou outros professores que, aos poucos, passaram a produzir seus vídeos.

Nesse sentido, complementamos o panorama composto a partir da conversa com a docente, explicando que ela me recebeu em uma sala estruturada para sua disciplina. Assim, houve a junção de duas salas anteriores que passaram a funcionar, de um lado, como um laboratório de informática, com vários computadores conectados à Internet. Já do outro, tem-se um projetor e um data show. Há ainda o uso de cortinas e a disposição das cadeiras de modo que

favoreçam a exibição de filmes, numa tentativa de reproduzir o que seria uma pequena sala de exibição. Nesse espaço funciona atualmente a Escola de Cinema do INES. Permanece, nas paredes da sala, no entanto, diversas fotos em formato de rolos de filmes que contam a memória desse trabalho realizado na disciplina.

Assim, o cinema deixou de compor as aulas de literatura para se tornar assunto de uma oficina específica. Desse projeto, em 2012, foi realizado o 1º Festival de Cinema do INES, organizado pelos responsáveis da Escola de Cinema (a própria professora e um docente surdo de língua de sinais⁴²) e com a participação de outros professores com a produção de curtas metragens.



(Figura 21: Imagem disponível no site do evento⁴³)

Além disso, o Festival foi aberto para o público externo ao Instituto desde que as produções fossem legendadas em língua portuguesa. Houve uma grande participação de espectadores. A repercussão do festival foi tão grande que este passou a ser frequentemente relacionado por outros pesquisadores como uma relevante iniciativa artística no campo da surdez. Também podemos ver no cartaz a ênfase dada à figura das mãos que estão presentes tanto no rolo de filme como no próprio globo terrestre, representando, inclusive, o continente americano. Além disso, há a reprodução do sinal de chamada, primeiro tem-se um empréstimo da língua de sinais francesa para a palavra ‘Festival’, depois o sinal de cinema e, por fim, o terceiro sinal é do INES.

Nesse trabalho, podemos perceber que as obras da literatura e do cinema para a professora se equivaliam. O que importava era o enredo, as intrigas ficcionais, e as linguagens em si eram produzidas segundo uma interpretação dos próprios discentes, a serviço da criação narrativa, buscando uma ampliação do repertório de

⁴² Maria Lúcia Cunha e Renato Nunes, atualmente o professor surdo atua na TV INES.

⁴³ Segue uma reportagem sobre o evento, disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=congressos&idcon=94>. Acessada em 06/11/2015.

leitura possível de ser realizado em cada contexto, em cada turma, com cada grupo de alunos.

6.1.2. Interseções: performance e literatura

*Não digas tantas vezes que estás com a razão!
Deixa que o reconheçam os alunos!
Não forces com demasia a verdade:
É que ela não resiste...
Escuta, quando falas!*
(BRECHT, B. poesia, p.208⁴⁴)

Este trabalho foi desenvolvido simultaneamente ao trabalho anterior durante as aulas de literatura. Tal proposta foi encerrada um pouco antes já que a docente solicitou aposentadoria. Para descrever e analisar algumas dessas atividades estruturadas por ela, nos baseamos em um documentário produzido e divulgado pelo próprio INES, chamado ‘Visões do invisível’ (2008). Além disso, há um artigo da própria professora sobre esse trabalho, intitulado “Leituras e releituras na arte de representar bilíngue⁴⁵” (RODRIGUES, 2005). Pode-se dizer, com base no material estudado, que há uma ênfase na performance, na encenação do texto literário, com um foco predominante na poesia. Segundo ela nos explica, “neste trabalho, a literatura se estende da sala de aula ao palco cênico: professor, monitores surdos, intérpretes, alunos, transcendem o impossível e denotam um novo olhar às marcas culturais da surdez”.

Sem se fixar em apresentar uma interpretação formal do conteúdo para o público, a docente incentivava uma leitura experimental, com exercícios criativos e de construções espontânea por meio da Libras. Para ela, em um primeiro momento, era necessário propor uma leitura dos textos escolhidos para a performance, de forma coletiva. Havia a presença da professora que ministrava as aulas, um intérprete de língua de sinais, monitores surdos e os próprios alunos, de acordo com a série que frequentavam.

⁴⁴ Fragmento utilizado pela própria autora em seu artigo. A docente enfatiza a construção do diálogo em seu texto, por isso reproduzimos a citação.

⁴⁵ A professora chama-se Regina Celeste dos Reis Bastos Rodrigues. As perguntas da entrevista foram enviadas para a docente por escrito, mas a professora não respondeu em tempo hábil, logo mantivemos a análise por meio do material disponível.

A professora atribui uma grande importância aos monitores surdos que costumavam ser ex-alunos do INES que, após concluírem o Ensino Médio, participavam de um tipo de capacitação e passavam a atuar como assistentes dos professores, colaborando na elaboração de estratégias bilíngues que facilitassem o aprendizado dos alunos. Vários trabalhos consideraram esse tipo de interação bastante profícua, mas com o concurso específico para a contratação de professores de Libras, esta prática acabou desaconselhada pelo ministério da Educação o que inviabilizou a manutenção desses profissionais na escola, já que não houve a criação de um cargo específico para esses profissionais, geralmente conhecidos por monitores surdos, ou, posteriormente, como assistentes educacionais em Libras. É interessante notar que muitos desses monitores seguiram pela área da educação e tornaram-se professores, atuando no INES e em outras escolas. É o caso, por exemplo, da professora de Libras que atuou na contação de história, como veremos mais a seguir. Tal profissional por diversas vezes demonstrou bastante apreço pelas atividades com a literatura desenvolvidas junto a essa professora.

No DVD (2008) produzido pela docente, há uma mescla de trechos da peça, fragmentos de ensaio e depoimentos com diferentes setores da escola. Assim, há entrevistas com professores, alunos e educadores tanto de literatura, língua portuguesa e mesmo de outras disciplinas, geralmente, envolvidos com pesquisas e reflexões sobre a educação de surdos.

Também foi perceptível a aposta na busca por imagens poéticas que transmitissem emoções e sensações por meio do corpo, sem a necessidade de um enredo formal estruturado. Segundo a docente, a proposta seria que todos ‘estranhassem’ a própria língua, utilizando-a como um estrangeiro. Assim, depois de assimilados os textos de literatura, efetivavam-se diálogos com outros gêneros textuais, buscando a discussão de temas relevantes socialmente. Para compor a obra, foram montados esquetes em formato de quadros que eram encenados em produções abertas a surdos e ouvintes.

Para a autora, o teatro vinha compor os ‘espaços vazios’ deixados pelo texto literário, assim tornando-se importante a participação do ator e do público, para a recriação do texto. Nesse sentido, ela utilizava amplamente o recurso da performance, já que, para ela, a literatura era tida como a ‘base’ do projeto, uma vez compreendido o texto, dava-se espaço para o teatro. Desse modo, havia uma separação mais nítida entre o que seria de cada arte. Isso porque em performances

mais tradicionais, que envolvem elementos do teatro, há mesmo uma busca pela não subordinação do ator ao texto dramático. Estas categorias já não estão tão bem delimitadas em nosso modo de perceber a literatura, já que acreditamos que a performance também seria um conceito possível de ser abordado dentro do próprio campo literário (ZUMTHOR, 2000; FISCHER-LICHTE, 2004).

Havia ainda um investimento no cenário que exibia trechos de outros filmes ao mesmo tempo em que havia a encenação. Além disso, notamos efeitos de luz que demandavam interpretações dentro da trama, sempre mais voltadas para a sugestão de ideias, incluindo elementos coreográficos em suas atuações.

Por fim, podemos dizer que atualmente o Instituto oferece um curso livre de teatro ministrado por um ator profissional surdo. Podemos perceber que a estratégia de produção de pequenos esquetes baseados em recursos de expressão corporal e mesmo da mímica ainda são bem recorrentes e produzem grande empatia com o público.

Assim, reafirmamos que o nosso interesse em dialogar com trabalhos empíricos realizados na própria disciplina representa uma possibilidade de reflexão a partir de percursos já trilhados que, como o nosso, buscavam promover esse contato com a literatura e com as artes em geral de um modo significativo para além da decodificação do código escrito. Sabemos que a materialidade do texto sempre foi tabu na escola. Dito isso, compreendemos que a própria instituição escolar sempre foi valorizada como um lugar no qual a racionalização seria a meta e o objetivo máximo do indivíduo, enquanto um discurso artístico apela, sobretudo, ao emocional, com um investimento nos sentidos, para além da interpretação formal. Por fim, como salientou Figueiredo (2010), nos parece evidente que esse trânsito pelas linguagens traz a possibilidade da criação para o contexto da sala de aula, tornando os alunos também autores de suas próprias histórias, despertando o interesse e a autonomia nos discentes.

6.2. Fragmentos de intermedialidade no contexto escolar – propostas em três atos

“A imaginação, contrariamente ao ditado, não é louca; simplesmente, ela des-razoa.”

(Zumthor, 2000, p.106)

Depois de analisadas as propostas das duas professoras, passamos ao campo de pesquisa e tentamos perceber como acontece esse trânsito entre línguas e linguagens na sala de aula de literatura com o público adulto. Duas ressalvas devem ser feitas: a primeira é que os trabalhos mencionados anteriormente não foram realizados no turno da noite. O curso noturno participava das atividades geralmente como espectadores. Não encontramos, portanto, registros de nenhuma proposta próxima realizada com os alunos surdos adultos. A segunda ressalva tem relação à prática pedagógica propriamente dita. Tal questão se justifica pela necessidade de acompanharmos o processo de realização das propostas e não apenas um produto finalizado. Nesse sentido, buscamos um conjunto de atividades cotidianas que tenham como objetivo um primeiro contato com esse texto literário, que poderia ser ou não desdobrado em outros trabalhos. Assim, não é a peça ou o filme que pensamos em analisar, mas um percurso que poderia ser feito e que ainda assim contaria com elementos de performance e intermedialidade nesse processo.

Posto isso, planejamos algumas incursões pontuais que nos permitiram observar mais de perto os modos de se relacionar com o texto literário por um grupo de alunos surdos adultos, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental noturno. Foram pensadas de três a cinco aulas para a realização das três atividades. A segunda foi a que levou mais tempo, pelo menos duas aulas. As demais levaram exatamente uma aula de dois tempos para cada uma.

Na primeira atividade, nosso interesse voltou-se para questões relativas à performance da leitura literária, por meio da produção e da análise de uma história narrada por uma contadora surda. Para isso, foi proposta uma contação de história a partir da tradução para a Libras de uma crônica do autor português Lobo Antunes em que há a presença de um personagem surdo. Em nossa contação, buscamos valorizar a atuação da contadora que apresenta visualmente o texto, por meio do uso do corpo e do recurso da dramatização. Assim, a visualidade estará no cerne da utilização da própria língua que se constrói por meio de tais recursos, mesmo que não haja uma utilização explícita de imagens.

Já na segunda atividade, percorremos o caminho inverso e tencionamos que os alunos propusessem suas próprias contações de história. Gostaríamos de tentar perceber o que sobressairia de suas interpretações. Como que, em suas leituras, eles transitam do texto escrito para a contação, destacando ainda o que compreendem do que leem e que elementos sobressaem em sua percepção da narrativa. Para isso,

foram propostas duas crônicas em que o humor e as peripécias narrativas se destacassem nos textos.

Por fim, na terceira atividade, pretendíamos que fosse um diálogo entre literatura e imagem, tendo como base ‘o olhar’. Pensamos em explorar a questão do ver e da percepção que se tem do outro. Nesse sentido, acreditamos que a análise das imagens poderia nos ajudar na materialização dos ‘modos’ de olhar para a realidade, motivada por uma crença de que a arte nos permitiria desnaturalizar o real, encenando outras possibilidades de ver a mesma situação.

6.3. Ato I: Intermidialidade e performance na contação de história em língua de sinais

Esta etapa do trabalho descreverá alguns procedimentos e uma possível abordagem metodológica a ser desenvolvida em um trabalho específico de contação de história em Libras. O texto escolhido foi uma crônica do autor português Lobo Antunes, chamada “Não foi com certeza assim mas faz de conta”. O texto foi selecionado por diversas questões, dentre as quais, ser um texto curto, com uma narrativa descritiva, que contem um personagem surdo, o que poderia despertar alguma reação em nossos alunos, seja de motivação e interesse ou mesmo de uma rejeição da narrativa.

Neste ponto do trabalho, faremos uma pequena exposição do tema da surdez na obra do escritor português de modo a discutir algumas peculiaridades encontradas em seus textos. Sua obra apresenta uma quantidade significativa de narrativas que possuem personagens surdos, dentre as quais, duas crônicas, “O surdo” (1998) e “Não foi com certeza assim mas faz de conta” (2002). Nesses textos, há a presença de um personagem ensurdecido, decorrente provavelmente do avançar da idade. Estes personagens possuem a língua portuguesa como sua língua materna e, por conseguinte, não têm contato com a língua de sinais. Optamos por considerá-los em nosso trabalho, porque, apesar da reiteração desse personagem nas narrativas de Lobo Antunes, não encontramos trabalhos acadêmicos sobre esse tema específico na fortuna crítica sobre o autor e ainda porque há o uso de imagens recorrentes sobre a surdez mesmo quando lidamos com surdos que possuem a Libras como L1.

Além disso, há mais dois romances que possuem personagens surdos, uma das narradoras protagonistas, a Mimi, de “Exortação aos crocodilos” (1999), e o irmão mais novo da personagem principal e narradora da história de “Não é meia noite quem quer” (2012). Nesses romances, os personagens são surdos pré-linguísticos, ou seja, adquiriram a surdez antes da aquisição de língua oral. No caso de Mimi, podemos perceber uma dificuldade de compreensão do que acontece ao seu redor, com uma atenção às minúcias dos gestos, das expressões e dos objetos para tentar estruturar sua compreensão de mundo. Já no segundo caso, só sabemos do comportamento do irmão surdo pela voz da narradora, mas há uma menção ao que poderia ser um contato com a língua de sinais quando ela declara, por exemplo, que “seu irmão surdo frequentava uma escola onde se discutia com os dedos, como quem contava...”.

Nesse contexto, sabemos que no site oficial do autor⁴⁶, há ainda uma lista de entrevistas dadas por Lobo Antunes. Em 2001, por exemplo, em entrevista ao Diário de Notícias, o autor conta que não foi simples aceitar sua surdez. Inicialmente, ele diz que não ia ao médico para não receber o diagnóstico. E conta ainda que, durante três anos, tentou disfarçar a necessidade do aparelho, se ‘especializando’ em sorrisos ausentes, o que é também bastante comum em relatos de pessoas surdas, que buscam compreender fisionomias e expressões, sem nem sempre entender o que de fato acontece em seu entorno.

O modo duro como o autor se refere a sua condição e aos recursos que procurou para tentar atenuar esse ‘problema’ nos permitem perceber a dificuldade que a questão sensorial pode acarretar. Nessa mesma entrevista, Lobo Antunes é questionado a respeito de aulas para a leitura de lábios como forma de facilitar a comunicação. Meios alternativos para compreender as pessoas e o mundo, que transparecem em suas narrativas. Ao mesmo tempo ele discorre sobre a surdez em seu cotidiano⁴⁷

Se eu tirar o aparelho não oiço nada. E, mesmo quando o uso, não é mais que um amplificador. Não escolhe sons como o cérebro faz. O barulho de um talher num prato é, para mim, uma explosão, tal como estar com muitas pessoas à mesa.

⁴⁶ Disponível em: <http://alaptla.blogspot.com.br/p/blog-page.html> Acessado em: 16/10/2015.

⁴⁷ Disponível em: <http://alaptla.blogspot.pt/2011/10/jornal-de-letras-voz-interior-das.html> . Acessado 16/10/2015.

Podemos reafirmar, portanto, que as questões que envolvem o tema surdez são problematizadas em alguns textos ficcionais do autor, valendo-se de imagens e procedimentos de construção da narrativa que não são indiferentes a pessoas familiarizadas com esse campo, tais como as metáforas sobre a dificuldade de comunicação, o isolamento social, ou o uso da ironia frente ao discurso médico de normalidade. Sabemos, assim, que esses são elementos também presentes nas produções de surdos ou sobre tais sujeitos.

6.3.1. Etapas do trabalho para a contação de história

Este momento da produção envolveu a leitura da crônica, a sua tradução e o relato em Libras. Os profissionais envolvidos foram⁴⁸: a autora da dissertação (professora-pesquisadora, com relativa fluência em Libras), uma tradutora intérprete de língua de sinais, formada pelo Letras Libras, habilitação bacharelado em tradução e em Pedagogia bilíngue, além de uma professora surda bilíngue, formada com licenciatura em Libras como L1 (surdos) e como L2 (ouvintes). A professora surda será a nossa contadora de história. O texto foi escolhido por mim, fizemos uma leitura inicial e as dúvidas de vocabulário ou mesmo algumas perguntas foram debatidas e encaminhadas também por mim, procurando não guiar demais a leitura das duas profissionais, deixando que elas entrassem em contato com o próprio texto.

Em um segundo momento, a intérprete produziu **glosas**, que seriam transcrições em língua portuguesa para sinais dos principais elementos do texto. Sabemos que a Libras não apresenta uma estrutura linguística do mesmo modo que a da língua portuguesa, principalmente para classes de palavras como conectivos e artigos. Assim, é costume de muitos profissionais, que produzem este tipo de tradução para a língua de sinais, proporem uma transcrição em língua portuguesa escrita, mas com uma estrutura próxima a da língua de sinais, tal como no exemplo.

⁴⁸ Intérprete Renata dos Santos Costa e a professora surda Vanessa de Souza Lesser.

Não foi com certeza assim mas faz de conta

Do que eu mais gostava na Beira Alta era da surdez do meu avô. Usava uma espécie de auscultadores de que saía um fio entrançado que terminava na pilha enorme no bolso de cima, e dava-me ideia, pela expressão atenta, de estar sempre a comunicar com os anjos ou essas vozes sem corpo que julgava perceber nos pinheiros e ele decerto escutava. A nós, aos terrenos, não nos ouvia nunca: a minha avó gritava-lhe por sinais que es tínvamos ali, o meu avô olhava para baixo, sorria, principiava um gesto na nos sa direção de que se esquecia logo, chamado pelos pinheiros ou por alguma urgência celeste.

Figura 22: Trecho da crônica de Lobo Antunes

CERTEZA – NÃO – MAS – IMAGINAR (ACREDITAR) _

PASSADO (olhar para trás) - LUGAR – RURAL- ÁRVORES – AVÔ – SURDO- GOSTAR

AVÔ – USAR- APARELHO SURDEZ – FIO – PENDURAR – BOLSO – CALÇA

AVÔ – OLHAR (lugar ao redor) – ATENÇÃO – SEMPRE

PENSAR \IMAGINAR – ÁRVORES (classificador de árvore) - OLHAR - ANJOS – INTERAGIR

OUVIR – PARECER – PERFEITO

PESSOAS (classificador) – NÃO OUVIR – ZERO (0)

AVÔ – GESTOS – EXPRESSÕES – AVÔ – OLHAR PARA BAIXO – SORRIR – PENSAR – COMUNICAR – QUASE

ESQUECER - ÁRVORES (classificador de árvore de natal) - OLHAR - ANJOS – INTERAGIR

Figura 23: Trecho da tradução em glosas

Aqui, a intérprete produz uma escrita próxima da estrutura e os sinais que ela pensa ser os mais adequados para a futura tradução em Libras. Nem sempre essa tradução será a final, é mais uma primeira forma de pensar o texto que foi discutido com a contadora surda. Ambas tiveram acesso aos dois textos, em língua portuguesa, e a intérprete nos trouxe o texto em glosas.

É comum que as **glosas** sejam escritas em letras maiúsculas e que os vocábulos sejam separados por traços. Entre parênteses, estão as marcações corporais ou expressivas que a intérprete sugere para a contação. Eles lembram a função das ‘didascálias’ utilizadas nas encenações do teatro e que servem para indicar como será a atuação dos atores. As **glosas**, no entanto, são utilizadas na tradução de diversos gêneros textuais da língua portuguesa para a Libras e foram

mais difundidas, sobretudo, pelo curso Letras Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância.

Em um momento posterior, a intérprete repassou este material com a professora surda, seguindo o que seria uma leitura dramatizada do texto. Elas iam dando um ritmo para as frases, pensando em elos de ligação visuais entre um termo e outro, escolhendo sinais ou adaptando para a dramatização de modo que o texto em sua leitura reforçasse a proposta de linguagem poética, ao mesmo tempo que formavam divisões para o texto, que foi mesmo filmado em fragmentos, posteriormente editados. A professora surda tinha também alguma experiência com produções artísticas próprias, grande parte poesia em língua de sinais, um fator de relevância para este trabalho, já que pensamos em uma leitura que buscasse saídas criativas para os impasses tradutórios. Ao final, o texto deveria ser memorizado pela professora surda que atuou como contadora, narrando-o de cor. Foram propostos três encontros, dividindo o texto também em três partes.

6.3.2. Análise da Contação da História

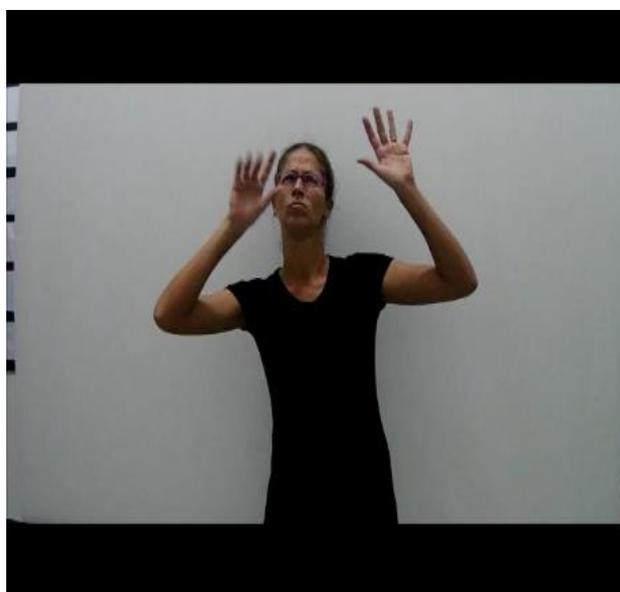
Com esta análise, visamos demonstrar como a contação de história envolve elementos de performance a partir das escolhas para a produção do texto em língua de sinais, isto é, o modo como foi construída a ‘fala da contadora’. Isso porque queremos demonstrar como os sujeitos surdos ao recontarem histórias, uma vez que estejam apreendidas, podem inserir elementos de construção da língua de sinais e promoverem uma recriação do texto pelos sentidos. Nesse contexto, torna-se fundamental compreendermos elementos que são comuns na língua de sinais e como tais elementos são recriados discursivamente na contação de história proposta, além da inserção de elementos próprios da performance propostos pela contadora.

A crônica, escrita em primeira pessoa, narra a história de um homem que relembra sua infância e a presença de seu avô surdo, a partir do encontro dos ‘auscultadores’, um aparelho antigo para a surdez, que o avô utilizava. Nessa rememoração de seu passado, percebemos modos de lidar com essa surdez pelo homem quando menino e, posteriormente, quando mais velho uma vez que ele

também perde a audição. Assim, tem-se a análise de alguns trechos⁴⁹ da crônica, tendo como ponto de partida o próprio título:

- “Não foi com certeza assim mas faz de conta”

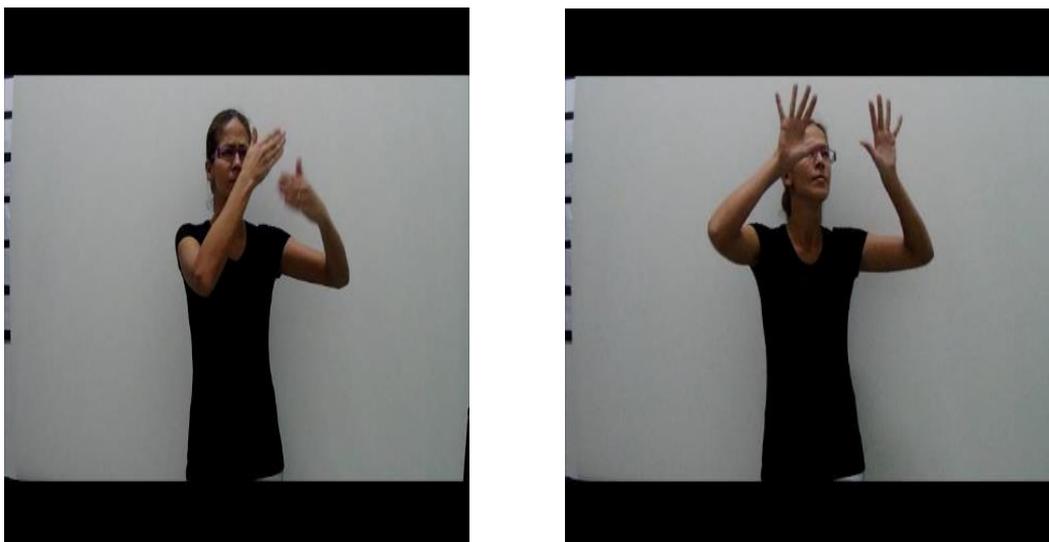
Para a contação da história, desde o seu início, tem-se uma atuação da contadora que ‘encena’ o texto. Isso pode ser visto ainda no título, que, em sua leitura, se transforma em apenas um sinal e todo o resto, a questão que o texto traz sobre a veracidade ou não do que será narrado é evocada principalmente em sua expressão, somente ao final do título é que a contadora insere o sinal de dúvida.



(Figura 24: Título do texto)

Em seguida, há uma rememoração do narrador personagem de sua infância marcada pela presença de seu avô surdo. A contadora durante todo o texto precisará marcar os momentos em que é o próprio narrador, a se lembrar do passado, sua figura quando criança e suas lembranças encarnadas na representação do avô surdo. Logo, antes de começar a história propriamente dita, podemos perceber uma pequena introdução que acaba por trazer uma evocação da imagem de memória.

⁴⁹ Uma versão integral da crônica segue em anexo ao fim da dissertação. Também é possível assistir ao vídeo com a contação de história no YouTube. O link é: <https://www.youtube.com/watch?v=eUcp7vSSrlk>



(Figura 25: Sinais lembrança e sugestão para rememoração)

Do ponto de vista linguístico, aqui há uma junção de sinais, o primeiro se remete à história, indicando que ela irá contar uma história, ao mesmo tempo pode ser o sinal atribuído às palavras ‘lembrar/lembrança’. A segunda opção pode ser adicionada ao sinal posterior que representa, neste contexto específico, uma evocação a acontecimentos passados que retornam ao presente, pelas mãos da contadora. Desse modo, marcamos uma leitura performática do texto, já que é um modo de anunciar para possíveis espectadores esse retorno no tempo. Torna-se interessante marcar ainda que a contadora em vários momentos utiliza esse gesto para se referir à própria crônica que, em sua leitura, se apresenta como um texto difuso, cuja interpretação aparece de modo impreciso.

Para Moraes (2010), que também pesquisa a contação de história, tendo como base uma produção de literatura infantojuvenil, a narrativa parte sempre das mãos da contadora surda. Seu desempenho busca seduzir, sua narração passa pela teatralidade, pelo uso do corpo que interfere nas construções dos personagens, buscando, assim, atrair a atenção de um possível público, para isso imprime um ritmo ao texto. Para a autora, a contadora pinta imagens como quadros em uma tela, desenhando palavras e emoções.

Passamos, agora, ao trecho inicial da crônica:

- “Do que eu mais gostava na Beira Alta era da surdez do meu avô. Usava uma espécie de auscultadores de que saía um fio entrançado que terminava na pilha
Enorme

no bolso de cima, e dava-me ideia, pela expressão atenta, de estar sempre a comunicar com os anjos ou essas vozes sem corpo que julgava perceber nos pinheiros e ele decerto escutava” (p.15).

A terceira imagem, ainda nas primeiras frases da crônica, diz respeito a uma opção da contadora de história para demonstrar uma volta no tempo, um retorno à infância do narrador⁵⁰.



Figura 26: imagem do dicionário de Libras

Segundo o dicionário, o sinal de passado mais tradicional seria representado como na primeira imagem.

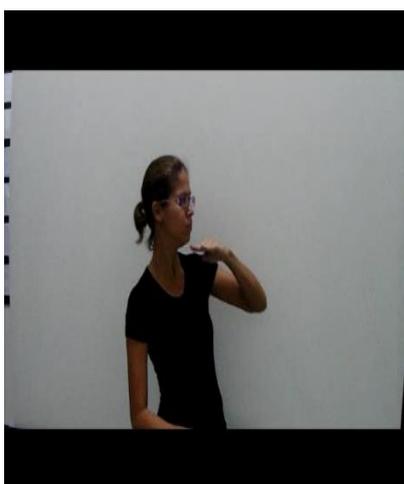


Figura 27: Proposta de sinal para passado

Já na contação de história, para enfatizar a rememoração de fatos da infância do narrador, ela propõe um sinal que seria o inverso de ‘crescer’, como um voltar a ser criança.

Isso porque, ainda tendo como base os estudos de Moraes (2010), a temporalidade e a espacialidade para a Libras envolvem questões de visualidade (MORAES, 2010, p.70). Estes elementos são acionados normalmente por elementos gramaticais, mas, em sua proposta de leitura, a narração extrapola a questão linguística e promove uma possibilidade outra de interação com o texto, possibilitando um exemplo para as flexões verbais diferenciado, como estratégia para visualização dos tempos verbais. Nesse momento, podemos perceber, mais

⁵⁰ Dicionário de Libras disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acessado em: 25/02/2015

uma vez, uma atuação performática da contadora para a exposição do texto, criando, inclusive, outro sinal para além do que seria o esperado para descrever esse retorno à infância, nos fazendo retomar também o conceito de transcrição de Haroldo Campos, uma vez que há um investimento em diferentes recursos da língua, que funcionam perfeitamente na composição do novo texto, em Libras.

Ela também opta por descrever o lugar, ao invés de transcrever seu nome em alfabeto manual. Isso pode ser explicado pelo fato de que dificilmente os alunos conheceriam o nome de uma província de Portugal, assim como não conhecíamos o sinal que o lugar poderia ter. Nesse contexto, a contadora promove uma antecipação de elementos da narrativa, buscando uma possível contextualização do ambiente da história. Posteriormente, quando os elementos do texto forem trabalhados durante as atividades didáticas é que os alunos irão receber informações sobre o nome do lugar, o autor, entre outras questões.

Em um segundo momento, o narrador descreve seu avô e os auscultadores, pois como diz o texto do que “ele mais gostava na Beira Alta era da surdez de seu avô”. Não era somente do seu avô surdo propriamente dito, mas da surdez que ele apresentava. Fato este compreensível quando o narrador conta que julgava que o avô conversava com as árvores, ou com ‘vozes sem corpo’, que ele acreditava que o idoso ‘decerto’ compreendia.

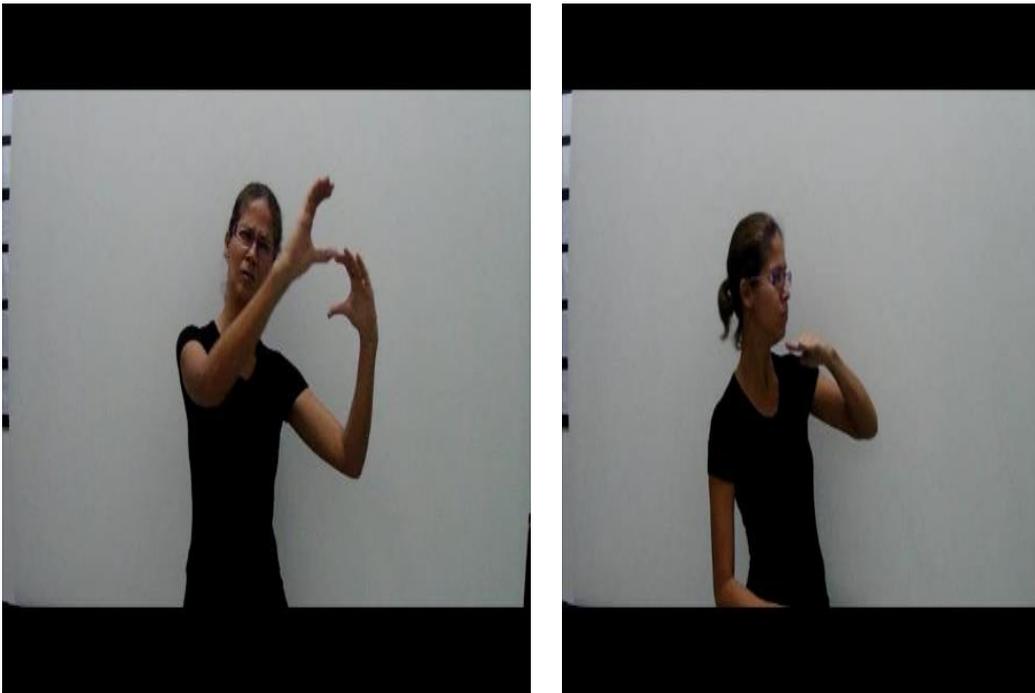
Andrade (2015) pesquisou ainda um tema que é muito interessante e comumente encontrado nos estudos sobre narrativas em língua de sinais, principalmente, quando realizadas por surdos contadores de história, que é o que a autora chama de ‘incorporação’, isto é, uma característica que a língua de sinais apresenta de assimilação de elementos que compõem a narrativa. Isso pode acontecer na forma ou no movimento de pessoas, animais ou objetos que aparecem na contação. A partir dessa característica própria da língua de sinais, podemos compreender a rápida identificação de fragmentos do que está sendo representado na história, ainda que não seja possível compreender todo o texto. Podemos ver isso claramente na postura da contadora ao se referir tanto ao avô como ao neto.



(Figura 28: trecho da contação de história)

Um elemento próximo da encenação, mas que funciona como estratégia discursiva para uma produção imagética do que está sendo narrado (ANDRADE, 2015, p.69/70), uma vez que a contadora incorpora características próprias dos personagens. Há na representação do avô um leve arquear das costas que lembra o de um idoso, um jeito de se mover mais lento, com um prolongar dos passos que nos trazem a imagem de uma pessoa de mais idade. Podemos perceber o mesmo na representação do narrador criança para quem a contadora abaixa o corpo parecendo menor para evidenciar uma perspectiva infantil. Nesse ponto, nos remetemos também ao trabalho de Leal (2011), quando a autora aborda a preferência da Libras pelo discurso direto. Com o uso tanto da espacialidade, já que cada personagem se localiza em um dos lados estipulados pela contadora, aliado ao uso da ‘incorporação’, torna-se mais fácil identificar qual dos personagens da história está com a palavra.

Podemos dizer que o recurso da ‘incorporação’ permite à língua de sinais torna-se mais expressiva. Nesse sentido, quanto melhor for o contador, mais este elemento poderá ser utilizado correntemente e de forma bastante criativa. O oscilar do corpo, por exemplo, marca a passagem do avô e do menino, no decorrer da história. Quando o menino cresce e a narrativa se passa no presente há uma centralização da contadora para o prosseguimento do texto.



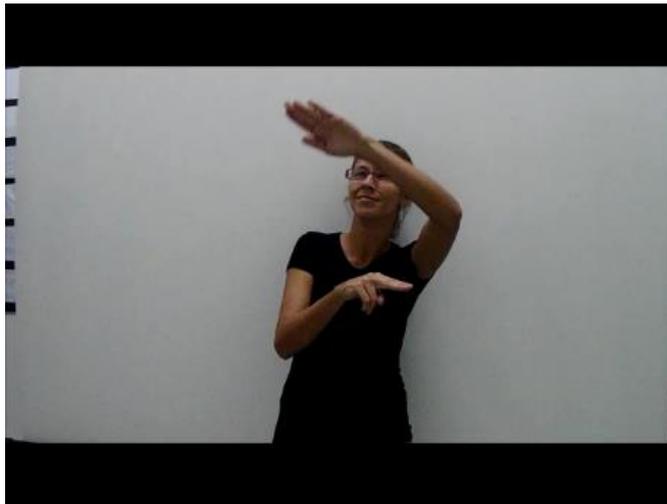
(Figura 29: narrador x personagem menino)

Aqui podemos ver a contadora sinalizando o sinal de comunicação. No momento em que há a presença do narrador, a contadora permanece ao centro. Este sinal realizado ao lado significa o registro do que seria uma comunicação entre o avô e as árvores, ou pinheiros, como fica claro no classificador utilizado pela contadora. Ao lado, permanece a representação do menino narrador que estranha o comportamento do avô e fica a fabular o que ele estaria fazendo.

Neste outro fragmento, há uma passagem na qual o narrador lembra-se que seu avô gostava de sentar-se a varanda em frente à serra.

- “De pessoa tinha pouco: não me lembro de o ver rir, de o ver comer: ou permanecia calado na varanda para a serra ou então lia o jornal, que chegava no comboio do meio-dia e era necessário ir buscar à estação. De casaco de linho branco, encostado a um pilar, voltava as páginas num ruído de pombos sem que a sua expressão mudasse uma só vez” (p.15).

Em sua contação, há uma marcação do personagem do avô em sua mão direita que para no centro do corpo. Já com a mão esquerda, a contadora forma a imagem da serra no ar, desenhada por gestos, que guiam nosso olhar com suas mãos.



(Figura 30: Sinalização da serra em frente ao avô)

Há ainda o uso de um classificador para indicar que o trem era uma locomotiva. Isso porque há diferentes elementos na narrativa que fazem referência ao passado, além do início em que a narradora diz que irá voltar à época de sua infância. Assim, tem-se o jornal que chega no ‘comboio’, o chuveiro que era um balde com furos de onde tiravam água, o uso dos auscultadores. Tais marcações são importantes, pois depois haverá uma atualização da história, em que o narrador assume também sua surdez e propõe uma fusão no tempo, tomando o lugar de seu avô. Nesse contexto, podemos perceber o sinal de ‘comboio’.



(Figura 31: Sinalização locomotiva)

O filósofo Diderot (1993), também menciona, em relação à surdez, um reconhecimento de uma grande ênfase nos gestos que vão para além da própria

comunicação verbal. Assim, ele narra como um ‘surdo de nascença’ fazia-se compreender por meio de seus gestos, fazendo-se entender perfeitamente pelo autor em suas proposições (DIDEROT, 1993, p.27). Ao mesmo tempo, ele retrata como ia a peças de teatro nas quais conhecia algumas passagens do enredo e sentava-se bem distante do palco de modo a não escutar as falas, tentando abstrair dos gestos dos atores informações sobre o espetáculo, buscando ser surpreendido por alguma informação visual que contrariasse o que ele esperava da narrativa. Podemos notar, assim, tanto o uso do linguístico, como do corpo para a produção de significado.

Passamos, então, ao fragmento seguinte:

- “Se calhar nem lia: demorava-se nas notícias o tempo necessário para pensarmos que lia, esquecia-se das folhas numa cadeira de lona e descia para a vinha sem pisar os socalcos, na leveza distraída dos serafins. A sua presença era uma silenciosa ausência que cheirava a brilhantina: ao fim da tarde, depois do banho (puxava-se a água do poço com uma bomba e o chuveiro era um balde com buraquinhos) deixavam-me pôr no cabelo uma gota desse creme branco que me endurecia as madeixas e me embalsamava de um perfume de Paraíso. Contrariamente ao que eu pensava os sons da casa não diminuam de intensidade (os castanheiros continuavam a estalar nas janelas) nem os anjos se interessavam por mim. Jantava de pijama, amuado com Deus.” (p. 15/16)

Aqui está uma das produções mais interessantes do texto. A frase da crônica de Lobo Antunes é: “Sua presença era silenciosa ausência que cheirava a brilhantina”. Na proposta da contadora, ela marca o sinal de homem, remetendo-se ao avô, mas continua marcando sua presença como narradora e a presença do avô que nos chega por meio da representação do cheiro que vem sendo puxado pelas mãos da contadora.



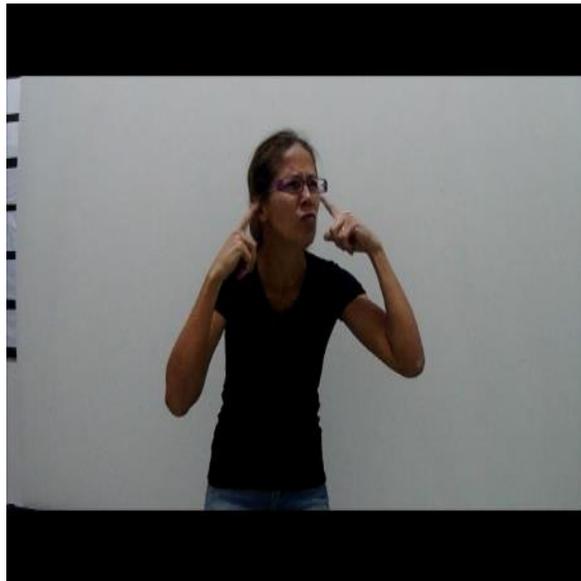
(Figura 32: Fragmento da contação de história)

Assim, embora o sinal até se aproxime do sinal específico usado para a palavra ‘cheiro’, no contexto em que ele é usado, há um prolongamento desse sinal, que parece puxar para o narrador-menino a presença de seu avô que chega de modo sensorial, via o aroma da brilhantina. Há, inclusive, o uso desse mesmo produto pelo menino com a intenção de fazer com que “os sons da casa também diminuam de intensidade”, ou seja, buscando também deixar de ouvir. Desse modo, a contadora consegue transpor visualmente os elementos que o autor constrói por meio da língua escrita. Vários são os momentos da crônica em que a relação de proximidade entre o avô e o neto se estabelece por meio não verbal, já que não há conversa efetiva entre eles, mas há sempre uma imagem, um cheiro, um objeto.

Há ainda momentos de hesitação e de indefinições do que faria parte da contação ou não. Isso porque havia uma divergência de opiniões, já que eu gostaria de uma história mais sugestiva em que não houvesse muitas explicações para a compreensão do texto. Nesse sentido, sugeri que não tivesse a comparação do narrador com o avô quando ‘há o sinal de igual ao meu avô’ e ‘também gostaria de conversar com os anjos’.

No entanto, fui vencida pelas ponderações da nossa professora-contadora e da intérprete que julgavam a necessidade da narração dessa parte do texto, pois poderia não fazer sentido para os que veriam a contação. Além do mais, na proposta da contadora, ela já havia memorizado seu texto e para ela estava tudo no ritmo da contação, caso alguma coisa fosse retirada não teria o mesmo ritmo. Cedi aos argumentos e esta parte continuou em nossa proposta de adaptação.

Na cena seguinte, há uma contação de história bastante visual em que o narrador, quando menino, buscava a surdez do avô utilizando a brilhantina e a sua decepção quando percebia que os sons não da casa não tinham diminuído de intensidade.



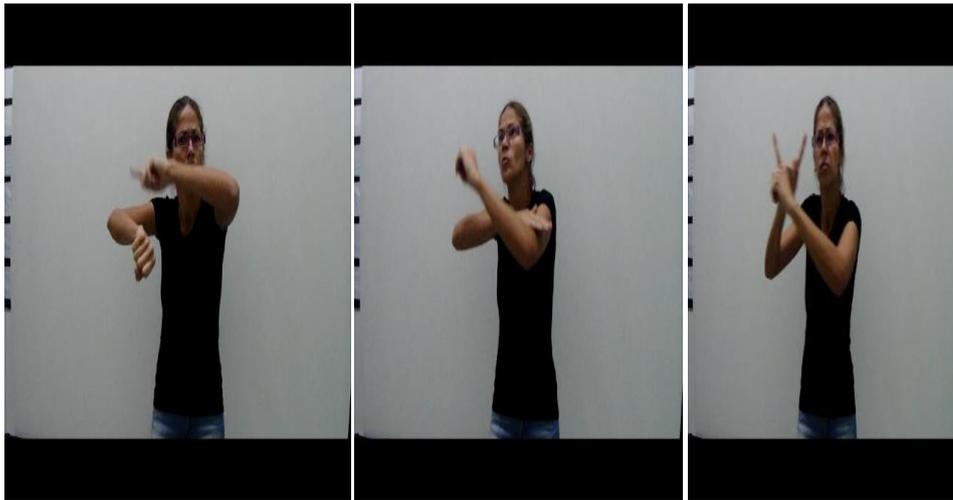
(Figura 33: Fragmento de contação de história)

Podemos ver a surpresa proposta pelo texto quando o menino descobre que ainda continua a ouvir. Sua surpresa transforma-se em decepção e o trecho termina com uma ‘reclamação a Deus’, pois ele acredita que ‘nem os anjos se interessariam por ele’.

Seguimos em mais um trecho da crônica

- “As visitas iam e vinham, nós íamos e vínhamos, os jornais amarrotavam-se no caixote do lixo anunciando o dia seguinte (a partida dos jornais para o caixote do lixo anunciava os amanhãs) e o meu avô permanecia, silencioso e ausente, ora a dormir na poltrona ora a edificar nuvens na varanda, única coisa imutável num mundo onde até as árvores morriam. O mesmo casaco de linho branco, o mesmo creme branco, o mesmo cabelo branco, o mesmo sorriso branco, distraído (...)” (p.16)

A partir de então, começa a segunda parte da história, quando o narrador enumera a passagem do tempo e a lembrança do avô que sempre remete à mesma cena: o ler o jornal ou fumar um cigarro em sua varanda de frente para a Serra.



(Figura 34: Três imagens com marcadores para indicar a passagem de tempo)

A contadora usa diferentes marcadores para indicar essa passagem do tempo. Há o movimento das horas presente no girar do indicador no pulso, lembrando o movimento de um relógio (imagem 1). Na segunda cena (imagem 2), há o movimento sucessivo dos dias e das noites e, no terceiro trecho (imagem 3), podemos ver uma construção extremamente visual com os dedos indicadores demarcando o ir e vir das pessoas que se sucedem sem que haja nenhuma mudança efetiva no comportamento do avô. Nesse momento, há um belo contraste entre a imobilidade do avô, de um lado da contadora, frente ao movimento e às transformações que aconteciam ao seu redor, representados no caminhar incessante das pessoas, de outro lado.

Nesse fragmento, a contação em língua de sinais se prolonga mais que o texto em língua portuguesa, já que deve ‘traduzir’ em imagens e movimentos um conceito bastante abstrato que é o da passagem do tempo. A cena ainda engloba mais algumas passagens como



(Figura 35: Marcadores para indicar passagem do tempo)

Na primeira imagem, tem-se os jornais que se amontoam em pilhas, uns sobre os outros. Na segunda (Imagem 2), aparece o sinal mesmo de mudança, ou transformação, das pessoas, em, segundo o narrador, um mundo de mudanças vertiginosas. Nesse sentido, o trecho termina dizendo “em um mundo em que até as árvores morriam” (Imagem 3). E segue o avô que continuava com os mesmos hábitos de sentar-se à varanda e fumar seu cigarro.

- “Quando fiz doze anos o meu avô morreu e a Beira Alta acabou. Ignoro o que aconteceu ao casaco e à boquilha das nuvens mas encontrei muito mais tarde o aparelho de ouvir, num desses armários de inutilidades onde se amontoa o passado (...)” (p.17)

Posteriormente, o narrador ressalta que quando completou 12 anos seu avô morreu e a Beira Alta acabou, ele não sabia o que tinha acontecido aos objetos de uso do avô, mas que achou o ‘aparelho de ouvir dele’. Quando adulto, torna-se perceptiva uma mudança na reflexão da condição do idoso, o narrador percebe, então, que a vida dele não deveria ser tão simples, que ‘permanecer de auscultadores’ deveria maçar. Tomou consciência do quanto à língua da sacristia era um idioma difícil de compreender. A árdua percepção das limitações do avô acompanhou o reconhecimento das transformações do seu próprio corpo ao notar que também estava surdo. A partir de então, entra-se na última parte da história em que o narrador busca uma volta ao tempo para assumir o lugar de seu avô.

- “Hoje o surdo sou eu. E o feijãozinho que a medicina moderna me colocou no ouvido apenas me traz ruídos ampliados de garagem em noites de insônia e os

guinchos distorcidos do universo. Tenho de voltar o mais depressa possível à Beira Alta e encontrar os anjos.” (p. 17)

Outra cena interessante para a discussão que envolve a performance do texto pela contadora diz respeito à comparação na contação do aparelho que o avô usava com o aparelho para a surdez atual do narrador (primeira e segunda imagens logo abaixo). A mão acima demonstra o aparelho menor que fica atrás do ouvido, já a outra mais abaixo é o aparelho antigo do avô.



(Figura 36: Aparelho de surdez - antigo x moderno)

Logo em seguida, segunda imagem, vemos uma rejeição ao aparelho moderno, o que irá representar a volta à Beira Alta. Há uma proposta de retorno, em forma de corrida, para o lugar onde passou sua infância e vivenciou a experiência da surdez do avô.

Nesse momento, aumenta a dificuldade de transposição do texto para a contação de história. Isso porque há uma pequena rememoração das passagens anteriores agora com a visão do adulto em que o menino se transformou. Tais elementos tornaram-se difíceis para uma transposição já que o texto tinha uma particularidade de não apresentar uma sequência de acontecimentos linear. Esta característica foi intencional para a sua escolha, pois representava uma narrativa diferente daquelas que estamos mais acostumados a oferecer aos nossos alunos, incluindo alguma dificuldade que transparecesse como desafios à compreensão e que justifica o investimento na contação de história

- “Com um casaco de linho branco e uma boquilha tomar-me-ão pelo meu avô e perguntarão, em latim, se estou bem. Não sei como se responde — Vamos indo mas substituo as palavras por um encolher de ombros e um dedo apontado aos destemperos da vesícula. A seguir leio o jornal, acendo um cigarro e tento uma nuvenzinha desastrada: aos cinquenta e sete anos chegou a altura de partir também, a caminho do outono, abandonando no armário das inutilidades uma dúzia de livros, que são as chaves desemparelhadas que possuo. Não se pode abrir nada com elas a não ser portas que deixaram de existir.” (p. 18)

Nesse momento, assumimos a necessidade de adaptarmos o texto, recuperando a passagem na representação da inadequação do narrador nessa tentativa de retorno no tempo. Isso ficou bastante explícito no trecho:



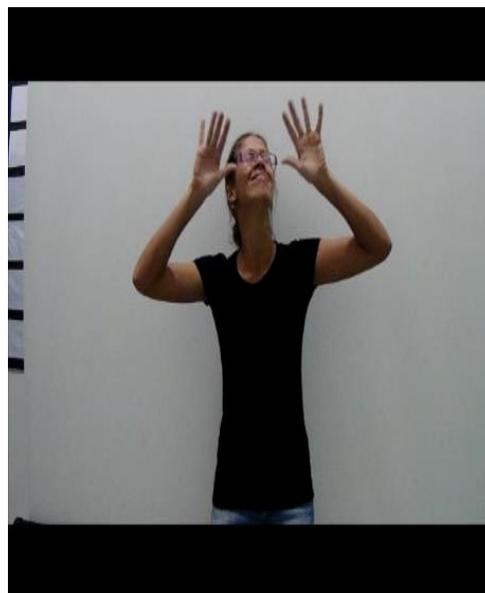
(Figura 37: Exemplo tradução/transcrição em Libras)

Na primeira imagem, tem-se a contadora representando o colocar do casaco pelo narrador. O mesmo casaco de linho branco utilizado por seu avô, depois ele usa os auscultadores e tenta fumar um cigarro. Então, ele percebe que não é possível esta volta ao passado. Aqui, podemos ver uma possibilidade de transcrição na tradução do texto, uma vez que a visão da inadequação do narrador não chega por meio de uma conversa com os anjos como o texto original de Lobo Antunes, mas se evidencia nesse desejo de uso dos objetos do avô, ao mesmo tempo em que passa a estranhar-se ao percebe-se com esses objetos.



Figura 38: Imagem poética para a morte em Libras

Para esse fragmento, podemos perceber todo um trabalho de linguagem para a contação de história. Isso porque a contadora utiliza uma metáfora para representar a morte em um futuro próximo, ela propõe a imagem do desaparecimento. Recuperando, assim, o trabalho de Lobo Antunes que utiliza na imagem dos ‘pássaros que voam para o sul’.



(Figura 39: Fragmentos finais da contação)

A partir de então, a narradora recupera a passagem do autor em que diz que dentre os objetos que irá deixar para o futuro como meio de reencontrar o passado estão os livros que ‘representam as chaves desemparelhadas que abrirão portas que deixaram de existir’. Para ela, os livros trarão de volta as memórias do passado, dialogando efetivamente com o texto de Lobo Antunes. Por fim, ela remete

novamente à contação de história inicial, enfatizando a questão da memória e a produção de narrativas.

Assim, finalizamos a análise indicando que nossa intenção foi explorar possibilidades de performance na contação de história por meio da Libras. O material possui um caráter didático pedagógico, por isso fizemos uma versão somente com a contação e outra com o mesmo texto da contação em Libras e o texto em língua portuguesa escrita para que, de fato, pudesse haver comparações entre as duas versões.

6.3.3. A recepção ao trabalho de contação de história

A turma escolhida para a apresentação das diferentes atividades que utilizaremos para discutir a questão da intermedialidade e, mais especificamente, a da performance no trabalho com a literatura em um contexto de alunos surdos, foi uma turma de ensino Básico do 9º ano, no curso noturno. Com isso, gostaríamos de observar como a turma reagiria ao material produzido. Com a proposta da contação, o interesse seria observar *in loco* como o grupo se comportaria durante a atividade, pois torna-se fundamental o contato com os leitores para o estudo da performance, uma vez que a literatura só se efetivaria, na leitura (ZUMTHOR (2000), COMPAGNON (2012))

Nesse sentido, começo por indicar que no momento da atividade a turma estava composta por sete alunos, de um total de nove que frequentam regularmente as aulas. Era um grupo formado por três mulheres e quatro homens sem que houvesse uma discrepância grande em relação à idade entre eles. Torna-se necessário explicar que a parte prática só pôde começar na escola depois de quase dois meses de greve, que incluiu uma suspensão do calendário letivo escolar. Com isso, acabei bastante apreensiva com a recepção que a turma teria do trabalho, já que, nos últimos anos, as greves de professores têm sido constantes. Tal questão acaba por trazer ao campo uma tensão extra.

Isso também acontece porque muitas vezes as turmas de jovens e adultos já apresentam uma noção pré-concebida do que seria o espaço da escola e o que seria uma aula. Nesse sentido, achamos que poderia ser incomum propor uma atividade de contação de história sem que houvesse perguntas escritas, ou outros exercícios formais de apreensão de conteúdos. Além disso, sabemos que algumas atividades

que recebem um rótulo de ‘lúdicas’ podem ter uma rejeição dos alunos que não acreditam que tais atividades tenham a mesma importância das demais. Achei, assim, que a contação poderia ter uma recepção problemática, sem que houvesse grande interesse ou motivação.

Já conhecia também grande parte dos alunos o que pode ter facilitado o contato comigo. A análise ocorrerá segundo critérios voltados para a recepção do texto, compreensão da história proposta e, sobretudo, sobre a interação deles comigo, entre eles, ou com a outra professora de língua portuguesa que me permitiu desenvolver a atividade, abordando questões relativas ao texto trabalhado.

Desse modo, sobre a recepção do texto, houve uma imediata aceitação da proposta. Um problema que infelizmente interferiu na atividade foi a edição do vídeo que travou impedindo que pudéssemos ver toda a história de uma única vez. Como não conseguia por esse caminho, recuperei o trecho em outra edição e mostrei aos alunos todo o vídeo novamente, em uma segunda versão. Acho que esse fato não comprometeu a atividade e sabemos que há sempre diversas variáveis quando decidimos propor práticas de sala de aula, inclusive no uso dos equipamentos. Ao final tanto a professora pesquisadora como os alunos acabaram por comemorar o fim da narrativa.

A compreensão do vídeo foi bem rápida com uma aceitação também bem marcante. Houve um olhar atento, celulares apagados sobre a mesa, nenhuma dispersão, olhares voltados ao que lhes era mostrado. Uma vez terminada a contação, perguntei-lhes o que achavam da história, tentando disparar uma interação inicial. Primeiro eles recontavam alguns trechos da narrativa, principalmente os fragmentos em que a narradora representava passagens sobre o avô surdo e o aparelho de surdez. Consideramos que esse ‘reconto da narrativa’ foi um fato interessante já que acontecia em construções visualmente ricas ou em sinais em que eles buscavam inferir o significado. Alguns exemplos foram o início da contação com um sinal de volta ao tempo proposto pela contadora.

Quanto à estrutura, percebemos uma maior identificação com a representação visual do trecho que mencionava o ‘ir e vir das pessoas enquanto o avô permanecia silencioso e ausente’. Acreditamos, assim, que repetir o que foi contado já seria uma forma de interagir com a história. Isso pode ter acontecido em função de algumas transposições narrativas despertarem nos alunos surdos o interesse por outros modos de perceber a língua de sinais, ampliando assim seus próprios

repertórios, tanto linguísticos, como de leitura. Tais experiências são possíveis pelo contato marcadamente estético nas construções em Libras. Esta opção foi viabilizada pelas participações da intérprete e da contadora surda que em suas propostas trouxeram à tradução elementos próximos do conceito de ‘transcrição’ proposto por Haroldo de Campos, já que haveria a possibilidade de uma reinvenção dos sinais utilizados nessa transposição.

Desse modo, acreditamos que haja uma experimentação da literatura diferente daquelas que os alunos teriam se somente houvesse uma interação com a pesquisadora para o contato com o texto ficcional. Isso porque, mais uma vez, notamos como foi marcante a importância das estratégias visuais da contadora de história. Mesmo as metáforas que pareciam dificultar a compreensão do texto, tornaram-se claras, ainda que isso em nada significasse uma simplificação da obra, antes acreditamos em uma visível mudança de modalidade uma vez que houve um investimento em uma sintaxe bastante visual, que os alunos chegaram a reproduzir depois de acabada a contação.

Outra estratégia que surtiu o efeito desejado foi a escolha de uma crônica, ou seja, um texto narrativo mais curto, ainda que o texto escolhido, particularmente, mantenha uma preocupação com o uso da linguagem e da fabulação em sua estrutura. Geralmente, é comum encontramos contação de histórias infantis e infantilizadas, pelo uso de fantasias, cenários, etc. Em nosso caso, investimos em recursos simples que apenas valorizassem a atuação da contadora. Nesse sentido, ela estava com uma blusa preta de mangas curtas e o fundo escolhido foi o que apresentava a possibilidade de um enquadramento branco. Desse modo, postulamos a necessidade de que outros materiais, de diferentes autores e gêneros, estejam disponíveis em Libras para que possam ser utilizados durante toda a Educação Básica, com alunos de diferentes idades e, inclusive, com uma atenção ao material disponível aos adultos.

Posteriormente, os alunos fizeram perguntas sobre a questão da comunicação do avô, que lhes dava a impressão de haver alguma relação com o sobrenatural. Deixei que as perguntas fossem propostas e percebi que eles cruzavam olhares entre si, discutindo ainda o que teria sido contado, tentando validar ou não sua compreensão entre os próprios colegas. Mesmo a professora regente de turma era solicitada como possibilidade de ratificar o que eles julgavam ter compreendido.

Na escolha da narrativa, também acabamos por focar em um texto com uma rica descrição, envolvendo, inclusive, tempos antigos, o que despertou a curiosidade dos alunos. A questão da locomotiva, o chuveiro, a brilhantina para o cabelo são exemplos de imagens que os alunos lembravam para se referirem ao texto. Além disso, houve a presença de um gênero bastante popular como a crônica. Mostrei-lhes o livro de onde li o texto e contei-lhes um pouco sobre o autor, o que gerou uma maior contextualização da obra. Sobre a questão das representações, nesse trabalho com os alunos surdos adultos, a questão da surdez do avô chamou-lhes bastante a atenção. No entanto, quando perguntados sobre problemas como o isolamento ou a dificuldade de comunicação principalmente com os familiares, os alunos se mostraram bastantes reflexivos. Eles foram enfáticos ao discutirem que essas questões variavam, de acordo com as famílias, não estando relacionadas à surdez em si, mas a forma como os familiares lidavam com aquele sujeito. Para eles, há diferenças nesses modos de lidar mesmo com as pessoas mais próximas. Eles também demonstraram interesse pela surdez do próprio autor que se tornou um fato curioso mesmo para a professora regente. Perguntaram se havia algum contato dele com a língua de sinais e alguns manifestaram conhecer os problemas decorrentes do uso do aparelho para a surdez.

Por fim, perguntaram se havia outra história do autor em Libras e quando questionei se deveria mostrar a contação para outros alunos surdos, eles assentiram, pois os surdos poderiam ter interesse pelo modo como a história narra tempos passados, além da própria questão do avô surdo.

6.4. Ato II: Intermidialidade como recurso no trabalho para a contação de história dos alunos

A segunda atividade proposta teve como interesse avaliar como os alunos transitariam na leitura do texto em língua portuguesa para a língua de sinais. Sabemos que a leitura de um texto literário nem sempre é algo simples, principalmente quando temos alunos surdos que são usuários da Libras e aprendem o português como segunda língua. Nesse sentido, a literatura, que na escola ainda tem o seu principal suporte no texto escrito, acaba sendo trabalhada com algum esforço e obtendo, na maioria das vezes, uma relativa autonomia de leitura. Com a proposta, visamos trazer para o nosso estudo um pouco das especificidades de

leitura encontradas nessa turma, mas possível de ser identificada em vários trabalhos que têm interface com alunos surdos.

Nossa proposta surgiu com a escolha de duas crônicas para a leitura dos alunos. Além disso, nessa segunda atividade, gostaríamos que os textos tivessem algumas características relacionadas ao gênero trabalhado. Se na proposta anterior, tínhamos uma crônica com uma rica descrição visual, a segunda era mais uma narrativa com elementos de enredo bem delimitados, com peripécias e reviravoltas, que gerariam um interesse em descobrir como seria o desenlace do texto. As duas crônicas também tinham efetiva relação com o humor.

De acordo com tais pressupostos, escolhemos dois textos diferentes e dividimos a turma em dois grupos distintos. A primeira crônica foi ‘A carta’, de Luís Fernando Veríssimo. Nessa crônica, há a história de um casal. Após uma briga, a mulher (Marta) envia uma carta ao namorado (Haroldo), terminando a relação. Depois, arrependida, ele quer rever a carta antes que o namorado tivesse acesso ao teor da correspondência. Ela resolve, então, ‘fazer plantão’ em frente ao prédio do namorado. Assim, sempre que chega o carteiro (Jessé), ela questiona sobre a carta. Nesse meio tempo, ela começa a conversar com o homem, acaba desistindo de pegar a carta e encerra definitivamente o namoro. Sobre a escolha de Luís Fernando Veríssimo, ela foi motivada pela grande popularidade do autor e uma grande produção usada, sobretudo, para a formação de novos leitores, em coleções como a ‘Para gostar de Ler’ (Crônicas, 2011, Vol.1). Acreditamos, aliás, que esse tipo de narrativa tenha uma boa aceitação, já que envolve temas do cotidiano, em uma linguagem mais acessível e próxima ao gosto dos alunos.

Outro cronista bastante conhecido no Brasil e utilizado, inclusive, no contexto da escola é Fernando Sabino. Por esse motivo, escolhemos a crônica ‘O homem nu’, já que sabemos que a ironia e o uso do humor são elementos bastante recorrentes na obra também desse autor e são bastante atraentes para leitores iniciantes que enfrentam a dificuldade do texto escrito, sobretudo, com as peculiaridades de uma segunda língua. Na história, um homem combina com a esposa de os dois ficarem em silêncio quando chegasse o cobrador, pois o homem havia se esquecido de pegar o dinheiro para pagar a prestação. Com isso, o homem tira a roupa para tomar banho, mas a mulher passa a sua frente e entra no banheiro. Ele resolve, então, adiantar o café e lembra-se de pegar o pão que o padeiro deixara na porta. Para o seu azar, assim que tenta pegar o embrulho, a porta se fecha e ele

se vê sem roupa no corredor do prédio. Depois de muitas aventuras, ele consegue, finalmente, entrar em casa.

Assim, depois de divididos os grupos e entregues os textos, os alunos deviam ler em grupo e propor uma contação de história para o outro grupo que tinha em seu poder a história diferente, com a leitura de cada crônica, ocorrendo simultaneamente. Eles não tiveram acesso ao texto em Libras, porque teríamos que produzir outro material (não há tradução de crônicas para a Libras ainda) e também porque era nossa intenção começar pelo texto escrito. Assim, eles poderiam ler o texto e sanar dúvidas de vocabulário entre eles mesmos e comigo. Esta foi a tarefa mais complicada, por isso acabou por demorar aproximadamente duas aulas. Em nossa solicitação ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, acordamos que não haveria exposição de imagens dos alunos da turma pesquisada. As aulas foram filmadas, com o conhecimento e a autorização dos discentes, mas somente para fins de análise. Passamos, assim, a uma apreciação do processo.

Encontramos um ritmo de leitura bastante variado, enquanto uns alunos liam com alguma fluência, outros tinham bastante dificuldade para compreender, indo ‘palavra por palavra’ na busca pela decifração do texto escrito. Por conseguinte, havia pouca interação entre eles e, quando um aluno me solicitava algum tipo de explicação, os demais estavam em outros momentos do texto. Todos paravam, entretanto, para ver a solicitação ser respondida e posteriormente recomeçavam a leitura, demonstrando pouca desenvoltura para uma compreensão do que era lido.

Com isso, recolhi alguns textos obrigando-os a ler com um colega e lhes instruí que tentassem tirar as dúvidas entre si. Mesmo alguns alunos com proficiência razoável em língua portuguesa, pareciam não compreender algumas nuances do texto. Era visível que o vocabulário em si não era o principal problema, mas atribuir funções como os personagens e o desenrolar do enredo não dava conta para a construção do sentido do texto.

Desse modo, na primeira aula, os alunos se mostraram bastante inseguros para contar uma história que ainda não entendiam bem. Por conseguinte, na primeira exposição ao texto, não houve muito sucesso em nossa estratégia. Destacamos que não fizemos uma preparação prévia para a leitura, não houve um vocabulário básico como na atividade posterior, por exemplo. Os textos dos autores também foram trabalhados sem nenhum tipo de adaptação.

Na segunda aula, voltamos aos grupos e aos textos. Por uma questão de sorte, todos os alunos estiveram presentes nessa aula. Como alguns não tinham participado da aula anterior, foi possível recomeçar a atividade, os faltosos foram agrupados e a leitura foi retomada. O que aconteceu na leitura dos alunos foi que eles compreenderam parte dos textos lidos e, partindo dessa compreensão parcial, eles procuravam atribuir sentido ao restante da narrativa.

Desse modo, nos grupos, há sempre alunos que têm uma facilidade maior com a língua portuguesa, como podemos perceber nas estratégias de leitura e no reconhecimento do vocabulário. Nesse contexto, destacamos que a leitura do primeiro grupo começou com uma aluna, enquanto os demais colegas do grupo repetiram fragmentos da contação dessa primeira que teoricamente era a mais familiarizada com a língua portuguesa escrita. Em sua proposta, fica evidente uma tentativa de formular uma narrativa coerente, mesmo que ‘inventando’ uma boa parte da história. Desse modo, torna-se interessante a leitura da aluna que interpreta uma citação colocada no texto sem grande importância para narrativa, “Era uma casa de pobre, (...) mas se ela não se importasse” (VERISSÍMO, L.F.), uma frase coloquial, dita pelo carteiro ao convidar Marta, demonstrando um desenvolvimento da relação entre eles. Para ela e os demais alunos do grupo, se transformou no elemento complicador da história, esquecendo-se completamente da questão de uma mudança de sentimento em relação à personagem que começa a se interessar pelo carteiro, ao invés de tentar reatar com o namorado. Para eles, a questão da expressão ‘casa de pobre’ é que se torna o principal impedimento para a relação entre Marta e Jessé. Com isso, surgem interpretações como “Marta descobriu que o dinheiro não era importante e aceitou encontrar o carteiro”, ou “Marta respondeu que não se importava com dinheiro e que iria à sua casa, deixando Jessé (nome do carteiro) muito feliz”. Outra questão foi fato de o namoro ser terminado por uma carta. Para eles, não havia muito sentido nessa proposta de enredo, trecho que acabou pouco enfatizado na contação.

Do ponto de vista metodológico, em suas leituras, vimos ainda pouca utilização de classificadores, descrições visuais ou algum tipo de incorporação de características de personagens. Extremamente presos à leitura do vocabulário, eles sinalizam de uma forma bastante linear, uma palavra após a outra, recorrendo, inclusive, à datilologia para fazer referência a uma palavra que não tivesse sinal em Libras, ou que o vocabulário não estivesse claro para eles. Daí, podemos verificar

que sua compreensão estava ainda reduzida e que havia dificuldade na decodificação da língua, em transpor o que era lido para a língua de sinais.

Já na outra crônica, o elemento desencadeador de todo o enredo, o fato de o homem estar trancado fora de casa sem roupa, não foi percebido pelos alunos. Inicialmente, eles também se mantiveram presos ao vocabulário do texto, buscando conhecer o significado de cada palavra. Para quem conhece as especificidades da língua de sinais, sabe que não é possível, nem produtivo, tentar estabelecer palavra por palavra a significação do texto, já que, sobretudo, as palavras estruturais da língua portuguesa não possuem tradução em Libras. Também solicitava que os alunos tentassem contextualizar a palavra sobre a qual eles não sabiam o significado, como um exercício já frequentemente utilizado, de que eles procurassem inferir o sentido da palavra pelo contexto. Algumas vezes isso foi possível e eles por si mesmos ‘descobriram’ o que seria o termo, outras nem tanto, tive que intervir e explicar mesmo todo o contexto para que fosse sanada a dúvida.

Assim, podemos dizer que seja comum que nas contações de história que os alunos elejam fragmentos que acharam mais interessantes e se detenham em contar esses trechos. Eles narram como quem observa uma cena de um filme, por exemplo, descrevendo cenário, personagens e acontecimentos, mas não há necessariamente um encadeamento de toda a história, somente ‘fotografam’ um momento da narrativa que lhes ficou na memória. Isso aconteceu na leitura da segunda crônica, de Fernando Sabino.

Depois das histórias já narradas, também por um pouco de temor de que os alunos não conseguissem compreender, minimamente, os textos, separei dois vídeos curtos disponíveis no YouTube e produzidos por também alunos, geralmente de graduação em mídias e/ou comunicação social. Os vídeos⁵¹ não tinham legenda e em grande parte eram bem próximos aos textos lidos. Esta estratégia foi mais eficaz do que esperávamos. A questão é que pela falta de legenda o texto não era tão compreensível e uma vez vista a história foi bem mais fácil inferir o significado e perceber o que eles tinham ou não entendido nas leituras. Uma vez mostrada a primeira cena do vídeo, perguntei-lhes o que significava, eles rapidamente

⁵¹ O vídeo produzido para ‘O homem nu’ encontra-se disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mml918C069I>. Acessado 05/09/2015. Já o link com o vídeo da adaptação de Luis Fernando Veríssimo, ‘A carta’, não foi mais encontrado.

compreenderam quem eram os personagens, o casal de namorados, e o início do enredo, a briga, o término do namoro, e a escrita da carta.

Finalmente, tornou-se compreensível para eles como ocorreu a aproximação com o outro personagem e o porquê de Marta desistir de pegar a carta de Haroldo, tentando inferir o que o autor deixa subentendido do possível envolvimento entre Marta e Jessé. A participação dos alunos foi marcante e foi possível que eles tirassem as dúvidas do outro grupo que possuía uma história diferente. Todas as dificuldades que o outro grupo apresentou foram sanadas sem que houvesse a necessidade da minha interferência. Os próprios alunos entre si explicavam trechos da narrativa que também não estavam claros para o grupo que não tinha lido a história, uma vez que também são raros os vídeos que possuem legendas.

Desse modo, percebemos que o envolvimento foi tanto que com o término da aula, alguns dos alunos queriam permanecer em sala para ver o vídeo da história que ficou faltando. Foi preciso que confirmasse que na aula seguinte voltaria à atividade para que eles deixassem a sala. Assim, alcançamos o mesmo interesse com a segunda crônica, cujo vídeo foi produzido em forma de animação. O recurso para mostrar que o homem estava nu era somente focar em seus pés, o que fez com que os alunos rissem bastante. Desse modo, registramos que havia entre eles um interesse de validar, ou não, suas hipóteses de leitura, atividade que os agradava bastante.

Por fim, enfatizamos que, para as escolhas dos vídeos, sempre que há outras opções de adaptação, procuro mostrá-las aos alunos, não na íntegra, mas para ressaltar como aquela mesma história já foi lida e interpretada por diferentes pessoas, bem como o alcance que aquele texto teve. Assim, o recurso do vídeo permitiu ampliar as possibilidades de leitura do texto escrito, não agindo de modo a substituí-lo, mas permitindo outras formas de interação com a escrita, sem ater-se exclusivamente à mediação do professor.

6.5. Ato III: Texto ‘Vista cansada’ e a discussão da ‘função’ da arte

Vista cansada

Acho que foi o Hemingway quem disse que olhava cada coisa à sua volta como se a visse pela última vez. Pela última ou pela primeira vez? Pela primeira vez foi outro escritor quem disse. Essa idéia de olhar pela última vez tem algo de deprimente. Olhar de despedida, de quem não crê que a vida continua, não admira que o Hemingway tenha acabado como acabou.

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio do seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe bom-dia e às vezes lhe passava um recado ou uma correspondência. Um dia o porteiro cometeu a descortesia de falecer.

Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima idéia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser também que ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

(Otto Lara Resende)

Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992.

A última atividade que fizemos com os alunos tinha um despretenso interesse em discutir a contribuição da literatura e da arte em geral para uma formação humanista do homem. Sabemos que a discussão da função da arte extrapola qualquer visão utilitarista e limitadora que justificasse sua inserção no cotidiano da escola. Não foi esse nosso interesse, pensamos antes em encerrar nossa participação em sala com uma discussão sobre como podemos ver o mundo e como a arte poderia interferir nesse olhar. Isso porque, em uma crônica bastante contundente, o autor Otto Lara Resende escreve sobre a questão do ver e de como vamos perdendo essa capacidade de perceber o que está a nossa volta. Com a metáfora da vista cansada, embaçada, opaca, não reconhecendo mais aquilo que vê,

o autor aborda como caminhamos para uma desumanização, uma vez que deixamos de notar as pessoas que estão ao nosso redor, podendo instalar-se ‘o mal da indiferença’. Sabemos que a individualismo tem sido um problema recorrente em nossa sociedade, além disso gostaríamos de abordar temas como a simplicidade e o cotidiano.

Assim, mudamos, mais uma vez, o modo de contato com o texto literário. Inicialmente, fiz um vocabulário visual com as palavras que poderiam gerar mais dúvidas entre os alunos pelo possível desconhecimento do significado. Somente depois de entendidas essas palavras chave, distribui uma folha com o texto escrito. Eles fizeram uma leitura individual e partilhamos uma leitura conjunta, uma vez que no INES todas as salas possuem o recurso de TVs com computadores e quase sempre com acesso à Internet.

A última crônica utilizada tinha ainda uma estrutura argumentativa, pois defendia uma ideia delimitada. Nesse sentido, o primeiro fragmento que sobressaiu da leitura dos alunos foi o trecho “se eu morrer, morre comigo uma forma de olhar”. Discorrendo sobre o fragmento, os alunos abordaram a questão de como cada pessoa tem uma percepção própria da realidade, de acordo com seus valores, sua personalidade, seu conhecimento de mundo, suas vivências, etc. O texto ainda traz a questão do olhar da criança e do poeta como meio de desautomatizar esse olhar e fazer emergir diferentes compreensões da mesma realidade, diferentes sentimentos que se sobressaem ao lidar em diversas situações.

A atividade pretendida não foi desenvolvida totalmente devido a uma redução da disponibilidade de tempo com a qual pretendíamos contar. Como a escola possui prazos e conteúdos definidos, não havia como prolongar a atividade por mais um período, o que acabou por limitar nossa atuação seguindo o que foi possível ‘adaptar’ dentro do período disponível. Nesse contexto, pensamos em aproveitar uma inspiração a partir de uma atividade realizada em uma oficina de fotografia⁵² para tentarmos (re)educar o nosso olhar para o que estaria ao nosso redor, mas que, por isso mesmo, nem sempre seríamos capazes de perceber. Nesse contexto, eles deveriam escolher entre imagens que foram retiradas de jornais e também da

⁵² Disponível em: <http://www.fotografiaparatodos.com.br/educadores/?p=83>.
As imagens foram retiradas do jornal O Globo, Revista Bula, disponível no link:

<http://www.revistabula.com/5255-as-40-melhores-fotografias-brasileiras-publicadas-no-instagram-em-2015/> e ainda em <http://www.hypeness.com.br/category/fotografia/>. Todos acessados em 05/08/2015

Internet. Depois, deveriam marcar nas imagens detalhes que poderiam ser vistos mais de perto, explicando os motivos de sua seleção, dentre as imagens possíveis. Pensando, então, no que deveria guiar nosso olhar, em pequenos detalhes da própria imagem. Alguns trabalhos podem ser vistos nos exemplos:



(Figura 40: imagens selecionadas por nossos alunos)

Nesse contexto, durante a atividade, pudemos perceber como a crônica traz um tema extremamente pertinente para falarmos a respeito de como nos relacionamos com o outro, lembramo-nos de Rimbaud, em sua carta ao vidente, quando o poeta afirma “A inteligência universal sempre lançou suas idéias naturalmente; os homens reuniam uma parte desses frutos do cérebro: (...)” Mais adiante, continua “O primeiro estudo do homem que quer ser poeta é seu próprio conhecimento, completo; ele busca sua alma, investiga-a, tenta-a, aprende-a”. Logo, percebemos, nesse fragmento, uma crítica à racionalidade excessiva, que desconsidera o emocional, o uso dos sentidos para a produção de conhecimento. É esse olhar para o outro, capaz de se emocionar ou de se entristecer, que podemos compartilhar com os nossos alunos a partir das artes, um modo mais poético de compreensão da própria vida.

Dessa forma, eles selecionaram entre as diferentes imagens, desde o desejo de aventura, ao contato com a natureza. Além de expor sentimentos como preocupação com os mais pobres, os que possuem menos condições de vida, e o próprio medo da solidão, do desamparo frente os percalços do mundo.



(Figura 41: imagens selecionadas pelos alunos)

Com isso, buscamos compreender também que as atividades com recursos intermediais não necessariamente dependem de grandes investimentos em equipamentos sofisticados e aulas complexas para sua elaboração. Esta seria uma possibilidade de trabalho, e, além disso, uma mudança significativa estaria no modo de pensar a atividade. Assim, indicamos que nossa intenção principal foi mostrar um mosaico com diferentes práticas e ainda utilizando diversos recursos para tentar propor outros meios de contato com os textos literários em sala de aula. Sabemos que não é viável a utilização de proposta única para conjunturas tão diversas, com todos os desafios encontrados no trabalho com a literatura no contexto dos alunos surdos adultos. Antes, relatamos uma experiência possível com esse grupo de alunos.

7. Considerações Finais

Ou o início de uma nova história...

Finalizando este trabalho, bastante influenciada pelo meu percurso como professora, há uma década no magistério somente no INES, penso a respeito dos paradoxos que vivemos em nossa profissão. Como canta Gil (GIL e DONATO, 1986), em uma de suas músicas, “A paz invadiu o meu coração /De repente, me encheu de paz/ Como se o vento de um tufão /Arrancasse meus pés do chão/ Onde eu já não me enterro mais (...)”. É evidente que, em muitos momentos, utilizamos um discurso, mas nossa prática cotidiana é completamente diferente. Falamos em educação, mas escasseamos as ações e as condições que tornem isso possível. Em nosso caso, também buscamos a formações de leitores, sobretudo, pensando no binômio criticidade e criatividade. Que mecanismos utilizamos, no entanto, efetivamente para esse fim? Penso que talvez precisássemos realmente de ‘um tufão’ para que pudéssemos encontrar ‘a paz’.

Nesse caso, podemos dizer que esse ‘vendaval’ poderia ter vindo com as tecnologias que, como sabemos, deslocaram posições, costumes, métodos (se é que algum dia isso foi mesmo possível) e práticas. Afetam-nos, ou seja, forçam-nos a experimentar outros caminhos. Volto-me à ideia do ‘tufão’, de Gil, tempestuoso e repentino, faz a rota do conhecimento se movimentar. A educação busca meios de permanecer ativa frente ao desafio e confiança nela investidos. Os ventos, no entanto, fazem repensar a direção a seguir. Faz-se necessário encontrar meios de manter-se de pé, sem que precise de tão fortes raízes que impeçam de alçar novos voos.

Outra questão, voltando ainda à letra da canção de Gil, diz respeito ao que se compreende como alcançar a paz. Nos versos de Gil, a paz não é sinônimo de tranquilidade, chega por meio de um ‘tufão’, ‘invade’, ‘arranca os pés do chão’. Talvez não haja mesmo meios de alcançarmos resultados diferentes, utilizando os mesmos recursos e propostas didáticas.

Neste trabalho, buscamos refletir a respeito dos modos, práticas de ler e experimentar a literatura com alunos surdos adultos. Para tanto, nossas perguntas de pesquisa foram: que práticas de leitura literária podem ser mais significativas para os alunos surdos em contexto bilíngue? Que elementos de intermedialidade e performance podem ser relevantes no contato dos alunos surdos adultos com as

narrativas literárias? Como tais recursos podem contribuir para criar estratégias que possibilitem uma vivência literária no contexto em questão?

Discutimos a emergência da diversidade, analisando como diferentes grupos vem alcançando legitimação política, rompendo com uma visão excludente da sociedade, ao mesmo tempo em que desconstruem representações estigmatizadas. Argumentamos ainda que os textos que tematizam a própria surdez devem fazer parte desse ensino para que tenhamos outras possibilidades de representações dos surdos. Por fim, discutimos como recursos da intermedialidade e da performance se apresentam em nosso campo de atuação.

Com efeito, tais recursos oriundos das novas tecnologias permitiram outros modos de narrar e propiciaram a veiculação em maior escala de textos em língua de sinais. Nesse contexto, acreditamos que as mudanças decorrentes dessas práticas ainda são bastante incipientes. Há um vasto campo de atuação que precisará ser investigado para que possamos ter um conjunto de conhecimentos acerca de nosso tema. Isso porque pensamos em áreas de produção, traduções, outras possibilidades editoriais, além de como todos esses elementos dialogam com o campo da educação, já que, em nosso país, ainda é bastante preocupante o acesso a bens culturais, sobretudo, tendo como base o grupo dos surdos.

Nesse sentido, ressaltamos que os textos trabalhados não foram escolhidos em função de um público de crianças, pois sabemos que há sempre um número maior de produções destinadas a elas. Além disso, há uma aproximação maior entre recursos ditos lúdicos como podem ser a intermedialidade e a performance com os pequenos leitores em formação. Nosso foco, assim, recaiu sobre os adultos surdos, sobretudo, aqueles que não tiveram acesso a uma escolarização formal adequada e ainda frequentam os bancos escolares em cursos noturnos. São em sua maioria jovens e adultos trabalhadores que não conseguiram finalizar seus estudos no tempo previsto. Desse modo, acreditamos que a escolha do gênero textual a ser trabalhado, da temática dos textos e a mediação do professor-leitor são aspectos marcantes para o alcance dos textos literários na escola, com o público em questão. Além disso, atividades que promovam um trânsito entre línguas e linguagens se mostraram mais ricas para serem exploradas em sala de aula. Ressaltamos ainda a necessidade de um maior número de produções em língua de sinais, em diferentes gêneros literários, para que os alunos possam vivenciar recursos estéticos dessa língua. Um professor, ao traduzir determinado texto, nem sempre conseguirá passar em Libras

os recursos os estéticos utilizados pelo autor. Seu contato com o texto será mais linear, enfatizando o enredo das histórias. Claro que as leituras, seja com materiais traduzidos ou propostas pelos professores, não são leituras concorrentes, uma vez que sabemos que dificilmente teremos todos os textos disponíveis em língua portuguesa traduzidos para a Libras. A perspectiva será sempre, portanto, complementar, de diálogo. A produção de literatura para adultos em Libras, seja autoral, ou traduzida, ainda é muito reduzida e não dá conta dos primeiros passos desses sujeitos no mundo da leitura, seja em Libras ou em língua portuguesa.

Assim, durante esta jornada refiz muitos dos caminhos que já havia percorrido, e que julgava conhecer, me surpreendi com tantas outras trilhas que poderiam ser percorridas. Foram muitas as dúvidas, algumas ainda estão presentes, mas sobressai a convicção de que a tensão entre equilíbrio e movimento, contingência e imanência, serão sempre características do próprio humano. Talvez o importante seja mesmo não parar de caminhar.

“A paz fez um mar da revolução/ Invadir meu destino (...)”.

8. Referências bibliográficas

ABSOLUTE Wilson. Katharina Otto-Bernstein, EUA/ Alemanha: New Yorker Video, 2006. 1 DVD (105 minutos), son., color.

ANDRADE, B. L. A. A tradução de obras em língua de sinais – antropomorfismo em foco. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Letras, área de concentração: Estudos de Tradução, 2015.

ANTUNES, António Lobo. *Exortação aos Crocodilos*. 2.ed. Lisboa: D. Quixote, 1999/2001.

_____. *Segundo Livro de Crónicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002.

_____. *O Livro de Crónicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

_____. *Não é meia noite quem quer*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2012.

APOLINÁRIO, A. A. *O que os Surdos e a Literatura têm a dizer? – Uma Reflexão sobre o Ensino na Escola ANPACIN do Município de Maringá/PR*. Dissertação. (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários, 2005.

BAUMAN, H-D. L. **Introduction: Listening to deaf studies**. Em H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota, 2008.

BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**. Tradução de LAGES, S. In: Escritos sobre mito e linguagem. São Paulo: editora 34, 2011.

_____. **O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. In: *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Brasiliense, 1996.

_____. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1996.

_____. *Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única*. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BLACK. Direção: Sanjay Leela Bhansali. Distribuição: Yash Raj Films, 2005, DVD, son., col.

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.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências

BRASIL. Lei 6.949 de 25 de agosto de 2009. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 12/5/2014.

BRASIL. Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de trabalho designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. As metas do Plano Nacional de Cultura. Brasília: Ministério da Cultura, 5 fev. 2012.

BRITO, Fábio Bezerra. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. São Paulo, 2013. p. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, 2013.

CARELI, Sandra. *Produção fílmica e surdez: meandros da construção identitária na produção fílmica sobre Helen Keller*. ÁGORA, Porto Alegre, Ano 4, Dez.2013, p.32-50.

CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2012.

CASTRO, N. P.; QUADROS, R. M. Curso de LIBRAS 1 – Iniciante. 3ªed. rev., e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2006.

CASTRO, N. P.; QUADROS, R. M. Curso de LIBRAS 2 – Iniciante. 3ªed. rev., e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2006.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **O leitor**. In: *O demônio da teoria – Literatura e senso comum*. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUNHA COUTINHO, Maria Dolores Martins da. *A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa*

perspectiva de letramento. Campinas: Unicamp. 2015. 268 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Faculdade de Educação, São Paulo.

CUNHA COUTINHO, Maria Dolores Martins da. *A mediação de esquemas na resolução de problemas de Matemática por estudantes surdos: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado). Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada – Interação e Discurso. UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2003.

CUNHA, M. L. **Projeto CINES – Cinema do INES**. In: *Anais do Congresso INES:150 anos no Cenário da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Sindicato Nacional dos Livreiros, 2007. p.201 – 205

DEROME, Nathalie: *L'insoumise: Helen Keller ou le trajet de soi vers l'autre essai sur l'appropriation du langage et analyse heuristique d'une pratique interdisciplinaire*. 2014. 80 fls Dissertação (Mestrado em Teatro) Universidade de Quebec.

FAVORITO, Wilma. *“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de surdos jovens e adultos*. 2006. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FENEIS. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999.

FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: UFRJ. Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FIGUEIREDO, V. L. F. *Corpo a corpo com a palavra: sedução e magia*. Matraca (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 1986, p. 7-17.

FIGUEIREDO, V. L. F. *Narrativas migrantes: literatura, roteiro e cinema*. Rio de Janeiro: PUC/7letras, 2010.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores, 2011.

FREIRE, A. M. da F. *Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo*. Revista Espaço. n.9, Rio de Janeiro: I.N.E.S. 1998. p. 46-52

FRYDRYCH, L. A. K. *O estatuto Linguístico das Línguas de Sinais: a LIBRAS sob a ótica Saussuriana*. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Teoria do Texto) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2008, vol.47, n.1, p. 223-239.

GIL, G., DONATO, J. A paz. In: GIL, G. **Unplugged**. Warner Music Brasil, 1993. Faixa 7.

GRAEFF, Lucas; FERNANDES, Maria Castilhos; CLOSS, Anajara Carbonell. Acessibilidade em Ambientes Culturais: Explorando o Potencial Cidadão do Plano Nacional de Cultura. *SER Social*, Brasília, v.15, n.32, p. 117-140 jan/jun.2013.

HALL, Stuart. Estudos culturais: dois paradigmas. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

_____. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HUYSSSEN, Andreas The Fate of Difference: Pluralism, Politics, and the Postmodern. *Amerikastudien/ American Studies*, 38, 1993.

HUYSSSEN, Andreas. Mapeando o pós-moderno. In: HOLLANDA, Heloisa B. (Org) Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

JAKOBSON, Roman. **Aspectos linguísticos da tradução**. In: Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969.

KELLER, Helen. *A história da minha vida*. ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

KLINGER, Diana. Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KOCHHAR-LINDGREN, K. Hearing difference: the Tird Ear and the Performance of Diversity. 1999. 223 fls Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade de Nova Iorque.

LABORIT, E. O vôo da gaivota. São Paulo, SP: Best Seller, 1994.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço*, Instituto de Educação de Surdo, v.10, 1998. p.30-40.

LANNA, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEAL, C. R. Estratégias de referenciação da produção escrita de alunos surdos. Tese de Doutorado. UFRJ/Faculdade de Letras, 2011, 126 f.

LEENHARDT, Jacques. Crítica da racionalidade: o paradigma linguístico provoca a releitura de todas as ciências humanas: a questão do sujeito. Seminário “**Reler os anos 60-70: entre estruturalismo e pós-estruturalismo - uma reviravolta na cultura e na arte?**”. PUC-RJ, maio de 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Lisboa, Editorial Presença, 1952.

MAHER, Jane. Seeing language in signs. The work of William C. Stokoe. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o purilinguismo. In KLEIMANA, B.; CAVALCANTI, M. C.(orgs). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007b.

MAHER, T. M. Do **Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. (orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MORAIS, C. D. de. Tecido na língua de sinais: B-R-A-N-C-A-D-E-N-E-V-E-E-O-S-S-E-T-E-A-N-Õ-E-S. Dissertação (Mestrado) 147f. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão, programa de pós-graduação em Literatura, 2010.

MULLER, J. I. Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas. Dissertação (Mestrado) 175 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

NOVAES, E. C. Surdos – Educação, Direito e Cidadania. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PATROCINIO, Paulo Roberto Tonani do. *Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira*. Rio de Janeiro: 7Letras/FAPERJ, 2013.

PENNA, J. C. **Este corpo, esta dor, esta fome: notas sobre o testemunho hispano-americano**. In: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 299-354.

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

PORTO, Shirley B. das Neves. De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descoberta na apreciação e leitura de poemas por surdos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, 2007.

PORTUGAL, Programa de Português L2 para Alunos Surdos (ensinos Básico e Secundário). 2011. Disponível em: <http://www.portaldocidadadaosurdo.pt/Portals/2/pdf/ProgramaLGP-12.pdf> . Acessado em: 12/01/2016.

QUADROS R. M.; SUTTON-SPENCE, R. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS R. M. (org.) Estudos Surdos I. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

RAMOS, C. R. Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural. Dissertação (Mestrado em Letras) Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro Faculdade de Letras. RJ, 1995.

RAMOS, Clélia Regina. Uma leitura da tradução de Alice no país das maravilhas para a língua brasileira de sinais. 157 f. Tese (Doutorado em Letras), Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro Faculdade de Letras. RJ, 2000.

RIMBAUD, A. Oeuvres. Paris: Garnier, 1960.

ROCHA, S. M. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre Memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. 2009. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Solange. O INES e a educação de surdos no Brasil – aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. INES/MEC, 2007.

RODRIGUES, Regina Celeste. *Leituras e releituras na Arte de Representar Bilíngue*. Revista Arqueiro, Rio de Janeiro, 10 abr. 2005. p. 26 – 36. Disponível em: http://www.ines.gov.br/uploads/publicacoes/revista-arqueiro/arqueiro_11.pdf Acessado em: 12/11/2015.

SABINO, F. O Homem nu. Rio de Janeiro: Record, 1977.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. Sao Paulo: Campanha das Letras, 1989.

SALLES, H.M.M.L et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Programa Nacional de apoio a Educação dos surdos. Brasília: MEC, SEESP, v.1, 2004.

SCHROTER, J. Discourses and Models of Intermediality. CLCWeb: Comparative Literature and Culture. Purdue University Press, 2011, v.13.

SEGALA, R. R. Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. 2010. Dissertação de Mestrado 74 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Pós-graduação em Estudos de Tradução.

SILVEIRA, C. H. Mitos sobre língua de sinais – discussões com alunos de medicina e fonoaudiologia. 9ª ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/listao.html>.

Acessado em: 07/01/2016.

SKLIAR, C. (org.). Surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre:Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, v.8, 1998. (p.44-57)

Sou surda e não sabia. Direção: Igor Ochronowicz. França, 2009, 70 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=obUemeDJgcI>. Acessado em 10/03/2014.

STAROSKY, Priscila. *O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez*. 2011. 223fls. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

STOKOE, William. **Sign Language Structure**. Silver Printing: Linstok Press, 1960.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: Línguas de sinais no papel e no computador**. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005.

THE MIRACLE Worker. Direção: Arthur Penn. Produção: Fred Coe. Intérpretes: Anne Bancroft, Patty Duke, Victor Jory, Inga Swenson e outros. Roteiro: William Gibson. [s.l.]: Playfilm Productions 1962, DVD, son., p&b.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VATTIMO, G. *A sociedade transparente*. Tradução de Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

VERÍSSIMO, L. F. *A carta*. In: **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

YUNES, Eliana. Introdução – Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. YUNES, E. (Org.). *Pensar a Leitura: Complexidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

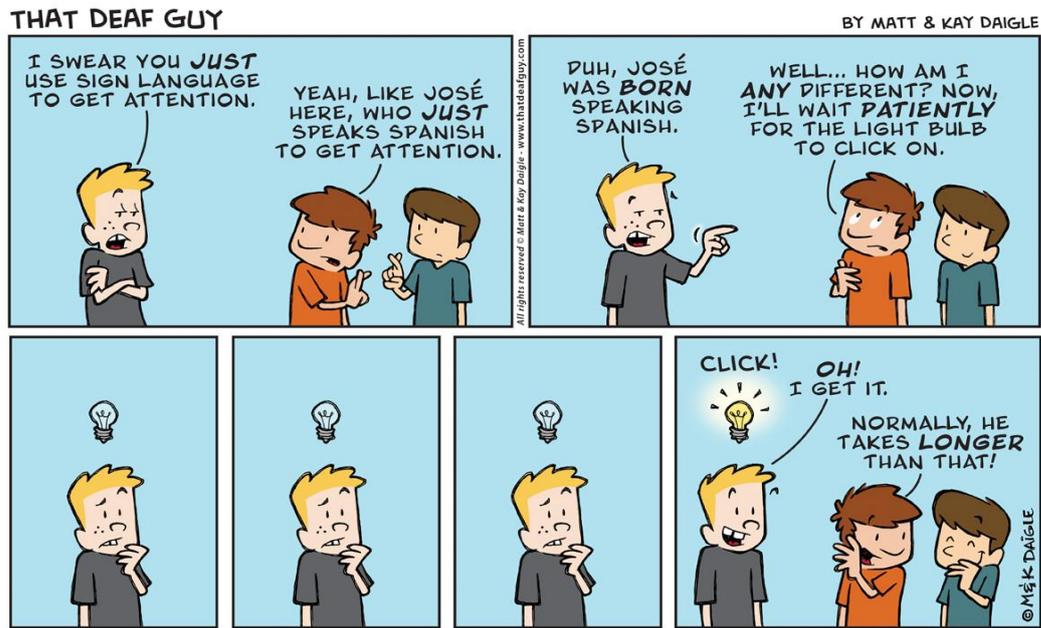
YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: YUNES, E. e OSWALD, M. L. (Org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção e Leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cosac Naif, 2000.

9. ANEXOS

1. Quadrinho “That deaf guy” original, em inglês.
2. Crônica “Não foi com certeza assim mas faz de conta”.
3. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, da PUC-Rio.
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1. Quadrinho "That deaf guy", original em inglês



2. Crônica “Não foi com certeza assim mas faz de conta”



NÃO FOI COM CERTEZA ASSIM MAS FAZ DE CONTA

Do que eu mais gostava na Beira Alta era da surdez do meu avô. Usava uma espécie de auscultadores de que saía um fio entrançado que terminava na pilha

enorme

no bolso de cima, e dava-me ideia, pela expressão atenta, de estar sempre a comunicar com os anjos ou essas vozes sem corpo que julgava perceber nos pinheiros e ele decerto escutava. A nós, aos terrenos, não nos ouvia nunca: a minha avó gritava-lhe por sinais que estávamos ali, o meu avô olhava para baixo, sorria, principiava um gesto na nossa direcção de que se esquecia logo, chamado pelos pinheiros ou por alguma urgência celeste. De pessoa tinha pouco: não me lembro de o ver rir, de o ver comer: ou permanecia calado na varanda para a serra ou então lia o jornal, que chegava no comboio do meio-dia e era necessário ir buscar à estação. De casaco de linho branco, encostado a um pilar, voltava as páginas num ruído de pombos sem que a sua expressão mudasse uma só vez. Se calhar nem lia: demorava-se nas notícias o tempo necessário para pensarmos que lia, esquecia-se das folhas numa cadeira de lona e descia para a vinha sem pisar os socalcos, na

levara distraída dos serafins. A sua presença era uma silenciosa ausência que cheirava a brilhantina: ao fim da tarde, depois do banho

(puxava-se a água do poço com uma bomba e o chuveiro era um balde com buraquinhos)

deixavam-me pôr no cabelo uma gota desse creme branco que me endurecia as madeixas e me embalsamava de um perfume de Paraíso. Contrariamente ao que eu pensava os sons da casa não diminuían de intensidade

(os castanheiros continuavam a estalar nas janelas)

nem os anjos se interessavam por mim. Jantava de pijama, amuado com Deus.

Não me recordo de o meu avô fazer fosse o que fosse a não ser levantar. De tempos a tempos introduzia um cigarro na boquilha e fabricava nuvens com a boca. Talvez a construção de nuvens constituísse o seu trabalho essencial: as criadas chamavam-lhe senhor engenheiro. Para mim os engenheiros erguiam pontes e prédios. O meu avô, mais dado às coisas sem peso e à falta de substância da matéria, preferia o que, de gasoso, obedece aos caprichos do vento. As suas catavelas de fumo, perfeitas, rigorosas, navegavam setembro inteiro para oeste, transportando os patos bravos e o verão consigo. Cansado de tecer o outono o meu avô adormecia na poltrona da sala.

Da mesma maneira que me não recordo de ele fazer fosse o que fosse também não me recordo de cumprimentar ninguém. As visitas iam e vinham, nós íamos e vínhamos, os jornais amarrotavam-se no caixote do lixo anunciando o dia seguinte

(a partida dos jornais para o caixote do lixo anunciava os amanhã)

e o meu avô permanecia, silencioso e ausente, ora a dormir na poltrona ora a edificar nuvens na varanda, única coisa imutável num mundo onde até as árvores morriam. O mesmo casaco de linho branco, o mesmo creme branco, o mesmo cabelo branco, o mesmo sorriso branco, distraído e, parece-me hoje, tantos anos depois, um

pouco triste, o que se compreende porque no Céu do catecismo a alegria era cavernosa e lúgubre, e o latim

(língua oficial das sacristias)

um esperanto difícil. Passar o tempo inteiro de auscultadores, a receber declinações, deve maçar. Quando fiz doze anos o meu avô morreu e a Beira Alta acabou. Ignoro o que aconteceu ao casaco e à boquilha das nuvens mas encontrei muito mais tarde o aparelho de ouvir, num desses armários de inutilidades onde se amontoa o passado: álbuns, cartas, restos de xícaras, chaves desemparelhadas, selos exóticos, virgens fosforescentes que perderam a auréola, tudo o que permitirá, aos arqueólogos futuros, reconstituírem-nos de acordo com um lixo de cacos, pensando que andámos para trás em relação à época das galeras. Quando muito o aparelho de ouvir intrigá-los-á como me intriga a mim. Colocarão os auscultadores nas orelhas

(como eu coloco os auscultadores nas orelhas)

a pilha enorme no bolso de cima

(como eu a pilha enorme no bolso de cima)

ligarão as duas coisas com o fio entrançado

(ligo as duas coisas com o fio entrançado)

e darão fé, atónitos

(dou fé, atónito)

do murmúrio antiquíssimo dos pinheiros e do diálogo dos serafins. O resto será o eco da bomba de água a permitir-me o banho, talvez a visão fugitiva de uma criança empastada em brilhantina que negocia com a mãe a sopa do jantar, comida a troco de uma dose dupla de pudim. E, com um pouco de sorte, pode ser que um senhor surdo a fabricar nuvens numa varanda para a serra e a ir-se embora com elas e os patos na direcção do outono. Hoje o surdo sou eu. E o feijãozinho que a medicina moderna me colocou no ouvido apenas me traz ruídos ampliados de garagem em noites de insónia e os guinchos distorcidos do universo. Tenho de voltar o mais depressa possível à Beira Alta e encontrar os anjos. Com um casaco de linho branco e uma

boquilha tomar-me-ão pelo meu avô e perguntarão, em latim, se estou bem. Não sei como se responde

– Vamos indo

mas substituo as palavras por um encolher de ombros e um dedo apontado aos destemperos da vesícula. A seguir leio o jornal, acendo um cigarro e tento uma nuvenzinha desastrada: aos cinquenta e sete anos chegou a altura de partir também, a caminho do outono, abandonando no armário das inutilidades uma dúzia de livros, que são as chaves desemparelhadas que possuo. Não se pode abrir nada com elas a não ser portas que deixaram de existir.

3. Parecer da Comissão de Ética

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2015-52)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: *Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez* (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Alessandra Gomes da Silva (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Rosana Kohl Bines (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, que visa analisar modos e práticas de ler/experimentar a literatura com alunos surdos adultos do curso noturno do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Surdos - CAP-INES. A pesquisa será desenvolvida em sala da 9ª série pela professora-pesquisadora num período de três a cinco aulas. Tem apoio teórico em bibliografia atualizada sobre a situação bilíngue de indivíduos surdos e sobre as metodologias mais adequadas à transmissão de textos literários em português, paralelamente, através de LIBRAS (língua de sinais) e da língua portuguesa escrita.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido expõe com clareza o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos, a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2015.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

4. Termo de consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez”.

Pesquisadores:

Mestranda: Alessandra Gomes da Silva

Email – aletrasufrj@yahoo.com.br

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosana Kohl Bines

Email - rkbines@gmail.com

Justificativa:

O presente trabalho busca investigar a recepção do texto literário por alunos surdos adultos da Educação Básica. Isso porque tais alunos devem transitar pela língua de sinais, primeira língua desses sujeitos e a língua portuguesa escrita, ensinada como segunda língua (Skliar, 1998; Quadros e Schmiedt, 2006; entre outros).

Objetivo: Discutir modos e práticas de ler/experimentar a literatura com alunos surdos adultos.

Metodologia: Pesquisa interventiva a partir da atuação da professora-pesquisadora, que inserida no contexto de sala de aula, propõe algumas atividades de literatura, previamente planejadas e acordadas com a professora regente da turma lefinida para a pesquisa, buscando analisar a interação desses alunos com as narrativas literárias propostas em diferentes linguagens.

Jma vez esclarecidos os objetivos do estudo e a metodologia utilizada, garantimos ainda que não haverá desconfortos para os participantes, além de garantirmos a possibilidade permanente de esclarecimentos sobre a pesquisa e seus lesdobramentos.

Informamos que a sua participação é isenta de despesas e que sua imagem e seu nome não serão publicados. Esclarecemos que, em qualquer fase da pesquisa, o participante tem a liberdade de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento, sem penalização alguma e sem que nenhum prejuízo lhe possa ser imputado. Esclarecemos, por fim, que o participante receberá uma via desse documento e a outra ficará em poder da pesquisadora.

Jma vez esclarecidas todas as minhas dúvida a respeito da minha participação no presente estudo, eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada.

Alessandra Gomes da Silva (Pesquisadora)

(Voluntário da turma pesquisada, aluno regular da turma 931- 2015)

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015

Observação: O presente texto foi entregue aos alunos, a pesquisadora fez sua leitura acompanhada de um intérprete de língua de sinais, vinculado ao próprio Instituto, e da professora da turma. Ainda com a presença do intérprete, foram sanadas as eventuais dúvidas. Nenhum aluno se recusou a participar da pesquisa.