

LÍNGUAS D@S SURDES

perspectivas investigativas



Edneia de Oliveira Alves
Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega
(Organizadores)

EJ Editora
UFPB

LÍNGUAS D@S SURDES:

perspectivas investigativas



Reitor

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia

Vice-Reitora

Liana Filgueira Albuquerque



Direção

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos

Gestão de Administração

Hugo Firmino

Gestão de Editoração

Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos

Gestão de Sistemas

Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciência Sociais e Aplicadas)

Márcio André Veras Machado (Ciência Sociais e Aplicadas)

Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)

Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)

Raphael Abrahão (Engenharias)

Editora filiada à:



Edneia de Oliveira Alves
Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega
(Organizadores)

LÍNGUAS D@S SURDES:

perspectivas investigativas

EDITORA UFPB
João Pessoa
2022

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica e
Design de Capa
Imagem da Capa
Revisão de
Língua Portuguesa

Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O CONTEÚDO E A REVISÃO DE TEXTO/NORMALIZAÇÃO DESTA PUBLICAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Editora UFPB

Josué Santiago

Ave Calvar Martinez

Edneia de Oliveira Alves, Jacqueline Veríssimo Ferreira da Silva, Joyce Millene de Medeiros, Nielson Firmino de Oliveira e Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

L755 Línguas d@s surdes: perspectivas investigativas / Edneia de Oliveira Alves, Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega, organizadores. – João Pessoa : Editora UFPB, 2022.

E-book.

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/>

ISBN 978-65-5942-179-4

1. Libras. 2. Comunidade surda. 3. Identidade de gênero. 4. Subjetividade surda. 5. Cultura surda - Semiótica. I. Alves, Edneia de Oliveira. II. Nóbrega, Valdo Ribeiro Resende da. III. Título.

UFPB/BC

CDU 81'221.24

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/UFPB – Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

CAPÍTULO 1

SISTEMAS GRÁFICOS DA ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Carla Damasceno de Moraes

Marianne Rossi Stumpf

João Batista Alves de Oliveira Filho

Edneia de Oliveira Alves 13

CAPÍTULO 2

SURDOS NO PALCO:

representatividades culturais em ação

Walquíria Nascimento da Silva

Janaína Aguiar Peixoto 38

CAPÍTULO 3

O SURDO NÃO É MUDO

Marie Gorett Dantas de Assis E Medeiros Batista 59

CAPÍTULO 4

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS E O BILINGUISMO

Edivânia Floro Nicácio Almeida

Camila Michelyne Muniz da Silva

Edneia de Oliveira Alves 83

CAPÍTULO 5

ANÁLISE SEMIÓTICA DA CAPA DA HQ BILÍNGUE “A MULHER SURDA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL”

Andreina Silva Taumaturgo

Dallyana Jussara da Silva

Edneia de Oliveira Alves 103

CAPÍTULO 6

**UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE A OBRA DA LITERATURA
SURDA “O PASSARINHO DIFERENTE”**

Maysa Ramos Vieira

Janaína Aguiar Peixoto 103

CAPÍTULO 7

**AS VANTAGENS DA INTERAÇÃO LINGUÍSTICA
ATRAVÉS DA LIBRAS ENTRE FAMÍLIAS OUVINTES
E FILHOS SURDOS**

Edneia de Oliveira Alves

Vanessa Guedes Ribeiro 103

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS..... 103

APRESENTAÇÃO



A surdez tomada a partir da perspectiva antropológica é recente no Brasil. Assim, partindo do pressuposto do respeito às diferenças, os campos de pesquisas sobre surdez e Libras têm se interseccionado com campos de pesquisas já consolidadas, tais como: ensino, linguística, literatura, etnia, raça e gênero, por exemplo. Assim, em respeito às novas formas de tratar as questões de gênero, já optamos por trazer o título de acordo com as novas demandas.

Car@ leitor@, você deve ter reparado no título do livro e no início desta frase que parece conter uns erros de digitação de um de nós. Pode parecer que sim, mas não há erro em nenhum momento da escrita. O título em si já chama a atenção pelos caracteres diferenciados e logo iremos explicar as razões destes sem pieguices.

Antes de explicar os caracteres, queremos descrever o título em si. Sabemos que há diversas línguas registradas no nosso minúsculo planeta, mas, não sabemos as quantidades exatas, pois as línguas surgem, se reproduzem, se difundem e morrem dentro de um determinado grupo social, seja ela sob influência de um ou de milhares de línguas. Esse procedimento, ao ler, é meio cruel e está presente em todo e qualquer ponto geográfico. É interessante pensar que na língua de sinais segue o mesmo procedimento das línguas orais. Neste livro, apresentamos as diversas formas que a comunidade Surda se comporta em relação às línguas em que pertence às línguas de sinais e às línguas de modalidade escrita, neste caso.

No que se refere ao título deste livro, repare que há o @ na preposição *das*. Por oportuno, esclarecemos que na Libras o sexismo não faz parte de sua cultura linguística. Este @ indica – segundo Felipe (2006), que na “Libras não há desinências para gêneros e números”. É compreensível que, nos dias de hoje, há movimentos sociais das pessoas LGBTQIA+ que lutam por reconhecimento e representatividade nos trabalhos acadêmicos, na questão de identidade de gênero por meio do não sexismo na língua, portanto, optamos em inseri-lo como forma de buscar o máximo de respeito aos pesquisadores e linguistas *Surdes*.

Neste último, também adotamos a modificação da desinência de gênero para de 'a' para 'e' em atendimento à causa do LGBTQIA+.

De qualquer forma, nas escritas da língua portuguesa deste livro podemos deparar o @ nos trabalhos acadêmicos dos autores. O *“Línguas d@s Surdes: Perspectivas Investigativas”* é o primeiro livro do Departamento de Línguas de Sinais cujo objetivo é difundir os trabalhos acadêmicos de pesquisadores, docentes e alun@s, que abordam, de modo investigativo, a complexidade, o sistema e a categoria das línguas das pessoas Surdas. Este é o primeiro departamento específico da área de línguas de sinais no Brasil. É um ganho para os professores que compõem a área na UFPB e uma importante representatividade para a comunidade surda. Esperamos que possamos ampliar e atuar como área de forma autônoma em termos operacionais e teóricos. Embora a área de Libras e surdez se desenvolva como área interdisciplinar, é necessário que se constitua como área de conhecimento cujo foco seja as questões da comunidade surda.

Dessa forma, o departamento atende às demandas da UFPB em 64 cursos presenciais do campus da UFPB (Licenciatura e bacharelado) e 35 disciplinas no Letras-Libras na modalidade EAD, assim, respondendo às exigência do decreto nº 5.626/05 que regulamentou a Lei de Libras nº 10.436/02.

Os professores da DLS ao atender à demanda da UFPB, no que se refere à produção de trabalhos acadêmicos e em suas formações em nível de pós-graduação, têm contribuído com fomento de conhecimentos científicos da área da surdez e Libras, assim, neste livro há uma representação dos trabalhos desenvolvidos.

As temáticas abordadas neste livro são: semiótica da cultura surda, tradução, ensino de português para surdos, subjetividade surda e gramática de Libras.

CAPÍTULO 1

SISTEMAS GRÁFICOS DA ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Carla Damasceno de Moraes

Marianne Rossi Stumpf

João Batista Alves de Oliveira Filho

Edneia de Oliveira Alves



1 INTRODUÇÃO

A comunicação do sujeito surdo no Brasil perpassa pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), possui reconhecimento linguístico em lei e por linguistas estudiosos da área. Porém, anteriormente a esse reconhecimento, os surdos se comunicavam em língua de sinais e é a língua o elemento de unidade de um povo; portanto, é a comunicação entre os surdos que os torna uma minoria linguística. Esse reconhecimento aconteceu com a contribuição do pensamento multiculturalista e pelo entendimento apontado por Sacks (1990), quando afirma que onde houver surdos/as, haverá língua de sinais, sendo o contato entre surdos o momento de origem da língua de sinais. A linguística também teve seu papel importante para tal reconhecimento. Segundo Gesser (2009), o linguista William Stokoe reconheceu a estrutura linguística da ASL em 1960. Dados como esses revelaram que a língua de sinais possui estrutura gramatical, o que possibilitou o seu reconhecimento linguístico. Strobel (2016) aponta os gestos e os sinais emergentes como estruturas de línguas de sinais.

O reconhecimento da língua de sinais favoreceu o fortalecimento da comunidade surda. A legitimação de sua existência abriu espaço para os surdos na sociedade, possibilitou a produção cultural do povo surdo e criação de sistemas de escrita que representassem os sinais. A escrita de sinais é um instrumento que contribui para a elevação do status linguístico dessa língua, que precisa ser reconhecida em sua modalidade sinalizada e escrita. A comunidade surda deve ser estimulada a usar a escrita de sinais porque é um elemento importante para registro cultural e histórico da própria comunidade.

A importância da escrita de sinais, em SW, para o surdo é abordada por pesquisadores brasileiros. Stumpf (2005) considera que as crianças que se comunicam por sinais precisam de uma representação escrita que corresponda à sua sinalização viso-espacial, para que possam aprender a escrita de sua primeira língua desde as primeiras aulas, sem

recorrer à língua oral. Capovilla, Raphael e Maurício (2009) defendem que a escrita visual direta de sinais (SW) é mais fácil para o surdo porque é a escrita da língua com a qual pensa, que é uma escrita que contribui para a herança cultural da língua de sinais e para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Silva (2012) considera que o sistema de qualquer escrita pode ser uma estratégia de construção de significados e metodologia de estudo, pode facilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares, expressar afetividade e estimular a criação e imaginação.

Corroboramos com a ideia de que a escrita em SW seja útil tanto para a herança cultural da língua de sinais, quanto para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo, além disso, enfatizamos a importância de as crianças surdas aprenderem a ler e escrever em sinais no mesmo período linguístico que as crianças ouvintes aprendem a ler e escrever a escrita alfabética.

Portanto, este capítulo do livro traz um panorama das escritas de sinais existentes no Brasil. No entanto, nosso maior foco está no sistema SignWriting (SW) de escrita de sinais. Esse foco se deve ao fato de que foi o primeiro sistema adotado no Brasil, quando Marianne Stumpf a trouxe por meio de sua pesquisa. Também se deve ao fato de que é o sistema mais utilizado no mundo, embora o Brasil seja o país que mais produz em e sobre escrita SW. Além desses fatores, o sistema SW é o que melhor representa graficamente os aspectos gramaticais e semióticos da Libras, tais como: simultaneidade da Libras e expressões não manuais. Esses são fatores que trazem uma riqueza para a escrita, que a escrita alfabética não traz, por exemplo. Com esse código escrito é possível transcrever todas as formas de produção da Libras, o que pode possibilitar aos pesquisadores observarem fatos linguísticos que as gramáticas de língua oral não dão conta.

2 BREVE HISTÓRICO DAS ESCRITAS DE SINAIS

Várias foram as tentativas de criação de escrita de sinais, algumas notações eram lineares e outras não lineares. Portanto, para que se tenha uma visão geral sobre os sistemas de escrita, iniciaremos um resgate histórico e mostraremos os novos sistemas. Para tanto, seguimos uma linha do tempo dos sistemas lineares e proporcionaremos alguns exemplos para que o leitor tenha conhecimento básico destes. Em uma análise prematura e pouco aprofundada, as escritas lineares – apesar de serem chamadas ‘econômicas’ por alguns autores –, em um primeiro momento, não nos apresentam essa característica.

Dentre as pesquisas para desenvolver sistemas de notação das línguas de sinais, provavelmente a mais remota seja a de Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1839), com a publicação do livro *Mimographie ou Essais d'écriture mimique*. A seguir, abordaremos, de forma sucinta, a notação de Bébien criada por Roch Ambroise August Bébien (1789-1839), de Stokoe, criada por William Stokoe (1919-2000) em 1960; o SignFont, desenvolvido por um grupo em San Diego, em 1986; o HamNosys, desenvolvido por pesquisadores de Hamburgo em 1989; o ELiS, desenvolvido por Mariângela Estelita de Barros em 2008; o SEL, desenvolvido em 2009 por Adriana Stella C. Lessa de Oliveira; e o VisoGafia, desenvolvido em 2017 por Claudio Alves Benassi. Todas são pesquisas sobre a escrita da Língua de Sinais e a possibilidade de sua notação, de forma linear. Por último, descreveremos o sistema de notação SignWriting criado por Valerie Sutton e é escrito de forma vertical, preferencialmente, por muitos escritores brasileiros.

2.1 Sistemas de notação de Bébian

A primeira tentativa de notação da língua de sinais de que se tem registro atribui-se a Roch-Ambroise Auguste Bébian (1789-1839), nascido em Pointe-à-Pitre, em Guadalupe, no Caribe. Ele era afilhado de Roch-Ambroise Sicard, diretor da escola para surdos em Paris, para onde Bébian foi encaminhado a fim de concluir seus estudos.

Em contato com aquela comunidade surda, Bébian aprendeu a língua de sinais e as metodologias de ensino aplicadas à educação de surdos. Para Oviedo (2008), Bébian observou as incoerências da metodologia de ensino pelos sinais metódicos de Charles Michel l'Épée, posteriormente aprimorada por Sicard. Oviedo ainda afirma que Bébian, após formado, começou a trabalhar como professor na escola, onde desenvolveu e escreveu suas primeiras pesquisas, com propostas de mudança nas metodologias de ensino de surdos e com a implementação da língua de sinais francesa como língua de instrução.

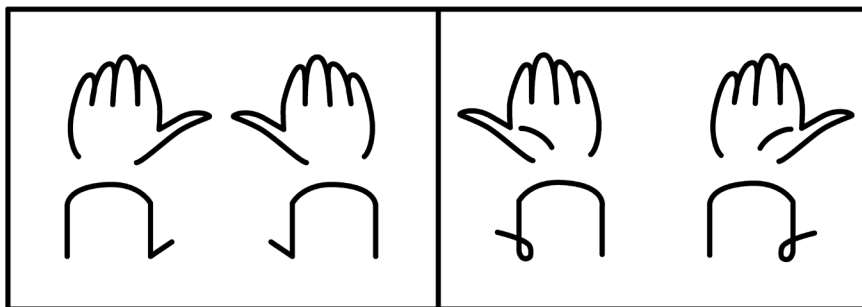
De acordo com Stumpf (2005), o surdo era considerado por Bébian como detentor de duas línguas: a língua de sinais, inclusive escrita, e a língua de seu país, exclusivamente na forma escrita. Oviedo (2008) aborda que Bébian destacava a importância da língua de sinais e criticava a inexistência de um registro efetivo desta. Bébian se dedicou à elaboração de propostas de melhorias para a educação de surdos na França. Publicou vários escritos sobre educação de surdos, destacando-se: *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel, ou Introduction à une classification naturelle des idées avec leur signes propres* (1817), *Mimographie: ou, Essai d'écriture mimique, propre à régulariser le langage des sourds-muets* (1825) – ver capa em figura 1, *Journal de l'instruction des sourds-muets et des aveugles, rédigé par M. Bébian* (volume 1 em 1826 e volume 2 em 1827), *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets* (volumes 1 e 2 em 1927), *Éducation des sourds-muets mise à la portée des instituteurs primaires et de tous les parents: cours d'instruction élémentaire dans une suite d'exercices*

gradués, expliqués par des figures; Principes (1931) e Examen critique de la nouvelle organisation de l'enseignement dans l'Institution Royale des Sourds-Muets de Paris (1834). Bébien considerava que os surdos, com os caracteres apresentados na referida obra, poderiam expressar suas ideias, em papel, com objetividade. Na figura 1 abaixo, apresenta-se a capa da obra de 1925, que é a mais conhecida de Bébien:

O *Mimographie* contém caracteres de notação da língua de sinais francesa. Estes estão dispostos em cinco conjuntos, que correspondem a: movimento, diacríticos modificadores do movimento, CMs, regiões da cabeça e do corpo e expressão facial (OVIEDO, 2008). Quanto à quantidade de caracteres propostos por Bébien nesta obra, há uma pequena diferença entre Oviedo (2008) e Bianchini (2012). Para o primeiro, seriam 190 e, para a segunda, seriam 187.

Segundo Bianchini (2012), o sistema teve as seguintes subdivisões: movimentos, modificadores para os movimentos do corpo, modificadores para identificar os pontos de articulação, caracteres para posição e para a expressão facial. Os movimentos se distinguem em: reto, curvo, circular e oblíquo. A utilização dos modificadores permitia o ajuste da intensidade do movimento e a sua posição em relação a outros articuladores. Os modificadores somam-se às CMs esquerda e direita, ver figura 1, e aos caracteres de pontuação e numeração.

Figura 1 – Configurações de Mãos.

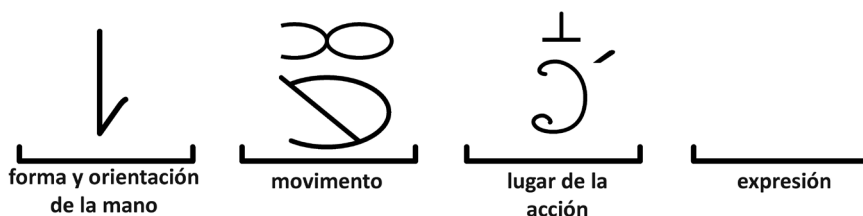


Fonte: Oviedo (2008, p. 3).

Bianchini (2012) afirma que os caracteres das CMs, apre-sentados acima na figura 1, são motivados pela forma física das mãos. Os movimentos e as articulações desta notação deveriam ser acrescidos das expressões faciais, que não são representadas por sua forma, mas pelos sentimentos que expressam. Segundo Bianchini (2012), Bébian questionava a possibilidade de se representar todos os componentes de um sinal, uma vez que, durante a sinalização, o teórico observava a evidente variação dos componentes não manuais entre os sinalizantes. Por esse motivo, Bébian limitou as representações das expressões faciais, demonstrando-as nos casos considerados relevantes para transmitir um significado.

Segundo Oviedo (2008), a escrita do sistema de Bébian segue a seguinte composição: forma e orientação de mão, movimento, lugar de ação e expressão. A ordem estabelecida é apresentada abaixo na figura 2, na representação do sinal CONNAITRE (CONHECER):





Figura 2 – Escrita do sinal CONHECER, segundo a notação de Bébian.



Fonte: Oviedo (2008, p. 28).

Com base no entendimento das figuras apresentadas sobre a notação de Bébian, elaboramos o Quadro 1, no qual são apresentados os componentes do sinal CONHECER. Na coluna 1, tem-se a forma e orientação de mão; na Coluna 2, o movimento diagonal, da esquerda para a direita; na Coluna 3, a repetição do movimento; na coluna 4, o lugar da ação, ou seja, a cabeça.

Quadro 1 – Componentes do sinal CONHECER.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
			
Forma e Orientação de mão.	Movimento da esquerda para a direita em diagonal.	Repetição (movimento).	Lugar da ação: Cabeça.

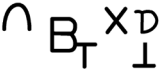
Fonte: dos autores

2.2 Sistema de notação de Stokoe

A escrita denominada atualmente como notação Stokoe, apresentada em 1960, no livro *Sign Language Structure*, de William Stokoe, contribuiu para o reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos autênticos e apresentou um sistema de notação de registro para representar a Língua de Sinais Americana (ASL). Trata-se de uma escrita alfabética linear e, segundo Stumpf (2005), foi concebida com a finalidade de pesquisa e não de uso comum dos surdos. Bianchini (2012) e Galea (2014) afirmam que a notação de Stokoe inicialmente continha 55 caracteres para a ASL. O referido sistema apresentou uma sequência convencional e linear de escrita que, segundo Galea (2014) e Estelita (2007), consiste em PA (Ponto de Articulação), CM (Configuração de Mão) e M (Movimento).

O autor observa que cada notação corresponde aos parâmetros apresentados em ordem linear. Com isso, Stokoe comprovou que a ASL tem estrutura própria como todas as outras línguas, ver figura 3 com notação do sinal “DON’T KNOW” (NÃO SEI).

Figura 3 – Escrita em ASL do sinal “DON’T KNOW”.

	<p>X Make contact</p> <p>⊥ Turn palm down</p> <p>D move away from signer</p>
---	---

Fonte: Martin (2000, p. 11).







Pelo exposto na literatura, nota-se que, embora a contri-buição de Stokoe tenha sido fundamental para o reconhecimento do status linguístico da língua de sinais, a forma de pensar a escrita de uma língua espacial foi baseada na forma de pensar o registro da língua oral.

2.3 SignFont

O SignFont é um sistema de notação criado para escrever a Língua Americana de Sinais (ASL). Ele é utilizado em uma capacidade limitada para textos informatizados. Os símbolos utilizados são parcialmente icônicos. A referida notação possui um conjunto de símbolos reduzido, o que torna a sua aprendizagem mais acessível. Não é possível escrever todos os pormenores da ASL, pois há limitação para as expressões não manuais e para a espacialidade. O SignFont é linear e com as convenções estabelecidas, ou seja, há uma padronização da escrita.

O sistema foi projetado em 1980 por Newkirk para representar a ASL. Miller (2001, apud Bianchini, 2012) considera que o sistema apresenta características comuns à notação de Stokoe, no entanto, traz componentes inovadores. São 90 símbolos, divididos em 6 categorias: CMs, regiões de contato, L, M, ENM e diacríticos. No quadro 2 abaixo, há exemplos das categorias e seus respectivos símbolos:

Quadro 2 – Representações de SignFont.

Configurations	
Région de contact	
Emplacements	
Moviments	
Marques non manuelles	
Diacritiques	

Fonte: Bianchini (2011, p 133).

Flood (2002, *apud* Bianchini, 2012) compreende que os componentes do SignFont são iconicamente motivados, no entanto, admite que há dificuldade em compreender cada elemento correspondente. Flood (2002, *apud* Bianchini, 2012) avalia que o reduzido número de símbolos é vantajoso para a memorização destes, contudo, o sistema não consegue representar a forma dos sinais com clareza. Soma-se a isso a dificuldade de adaptação a outras línguas de sinais, além da ASL. Os símbolos do sistema em questão são dispostos linearmente e limitados para representar a iconicidade das línguas de sinais. Por essas razões, trata-se de um sistema de pouca aceitação pelos surdos. Cripps (2008, *apud* Bianchini, 2012) destaca que todos os símbolos do SignFont são do mesmo tamanho, exceto para o início de uma frase, onde o símbolo pode ser escrito de forma ampliada, o que corresponderia à letra maiúscula do alfabeto latino.

Para Bianchini (2012), os símbolos do SignFont são escritos da esquerda para a direita. Cada sinal é escrito nesta ordem: CM, região de contato, CM não dominante, região de contato da mão não dominante, L, locação da mão não dominante e movimentos.

Percebemos que esse é mais um sistema que mantém a mesma lógica de escrita linear, até porque trata-se de um aprofundamento da notação de Stokoe, à medida que acrescenta novas representações gráficas da sinalização.

2.4 *HamNoSys*

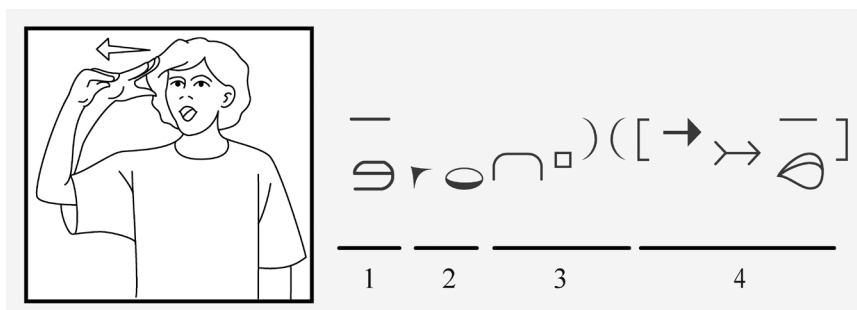
Hanke (2009) apresenta o sistema de notação de Hamburgo para línguas de sinais. Trata-se de um sistema alfabético que descreve, em sua maioria, a fonética dos sinais. HamNoSys deriva do sistema de notação de Stokoe, e sua primeira versão data de 1984, com a primeira publicação em 1987, por Prillwitzetal. Hanke (2004) lista a variedade de utilização do sistema: 1. Utilização internacional, com a possibilidade de transcrever todas as línguas de sinais; 2. Sempre que possível, os glifos auxiliam na memorização e na dedução do símbolo, portanto, os caracteres apresentam iconicidade; 3. Possibilidade de transcrever qualquer texto sinalizado com a notação da maioria dos sinais, o que resulta em uma notação mais curta; 4. Integração com ferramentas de computador padrão, ou seja, a transcrição requer um computador com processamento de texto e banco de dados. 5. A anotação deve ter uma sintaxe bem definida e sua semântica segue o princípio da composicionalidade. 6. O HamNoSys deve ser flexível, ou seja, à medida em que avança a pesquisa das línguas de sinais, o sistema avança, o que não significa que as novas versões invalidam as anteriores.

Hanke (2009) publicou *HamNoSys – Hamburg Notation System for Sign Languages*, com informações sobre o sistema, que consiste em aproximadamente 210 caracteres da seguinte forma: em cima,

da esquerda para a direita, representam-se Operador de simetria, Configuração de mão inicial e Movimentos; embaixo, da esquerda para a direita: Componentes não manuais, Configuração de mão, Orientação de mão e Locação. Trata-se de um amplo sistema com configuração de mãos, orientação de mãos, direção, pontos de articulação (cabeça, face, tronco, abaixo do tronco, braço, antebraço), distância do corpo em relação ao ponto de articulação, movimentos e suas modalidades, alterações de CMs, repetições, ações combinadas, movimentos de duas mãos, locação de duas mãos, simetria de orientação de palmas, diferenciação entre a mão dominante e a mão não dominante, configuração de dedos e sentenças. Dada a complexidade do sistema, apresentaremos alguns exemplos, apesar de compreendermos a importância do seu todo.

Na figura 4, é mostrada a escrita HamNoSys com o exemplo de Hanke (2009) do sinal HAMBURGO. À esquerda, o sinal HAMBURGO. À direita, a numeração de 1 a 4 da notação representando, respectivamente: configuração de mão, orientação de mão, locação e movimento.

Figura 4 – Sistema de escrita HamNoSys para o sinal HAMBURGO.



Fonte: Hanke (2009, p. 3).

O HamNoSys descreve com precisão as CMs, possui um alfabeto manual, pontos de articulação, iconicidade, derivação para as formas básicas, para movimentos, para modificações sistematizadas

e para códigos arbitrários e um detalhamento do sinal por motivação fonológica.

O HamNoSys possui uma organização de escrita padronizada. Para um sinal realizado com as duas mãos, aloca-se a representação do marcador de simetria, para identificar o envolvimento das mãos esquerda e direita. Percebe-se que a notação escrita de Stokoe foi bastante influente a ponto de haver esse segundo trabalho de aprofundamento.

2.5 Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)

O código escrito criado por Barros (2016): Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), tem um formato diferente dos demais, possui um software para download da fonte *truetype* para arquivo do Word, assim, possibilita escrever esse código por meio de um teclado. Como a fonte ELiS substitui de modo automático o código alfabético do teclado, é possível digitar a escrita de cada sinal e criar textos.

A ELiS utiliza os quatro grupos visológicos (CD, OP, PA e M) e cada grupo é composto por vários visemas, cujas representações gráficas denominam-se “visografemas”, totalizando 95 visografemas que correspondem às letras do alfabeto no teclado.



Os 35 visografemas do Ponto de Articulação (PA), que é o local do corpo onde o sinal é realizado, se dividem em 15 (quinze) para a cabeça, 5 (cinco) para o tronco, 8 (oito) membros – destes 8, 7 (sete) são superiores e 1 (um) é inferior – e 7 (sete) para a mão (quadro 6). Segundo as informações apresentadas no site da ELiS – www.elislibras.wix.com –, por considerar que nosso corpo é um continuum, a autora da escrita ELiS destaca que as localizações de cada PA não apresentam fronteiras exatas. Como esse fator pode gerar ambiguidades na compreensão de alguns sinais, para diminuí-las, a autora propôs a padronização da escrita, a ser apresentada posteriormente.

A ELiS possui 44 visografemas de Movimento (M), 20 (vinte) para movimentos de braço e punho, 12 (doze) para mão e 12 (doze) para expressões não manuais (ENM).

Considerando a ELiS um sistema linear, escrito da esquerda para a direita, e com separação de uma palavra da outra por um espaço em branco. Quanto aos sinais de pontuação, são utilizados os mesmos das línguas orais, sendo que o ponto final e os dois pontos são pequenos círculos, para que não sejam confundidos com diacríticos ou CD. Algumas informações gramaticais dadas por expressões faciais, como a subordinação de orações encaixadas e os tipos de frase – interrogativa, exclamativa, afirmativa e imperativa também são expressos pela pontuação. Nesse sentido, as expressões faciais são consideradas como movimento. A ordem em que os grupos visológicos são escritos é sempre a mesma para cada sinal: CD – OP – PA – M. Omite-se o movimento em sinais em que não há a ocorrência do mesmo.

No sinal monomanual, apenas a mão direita é representada. No exemplo abaixo, da escrita do sinal NOME, podemos considerar a sinalização com a mão direita. Segundo Barros (2008), o sistema ELiS usa quatro parâmetros da Libras na grafia dos fonemas: Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M), assim, cada sinal é escrito nessa ordem de representação de cada fonema. Como exemplo, veja a escrita do sinal AMOR em ELiS (no quadro 3), em que o leitor deve ler o sinal da esquerda para a direita, unindo os fonemas nessa ordem citada.

Quadro 3 – Sinal “AMOR”.

Desenho do sinal	Sinal escrito
	

Fonte: Capovilla e Raphael (2012, p. 26) e Alves e Filho (2019, p. 45).

Conforme as classificações de tipos de sinais apresentada por Barros (2016), esse sinal apresentado é um tipo monomanual (ver quadro 9). Porém a autora apresenta os demais tipos: bimanual simétrico, assimétrico e quase simétrico, com mão de apoio e composto.

Barros (2008) criou o termo visogramas como equivalente ao termo alfabeto. Conforme a autora, a ELiS possibilita a elaboração de dicionários semasiológicos, organizados em alfabética linear. Esse sistema de escrita, continua a autora, representa sistematicamente os principais fonemas das línguas de sinais e os organiza linearmente (BARROS, 2015).

2.6 O sistema de escrita para língua de sinais (SEL)

O SEL (Sistema de Escrita da Libras) é resultado de uma pesquisa que se iniciou em 2009, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desenvolvida pela Prof. Dra. Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira. Relata que em 2011 foi concluída uma versão satisfatória do sistema linear, alfabético, econômico, eficiente e de natureza prática, tendo em vista que os caracteres representam traços fonológicos distintivos, presentes na articulação do sinal.

Os três parâmetros são descritos da seguinte forma:

os parâmetros são apenas traços que formam segmentos superiores de três tipos distintos, os quais foram denominados macrossegmentos. São eles: Mão (M), Locação (L) e Movimento (Mov). Cada um desses macrossegmentos apresenta traços tridimensionais peculiares. Para representá-los na escrita foram acrescentadas combinações de caracteres com diacríticos (SILVA, *et al.* 2018, p. 15).

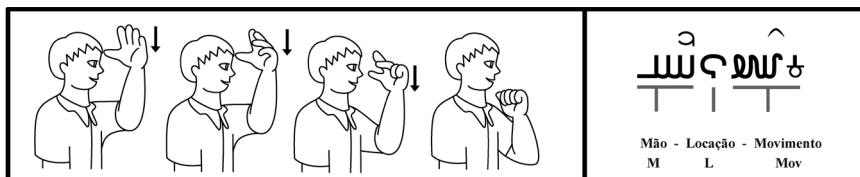
Lessa-de-Oliveira (2012) descreve que a pesquisa identificou as partes constituintes dos sinais da Libras, que são formados de unidades compostas por três elementos peculiares, denominados de unidades MLMov – Mão (M), Locação (L) e Movimento (Mov). Assim, o sistema SEL foi organizado com base na representação dessas unidades, distinguindo cada traço de sua configuração tridimensional. As representações de palmas, e dorsos paralelos são marcados por 2 traços paralelos horizontais nos planos sagital, transversal e frontal.

Para a Locação (L), o SEL representa o local do corpo envolvido na articulação do sinal com 27 caracteres na forma minúscula, nas versões mecânica e manuscrita. Há 23 locações, tendo em vista que são alocadas diacriticamente abaixo destes, para o joelho, a axila, a pálpebra e os lábios superior e inferior.

Os movimentos das mãos, nos planos transversal, sagital e frontal são: 12 (doze) possibilidades de movimentos semicircular, curvo, angular, angular duplo, sinuoso, ziguezague e diagonal (para frente, para trás, para cima, para baixo, para a esquerda e para a direita); 6 (seis) possibilidades de movimentos para as mãos nos movimentos retilíneo, retilíneo breve e retilíneo brevíssimo (para frente, para cima, para baixo, para a esquerda e para a direita). No movimento retilíneo vai-e-volta, duas possibilidades (para a esquerda e para a direita). No movimento circular, há nove possibilidades (para frente, para trás, para cima, para baixo, para a esquerda e para a direita).

A partir desses parâmetros, vejamos o exemplo da escrita do sinal GALINHA SEL, na figura 5.

Figura 5 – Galinha



Fonte: Blog da Lessa-de-Oliveira (2012).

Mais uma vez, temos um código escrito que segue a lógica da escrita alfabética, portanto, a lógica da linearidade. No entanto, se propõe a representar graficamente uma escrita visual com forte motivação icônica e com forte uso da simultaneidade.

2.7 A escrita visogramada das línguas de sinais (VisoGrafia)

A VisoGrafia foi criada por Benassi (2018) e, segundo Silva (2017, p. 72) “a estrutura da escrita de sinais VisoGrafia é linear, isto é, cada parâmetro das LS é escrito sequencialmente”. Benassi (2018) afirma que, nesse sistema de escrita dos sinais, os parâmetros são ordenados da seguinte forma: locação; orientação de palma; configuração de mão; e que as configurações de dedos são escritas impreterivelmente pela ordem: polegar, indicador, médio, anelar e mínimo – seguidos dos movimentos e expressões não manuais.

Os visografemas correspondem às letras do alfabeto. A figura 20 apresenta: na linha ‘1a’, as configurações do polegar; na linha ‘1b’, as configurações dos dedos; na linha ‘2a’, orientação de palmas; na linha ‘3a’, locação; na linha ‘4a’, os movimentos de braços, na linha ‘4b’, os

movimentos de dedos e de punho e, na linha '4c', as expressões não manuais.


foi necessário desenvolver diacríticos (espécie de sinal gráfico utilizado sobrescritamente ao visografema), para complementar a grafia dos sinalemas: alguns aspectos dos mesmos não eram contemplados pela escrita utilizando somente os visografemas ou, ainda, os visografemas sobrescritos a outros como diacríticos. (BENASSI, 2017, p.177, BENASSI, 2018).

2.8 *SignWriting*

O sistema SignWriting foi criado por Valerie Sutton em 1974. Segundo Paixão e Alves (2018, p. 53) , “a escrita no sistema SignWriting é uma representação gráfica que tem suas origens na lógica da visualidade da língua de sinais, registrando seus aspectos fonológicos de forma iconográfica”. Para compreendermos as normas ortográficas a seguir, seguindo as orientações de Sutton (2001), iniciaremos pela questão da perspectiva, ou seja, faremos a leitura e a escrita dos sinais mediante nossa própria perspectiva de visão, como se estivéssemos olhando para nossas próprias mãos sinalizando. Portanto, a leitura dos sinais em SW é realizada na perspectiva do sinalizador (SUTTON, 2003, BARRETO; BARRETO, 2012), ou, conforme denominado por Capovilla, Raphael e Maurício (2009), na perspectiva expressiva.

A perspectiva expressiva, foi escolhida como padrão mundial para todas as publicações em SW pelo DAC, o Deaf Action Committee for SW (i.e. Comitê de Ação de Surdos em Prol do SW), um comitê de pessoas Surdas e sinalizadoras nativas. [...] foi escolhida porque os sinalizadores nativos expressam-se em sua própria língua. Ela é mais fácil de ler porque não requer do leitor

o esforço de ter de ficar mudando mentalmente entre os lados direito e esquerdo (CAPOVILLA, RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009, p. 76).

A partir da configuração de mão Plana , pode-se explicar o ponto de vista expressivo da escrita, ou seja, é o registro dos sinais na perspectiva do próprio sinalizante.

O sistema SignWriting foi criado por Valerie Sutton em 1974, nos Estados Unidos (SUTTON, 2000), e difundido no Brasil por Stumpf como escrita de língua de sinais – ELS (STUMPF, 2005) – a partir de 1996. Aqui no Brasil, o sistema passou por adaptações somente fonológicas, para incluir configuração de mãos próprias da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na época da implantação do sistema SW no Brasil, foi criado um software de edição, o SW-EDIT, para usar o SW no computador. Atualmente, existem novos programas online para escrita de sinais e dois estão disponíveis, SignPuddle Online e SignMaker.

No Sign-Puddle Online, há uma grande diversidade de línguas de sinais. O usuário de qualquer língua de sinais pode registrar e buscar sinais em qualquer língua de sinais, porque, além de ser um sistema de escrita, é um banco de sinais. Neste programa, há um repositório da Libras identificado pela bandeira do Brasil, onde o usuário pode criar e fazer registros de sinais isolados e textos em Libras. A busca pode ser feita em português ou pelo símbolo, e o resultado da busca pode ser salvo no computador, em formato PDF ou PNG.

O SignMaker permite apenas criar, fazer a busca e o registro de sinais pelo computador, notebook, tablet ou celular, mas não é possível escrever uma frase nele:

SignMaker é um editor de sinais adaptável para qualquer país. Por exemplo, um brasileiro pode entrar no site e selecionar o idioma próprio do Brasil, um americano pode entrar no mesmo site e trocar o idioma. Assim, é possível construir as línguas de sinais de vários países,

podendo usar o programa em smartphones, tablets e no computador (ALVES; OLIVEIRA FILHO, 2019, p. 42).

Nesse sentido, os pesquisadores do SignWriting possuem o SingPuddle online e o SignMaker a seu favor. São ferramentas importantes para a produção em e sobre a escrita de sinais. O signpuddle possibilita o registro da Libras que, conseqüentemente, contribui para as pesquisas com corpus em Libras escrita. Para melhor compreendermos o sistema SignWriting, apresentaremos sua estrutura básica a seguir.

2.8.1 Estrutura básica de SW

O SignWriting representa graficamente os parâmetros da Libras, o que muitos chamam de fonemas, porém Capovilla, Raphael e Maurício (2009) nos apresentam o termo quirema:

assim como a escrita alfabética transcreve os fonemas que compõem a fala (i.e., as unidades básicas das línguas faladas), a escrita visual direta em SW transcreve os quiremas que compõem a sinalização (i.e., as unidades básicas das línguas de sinais). Assim como a escrita alfabética beneficia o ouvinte porque ela transcreve os sons da fala que ele usa para pensar e comunicar-se oralmente, a escrita visual direta de sinais beneficia o surdo porque ela transcreve as articulações e movimentos das mãos na sinalização que ele usa para pensar e comunicar-se em sinais (p. 46).

Essas considerações podem ser sugeridas à escrita da língua de sinais, haja vista que o conjunto de sinais estabelecido – SignWriting – permite reproduzir a palavra sinalizada, de forma que os leitores da referida escrita possam reconhecer o sinal escrito. Conforme Calvet (2007), é preciso definir “como transcrever uma palavra pronunciada de

diferentes formas pelo território de maneira que todos a reconheçam” (p. 67). Wilcox e Wilcox (2005) consideram que os sinais são semelhantes às palavras faladas, escritas ou sinalizadas.

As representações e a função de SW são padronizadas, o que permite que um sinalizante de determinado país entenda a escrita em SW de uma língua de sinais diferente da sua. Essa possibilidade ocorre devido às orientações que constam em *Lessons on Signwriting* (SUTTON, 2001). A maioria dos pesquisadores de SW, provavelmente, acompanham o manual quanto às representações.

Na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1996, os pesquisadores Antônio Carlos da Rocha Costa, Márcia Borda e Marianne Rossi Stumpf, desenvolveram um sistema computacional embasado no sistema de Valerie Sutton e lançaram a escrita SW no Brasil pelo projeto SignNet. Tal sistema foi denominado SW-Edit (2004), porém não está mais disponível para download atualmente.

A visão básica sobre a escrita de sinais no sistema SW refere-se à escrita dos parâmetros. A partir dessa representação gráfica, podemos perceber a riqueza de detalhes que há no sinal. Quando sinalizamos um sinal, não tomamos consciência de que existem tipos de Orientações de Mão (OM), bem como, planos a serem seguidos. Em geral, nos preocupamos com a Configuração de Mão (CM), o Ponto de Articulação (PA) e o Movimento (M). No entanto, vejamos que os aspectos básicos da escrita nos promovem a consciência dos demais quiremas presentes na sinalização de um sinal.

Na perspectiva expressiva, podemos visualizar a escrita em SW a partir de dois tipos de planos: parede e chão. No plano na vertical, denominado plano parede e no plano horizontal, denominado plano chão, os planos são grafados com ou sem cortes nos dedos. Para os planos parede, não se corta os dedos, mas corta-se para os planos chão. Não há uma relação interdependente entre a escrita de planos e de orientações de mão, porém toda a representação gráfica de plano e orientação de mão (OM) está na grafia da Configuração de Mão (CM).

A OM é indicada com ou sem hachura. Adotando-se a perspectiva expressiva, a Configuração de Mão (CM) hachurada indica que o sinalizante está vendo o dorso da mão, isso significa que a OM está para baixo. A CM não hachurada indica que o sinalizante está vendo a palma da mão, o que corresponde à OM para cima. Quando metade da CM está hachurada, significa que o sinalizante está vendo parte do dorso da mão e parte da palma da mão, representando OM para o lado. Esse lado pode ser direito ou esquerdo, a depender da CM escrita. Para o leitor saber para que lado a OM está, basta observar se a parte não hachurada está para a direita ou para a esquerda. Quando a parte não hachurada está para a esquerda, significa que a OM é lado esquerdo e quando está para o lado direito, a OM é lado direito. Na figura 6, há uma demonstração de parte da escrita SW. Os quiremas de CM básicos em SW são representados.

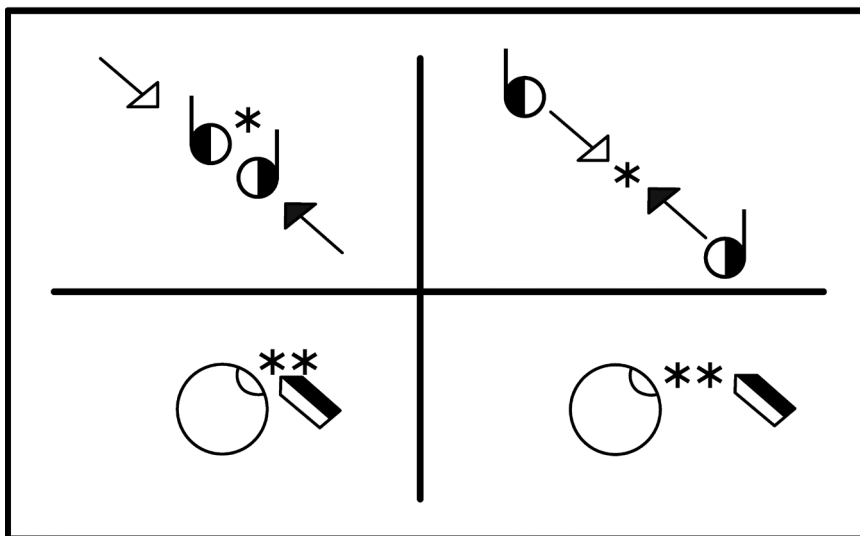
As CM básicas, conforme Capovilla, Raphael e Maurício (2009) podem ser: quadrado (punho fechado), círculo (punho aberto) e pentágono (mão aberta ou plana). Os outros quiremas de CMs são variações. Há 10 grupos para as CMs agrupados de 1 a 10, sequência numérica realizada por Sutton (2003) e mediante a variação da CM da Língua Americana de Sinais (ASL). Como esse capítulo versa sobre os aspectos gerais das escritas de sinais, não cabe aqui o detalhamento das normas ortográficas do sistema de escrita SW, porém, indicamos o livro de Barreto e Barreto (2015).

2.8.2 Símbolos de contato e movimentos do Signwriting

Segundo Stumpf (2005) e Nobre (2011), a base da ELS é composta por representações gráficas referentes aos parâmetros fonológicos da língua de sinais. Além disso, ela é capaz de discriminar os tipos de contatos, movimentos e expressão facial: sobrelhas e boca.

Os movimentos dos sinais na Libras são realizados num espaço de sinalização representado por SW no plano parede (vertical) e no plano chão (horizontal). Os movimentos verticais são representados por setas com duas hastes e os movimentos horizontais são representados por setas com uma haste. Barreto e Barretto (2012), Capovilla, Raphael e Maurício (2009) e Sutton (2003), denominam a seta de duas hastes como “seta de haste dupla” e a seta de uma haste como “seta de haste simples”. Na figura 6, escrita dos sinais encontrar e saber, na coluna à esquerda há a escrita correta e na direita a incorreta.

Figura 6 – escrita dos sinais encontrar e saber.



As expressões não manuais são responsáveis pelas expressões de sentido que agregam ao significado, assim como o tom discursivo. Esses aspectos podem ser grafados por meio do sistema SW, o que é um aspecto diferencial do mesmo.

2.8.3 A locação dos movimentos/contato

Barreto e Barretto (2012) sugerem que os movimentos/contato sejam alocados próximos ao ponto de articulação, mas não podem ser grafados entre a CM e o PA. Stumpf (2005) sugere, como regra de grafia, a alocação do movimentos/contato, ver figura 6.

Stumpf (2005) acrescenta que qualquer língua de sinais, sem que passe pela tradução da língua oral, pode ser registrada pelo SW. Para utilizar o SW, assim como ocorre com qualquer língua oral, é preciso conhecer uma língua de sinais. Há nesse sistema aproximadamente 900 símbolos. Essa quantidade de símbolos revela a complexidade e a riqueza das línguas de sinais. Boutora (2003, apud STUMPF, 2005) é categórico em afirmar que tal sistema é capaz de realizar qualquer enunciado. Trata-se de uma forma gráfica que assegura as funções da escrita, sendo possível armazenar ou transmitir a informação. A evolução do SignWriting ocorrerá por meio de novas práticas e situações. Além disso, o sistema se adaptará às novas línguas ou as línguas se adaptarão à escrita (BOUTORA, 2003, *apud* STUMPF, 2005.).

A escrita de sinais no sistema SW sofre muitas críticas sob alegação de que é um sistema muito complexo. Mas, podemos pensar que essa complexidade se deve à própria complexidade da língua de sinais, pois não se pode esperar que um sistema escrito não represente graficamente toda sua riqueza expressiva. A língua de sinais é uma língua que possui como prerrogativa, por exemplo, o uso das expressões faciais para que a expressão de sentido seja exposta. Uma hipótese é a de que os falantes naturais da língua de sinais atribuem valor positivo para tais expressões, indicando que para eles não basta exprimir significados, mas também os sentidos produzidos na língua. Essa é uma questão científica que deve ser verificada.

Dessa forma, a escrita de sinais adotada e assumida pela comunidade surda deve ser a que melhor represente graficamente sua estrutura linguística e que siga as suas características, tais como:

simultaneidade, iconicidade e expressões de sentido por meio das ENMs. Barreto e Barretto (2012) elaboraram uma lista de usos e benefícios da escrita de sinais (SW), dos quais apresentamos alguns: a) permite a expressão livre do surdo, manifestando a fluência da língua de sinais; b) aumenta o status social da língua de sinais por meio de uma escrita própria; c) contribui para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, estimulando a criatividade e a organização do pensamento e promovendo sua aprendizagem; d) favorece a identificação das variações regionais da Libras, enriquecendo-a; e) permite a aprendizagem de outras línguas de sinais; f) auxilia a pesquisa das línguas de sinais; g) pode ser utilizada na elaboração de dicionários e glossários em língua de sinais; h) pode ser usada em qualquer disciplina dos ensinos básico e superior; i) preserva a língua de sinais, registrando a história, a cultura, a literatura surda, por meio de roteiros de teatros, poesias, narrativas, dentre outras; j) pode ser usada por professores para ensinar a língua de sinais e sua gramática para iniciantes; k) anotações de conteúdos em sala de aula, podem ser realizados em SW; l) auxilia os tradutores intérpretes de Libras na preparação para interpretação e no registro de novos sinais. Assim, a comunidade surda não deve abrir mão de uma escrita da sua língua, tendo em vista o valor agregado que ela traz para a cultura surda e para o desenvolvimento do surdo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a importância de conhecermos as propostas de sistemas de escrita, para que se compreenda que o SignWriting (SW) não é a única notação das línguas de sinais. Assim, este capítulo trouxe uma revisão de literatura das escritas de língua de sinais. Notamos que, dentre os sistemas apresentados, apenas o Sistema SignWriting não é um sistema linear de escrita. Esse tipo de sistema possui como modelo o sistema alfabético de escrita que, por sua vez, segue a lógica

da linearidade das línguas orais. O Sistema SW, não linear, segue a lógica da língua de sinais, representando graficamente todas as suas características inerentes. Embora esse sistema possua uma forte relação iconográfica com a sinalização da língua de sinais, apenas as pessoas que sinalizam uma língua de sinais conseguem aprendê-lo com certa facilidade. Assim, podemos levantar a hipótese de que é um sistema arbitrário, mas essa é outra questão de pesquisa, dentre tantas.

O interesse e a necessidade por um sistema de escrita da língua de sinais são antigos. No entanto, enfrentamos diversos preconceitos devido à conformidade e ao ouvintismo que imperam muitas vezes no nosso inconsciente. Os surdos, oprimidos pela norma ouvinte que lhes impõe a escrita alfabética na escola e na sociedade, não veem sentido em aprender a escrita da própria língua. Os ouvintes, que já têm boa competência em leitura e por terem todas as suas necessidades referentes à escrita supridas com a escrita alfabética, não sentem necessidade de adquirir a escrita de sinais. Essas declarações podem trazer muitas discussões a respeito da importância da aquisição e produção em escrita de sinais, mas ficam aqui apenas como pontos de provocação à reflexão. Por outro lado, no Brasil, há um grupo defensor e produtor em e sobre escrita de sinais, o que tem dado força para que ela seja disseminada na sociedade. Esse é um movimento importante, por contribuir para a valorização, registro e legitimação da escrita de sinais.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2012.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2015. 2ed.
- BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. 199p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, Mariângela Estelita. Princípios básicos da ELiS: Escrita das Línguas de Sinais. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 2, pp. 204-210, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/download/38881/22322/>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BENASSI, Claudio Alves. Escrita visogramada das línguas de sinais - VisoGrafia. Mato Grosso: 28, abr. 2017. Disponível em: <<https://visografia.webnode.com/editordetextos/>> Acesso em: 13 set. 2020.
- BENASSI, Claudio Alves. **Visografia: O problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.
- BIANCHINI, Cláudia Savina. Analyse métalinguistique de l'émergence d'un système d'écriture des Langues des Signes: SignWriting et son application à la Langue des Signes Italienne (LIS). 512p. Université de Paris VIII – Vincenne Saint-Denis. École Doctorale Cognition, Langage et Interaction. Doctorat en Sciences du Langage. Soutenue, 2012, 512p.
- BIANCHINI, Cláudia Savina, BORGIA Fabrízio. **Signwriting sign languages: analysis of the evolution of the signwriting system from 1995 to 2010, and proposals for future developments**. Disponível em www.researchgate.net/publication acesso em 11/09/2015. p. 118 a 123. Acesso em: 18 mai. 2015.

BOUTORA, Leila. **Étude des systèmes d'écriture des langues vocales et des langues signées**. Paris: Memoire de D.E.A. des Sciences du Langage – Université Paris VIII, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola / IPOL, 2007. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno.

CAPOVILLA, Fernando César, RAPHAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina. L. **Novo Deit-Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Inep / CNPq / Capes, 2009. v. I (Sinais de A a H), v. II (Sinais de L a Z).

FERNANDES, Leandro Andrade; BARROS, Mariângela Estelita. Ordem Visográfica – colocando os dicionários de línguas de sinais em ordem. Domínios de Lingu@gem. Uberlândia. v. 12, n. 4, 2018.

FROST, Adam. **Ways to Write Sign Languages by Hand with SignWriting**. Disponível em: www.signwriting.org/2014/HOW_TO_WATCH.html. Acesso em: 28 set. 2015.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Porto Alegre: Editora Parábola, 2009.

HANKE, Thomas. **HamNoSys: Notation System for Sign Languages (2009)**. Disponível em: http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgskorpus/tl_files/inhalt_pdf/HamNoSys_06en.pdf. Acesso em: 15 mai. 2015.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Sistema de escrita para língua de sinais. Blog Bahia: 2 nov. 2012. Disponível em: <<http://sel-libras.blogspot.com/>> Acesso em: 13 jul. 2021

NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em signwriting.**

Orientadora: Marianne Rossi Stumpf. Florianópolis-SC, 2011.

OLIVEIRA-FILHO, João Batista Alves de; ALVES, Edneia de Oliveira.

Uma leitura semiótica da escrita de sinais. **Acta semiotica et**

linguística, v. 24, n. 1, p. 33-54, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/49039>>.

Acesso em: 11 set. 2020.

OVIEDO, Alejandro. **Roch Ambroise Auguste Bébien (1989-1839): pioneiro de los estúdios sobre la sordera.** 2008. Disponível em

<http://www.cultura-sorda.eu/4.html> acesso em: 30 set. 2015.

PAIXÃO, Ezequiel Adiney Lima da; ALVES, Edneia de Oliveira. A Libras em suas modalidades: artefato linguístico da comunidade surda. *In:*

PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos. (orgs). **Artefatos**

culturais do povo surdo: discussões e reflexões. João Pessoa:

Sal e terra, 2018. pp. 47-76.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos**

surdos. Rio de Janeiro: Imago. 1990. Tradução: Alfredo Barcellos

Pinheiro de Lemos

SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste história de la sordera.**

Caracas: CEPROSORD, 1990.

SILVA, Alan David Sousa; COSTA, Edivaldo da Silva, BÓZOLI, Daniele

Miki Fujikawa; GUMIERO, Daniela Gomes. Os sistemas de escrita de

sinais do Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda.** Editora Arara

Azul, n. 23 / maio de 2018. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/revista>>.

Acesso em: 13 jul. 2021.

SILVA, Rita Maria da. VisoGrafia: escrita da língua de sinais. **Revista**

Falange Miúda (ReFaMi), n. 2, 2017. Disponível em: <https://visografia.webnode.com/_files/200000278-8a3478b34b/refami-art-22201763.pdf>

Acesso em: 14 jul. 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.**

Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. 4ed.

SISTEMAS DE ESCRITA, COMPUTADORES E PESSOAS. Notação Signfont. Disponível em: https://scriptsource.org/cms/scripts/page.php?item_id=script_detail&key=Qaao. Acesso em: 14 jul. 2021.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese de Doutorado em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 330p.

SUTTON, Valerie. **Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais**. Tradução e adaptação: Marianne Stumpf e Antônio Carlos da Rocha Costa. Sd. Disponível em: <<http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pfd>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2005. Tradução de Tarcísio A. Leite.

CAPÍTULO 2

SURDOS NO PALCO: representatividades culturais em ação

Walquiria Nascimento da Silva

Janaína Aguiar Peixoto



1 INTRODUÇÃO AO CENÁRIO

A literatura é uma arte construída e ressignificada ao longo do tempo, cujo conceito foi se alterando à medida que os espaços por ela ocupados foram atribuindo outras compreensões a partir de novos olhares. Seu significado, tal qual se conhece hoje, é diferente da visão clássica de outrora, podendo-se, então, dizer que sua definição específica depende de vários elementos, tais como os de ordem social, histórica, cultural etc.

Sob a perspectiva do campo literário, pode-se considerá-lo como dimensão produzida a partir da relação entre as propriedades dos gêneros textuais, autor e leitor. Neste sentido, Marcuschi (2005, p. 29) afirma que: “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”; estabelecem, assim, diferentes formas de comunicação entre o autor e o leitor, sendo uma delas caracterizadas de gêneros literários, que, por sua vez, são classificados de acordo com a sua forma e o seu conteúdo.

De forma específica, destaca-se, no campo da literatura, o gênero dramático (ou teatral), no qual textos literários são produzidos com o intuito de serem encenados ou dramatizados, apresentando-se como uma das possibilidades de demarcação cultural do sujeito. Literatura no presente trabalho compreendida como algo que vai além da comunicação, que constrói valores subjetivos envolventes e que é capaz de transformar a humanidade.

O espaço teatral é um local pensado e articulado para que atores possam mostrar suas representatividades interligadas com o espaço cênico. Essa relação de interdependência possibilita a proliferação dos signos em articula+ção. Para Roubine (1998, p. 28),

se a peça fala de um espaço, o delimita e o situa, por sua vez esse espaço não é um estojo neutro. Uma vez materializado, o espaço fala da peça, diz alguma coisa a respeito dos personagens, das suas relações recíprocas, das suas relações com o mundo.

É nesse diálogo entre as linguagens, proliferada no palco, que os espectadores identificam as diversas situações de enunciações representadas pelos atores.

Ao se fazer um breve resgate do processo histórico do teatro para surdos, é possível perceber que, desde a década de 60, o teatro já se configurava em um espaço de materialização das representações surdas. Conforme Sacks (1990) apresenta, Louie Fant, professor na Gallaudet University, influenciado pelos trabalhos desenvolvidos por William Stokoe¹, foi membro fundador do Teatro Nacional dos Surdos [National Theater of the Deaf (NTD)], em 1967. A princípio, o NTD utilizava o inglês sinalizado; após 1973, seis anos mais tarde, o NTD encenou sua primeira peça de fato usando a verdadeira língua de sinais.

A partir de então, proliferaram-se artistas surdos de todos os tipos, surgiram poesias, canções na língua de sinais, dança na língua de sinais, bem como surdos bárdicos defensores de sua cultura.

O NTD viajava pelo mundo inteiro, e viaja ainda, não só apresentando a arte e a cultura surdas a ouvintes, mas reafirmando nos surdos o sentimento de possuírem uma comunidade e cultura mundiais (SACKS, 1990, p. [74]).

Nesse sentido, reforça-se no presente estudo que o teatro foi/é um espaço desbravador para atuação dos surdos enquanto sujeitos culturais em outros espaços de representatividades.

1 Estudioso considerado o pai da linguística da língua de sinais, por ser o primeiro a fazer descobertas significativas referentes à língua de sinais.

Ancorando-se nas palavras de Roubine (1998), ao defender a relação existente entre as representações dos personagens em uma peça e o que está sendo apresentado, considera-se nesta pesquisa que o bojo cultural está diretamente envolvido nesse processo. Nesse sentido, ao se demarcarem as questões culturais no contexto teatral, parte-se do lugar de fala na perspectiva dos Estudos Culturais.

A defesa da perspectiva dos Estudos Culturais é que os grupos das subculturas minoritárias no contexto social tenham iguais oportunidades de expressão, sendo desobrigados a seguirem uma cultura padrão e evidenciando sua forma cultural representada na sociedade. Ora, certos artefatos culturais são considerados relevantes nesse contexto: os costumes, crenças, línguas, produções, fluidez de identidades etc. contribuem significativamente para a construção do sujeito em diversos espaços.

Sendo assim, a cultura é compreendida como uma forma abrangente, na qual as experiências de mundo, assim como os contextos de vida, conduzem os caminhos escolhidos por cada indivíduo. Assim como retrata Costa (2011, p. 109), “a cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida [...], quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (texto, mercadorias etc.)”.

É partindo desse contexto, da marca cultural de um povo e, conseqüentemente, dos produtos que emergem de cada povo, que se propõe, para esta pesquisa, trilhar em campos referentes às produções literárias no contexto da comunidade surda e, assim, perceber a representatividade dessas produções em sua vida. Porto e Peixoto (2011), ao demarcarem o campo literário referente às pessoas surdas, categorizam-no como literatura visual. Para esses autores, “pensar em literatura visual é pensar em uma modalidade de produção literária que utiliza a visão como principal fonte de captação da informação” (PORTO; PEIXOTO, 2011, p. 167). Nessa mesma perspectiva de pensamento, consideram três tipos de produções literárias visuais, a saber:

A primeira está relacionada à tradução para a língua de sinais dos textos literários escritos; a segunda é fruto de adaptações dos textos clássicos à realidade dos Surdos e, por fim, o tipo que realmente representa o resgate da literatura Surda que é a produção de textos em prosa ou verso feitos por Surdos (PORTO; PEIXOTO, 2011, p. 168-169).

Nesta pesquisa, não nos detivemos em apenas uma dessas categorizações, mas, de forma geral, analisamos como essas produções se estabelecem diante das representatividades da pessoa surda inserida no espaço teatral, sobretudo, percebendo as significações culturais representadas no palco.

O interesse por essa temática deu-se a partir de estudos realizados na disciplina de Semiótica da Cultura Surda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB), pelo fato de nela terem sido abordadas produções literárias da/para pessoas surdas, considerando-se os aspectos culturais, sobretudo, linguístico.

Nesse contexto, após pesquisas realizadas nas redes sociais de grupos teatrais de surdos, deparou-se com o grupo Mãos em Cena, criado desde 1999, pela professora Maria da Graça, em Porto Alegre – RS. Formado por integrantes surdos/as, o grupo, a partir de criações e adaptações, demarcam aspectos e artefatos interligados ao contexto cultural da pessoa surda, além de proporcionar relações interpessoais entre as representatividades culturais surdas.

Para produção de material empírico, após revisão bibliográfica que abordasse a temática, foram realizadas pesquisas em redes sociais de grupos teatrais formados por atores surdos e, após a identificação de alguns, optou-se pela exploração do canal do Facebook do grupo de teatro Mãos em Cena. A escolha por esse grupo em detrimento dos outros deu-se pelo fato de este ter sido o grupo que mais disponibilizava materiais que subsidiariam a produção de dados desta pesquisa. Dentre

os arquivos identificados, destacaram-se dois: depoimentos de atores surdos, explanando sobre a importância do grupo teatral em suas vidas, e o vídeo de uma apresentação teatral, na qual a peça faz uma releitura do filme *Luzes da Cidade* de Charlie Chaplin, com foco na adaptação linguística, de modo que, usando a língua de sinais, os personagens demarcam o contexto da visualidade em suas representações cênicas e ocupam, assim, um espaço importante no espetáculo.

Esta pesquisa está embasada em uma abordagem qualitativa de cunho documental, a partir da utilização de vídeos disponíveis no canal do YouTube do grupo de teatro *Mãos em Cena*. Para as análises, adotou-se a análise de conteúdo. Na seção 2, a seguir, explica-se mais detalhadamente essas escolhas metodológicas.

Buscou-se identificar: como aconteciam as representatividades surdas no campo teatral, bem como as significações do teatro nas vidas surdas. Para responder a esse questionamento, este texto está organizado, além desta seção introdução, em uma seção na qual se apresentam os aspectos metodológicos, conforme sinalizada, incluindo-se a referência aos sujeitos da pesquisa; uma seção voltada para a análise dos dados; e, por fim, uma síntese dos desdobramentos apresentados.

2 ENREDO: aspectos metodológicos da pesquisa

Este capítulo está ancorado na pesquisa de caráter qualitativo, que, segundo o que Flick (2009, p. 37) apresenta, “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos legais”. Nessa mesma linha de raciocínio, Silveira e Córdova (2009, p. 31) asseveram que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.

De cunho documental, esta pesquisa terá como principal foco a análise de vídeos contendo depoimentos de oito atores surdos da companhia de teatro Mãos em Cena. Conforme Fonseca (2002, p. 32) afirma:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Quando se fala em documentos, é comum termos em mente os escritos em papéis tais como: certidões, leis, registros, comprovantes e muitos outros registros com esse perfil. Porém, ao abranger o entendimento, percebe-se que outras fontes de informações também podem ser consideradas documentos, dentre esses, os vídeos.

Com a proliferação das informações, principalmente nas redes sociais, ficou cada vez mais fácil a captação de registros por meio de documentos, disponibilizados de forma pública. Para Amante (2014, p. 39), “a Internet, e em particular as redes sociais, criaram um novo sistema de comunicação que é público, mas é também horizontal”. Nesse sentido, o Facebook, rede social, criada em 2004, pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin, permite a conversa entre amigos, compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias, assim, também pode ser considerada uma ferramenta que contém registros públicos (CASTRO, 2011).

A partir do entendimento de que arquivos publicados em redes sociais se configuram como documentos públicos, é que se dispensa, na presente pesquisa, o uso do termo de consentimento livre e esclarecido, documento em que o participante autoriza a produção de dados a partir das informações disponibilizadas e que as mesmas tenham um trato ético. Porém, é importante destacar que, mesmo utilizando os

arquivos dispostos na internet, nos quais apresentam falas de sujeitos, sem a necessidade de um termo, os dados serão tratados com a mesma responsabilidade ética, sem constrangimentos a nenhum dos sujeitos elencados para esta pesquisa.

Para produção de dados desta pesquisa, em primeiro momento foram realizadas buscas na internet por grupos teatrais formados por pessoas surdas. A partir do site culturasurda.net, direcionou-se às ações tendo em vista conhecer grupos teatrais específicos de surdos.

Explorando os canais das redes sociais, particularmente, um dos grupos despertou a curiosidade, de modo que na presente pesquisa se procurasse conhecê-lo um pouco mais, a saber, o grupo Mãos em Cena, pois, em suas últimas postagens, em junho de 2020, em seu canal no YouTube, mais precisamente vídeos, há depoimentos de surdos sobre a importância do grupo teatral em suas vidas, bem como um vídeo de peça teatral intitulada Além das Luzes da Cidade: uma releitura da obra de Charlie Chaplin.

Os vídeos com depoimentos de atores surdos contêm elementos que se articulavam com o propósito desta pesquisa: saber qual a importância do teatro nas vidas dos atores surdos. Após identificados os elementos, foram selecionados fragmentos das falas dos atores e, a partir desses, realizadas as análises. Para as análises dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, a qual é apresentada por Gerhardt *et al* (2009, p. 84) da seguinte maneira:

do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis

psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem.

Nesse contexto, ao se analisarem os depoimentos em libras dos oito atores surdos, percebe-se a similaridade dos discursos dos pares. Seguem no quadro abaixo os endereços eletrônicos, nos quais estão disponíveis os depoimentos, data de postagem e os nomes dos atores.

Quadro 1 – Dados referentes aos vídeos analisados.

Data de postagem do depoimento no Facebook	Endereço eletrônico	Integrante Surdos do Teatro Mãos em Cena
30 de maio de 2020	https://www.facebook.com/MaosEmCena/videos/580454096211894	Diego
5 de junho de 2020	https://www.facebook.com/MaosEmCena/videos/244619083495270	Catherine
6 de junho de 2020	https://www.youtube.com/watch?v=kd1NpHhfMP0	Raoni
12 de junho de 2020	https://www.facebook.com/ketllen.geovana.54/videos/288802168966917	Ketlen
13 de Junho de 2020	https://www.facebook.com/MaosEmCena/videos/274941687270299	Itacir
13 de Junho de 2020	https://www.facebook.com/MaosEmCena/videos/2833579973419262	Letícia
13 de junho de 2020	https://www.facebook.com/297441494403146/videos/572490376743464	Anderson
14 de junho de 2020	https://www.facebook.com/jessica.cncn/videos/2192313437580780	Jessica

Fonte: do autor.

3 **PERFORMANCE:** representatividades surdas em cena

Nesta seção, analisar-se-ão fragmentos das narrativas dos atores surdos ao expressar suas impressões a respeito do teatro. As falas destacadas no quadro abaixo fazem menção à importância do teatro nas representatividades surdas, considerando-se principalmente o contexto da visualidade inerente a cada ator surdo. É o que se pode depreender, por exemplo, da fala de Raoni, quando este menciona que “No palco não expressamos som/voz, expressamos nossa face e corpo, a partir da comunicação visual”.

Quadro 2 – Trechos dos depoimentos dos atores.

Integrante Surdos do Teatro Mãos em Cena	Trechos dos depoimentos
Diego	Eu aprendi muito no teatro, antes eu era uma pessoa tímida e depois que comecei a frequentar o teatro fiquei mais extrovertido sempre junto com os amigos surdos
Catherine	Amo cada momento do teatro. Sou muito feliz. Todos são unidos, compartilhamos muitos momentos.
Raoni	O teatro marcou minha vida, me transformou e tornou a pessoa que sou hoje. Sou grato pela transformação e motivação para expressar meus pensamentos e sentimentos. No palco não expressamos som/voz, expressamos nossa face e corpo, a partir da comunicação visual de forma diferente. É incrível.
Ketlen	Não é apenas com foco na apresentação teatral, mas também tem trocas de conversas sobre a vida, novidades divertidas. O teatro me ajudou bastante a entender questões relacionadas à cultura.
Itacir	A partir dos primeiros contatos com o grupo de surdos do teatro já senti um imenso desejo de fazer parte daquele espaço onde os surdos ajudavam-se mutuamente e se desenvolviam
Letícia	O meu primeiro contato com o teatro foi ótimo, tinha brincadeiras, conversas, um ajudava o outro. Grupo Perfeito. Eu amei já no primeiro momento. Eu sinto orgulho do teatro. Muito feliz com o grupo.
Anderson	No início era bem tímido, depois comecei a aprender bastante com as trocas entre amigos
Jessica	Senti amor pelo teatro desde minha primeira participação. Eu amo participar do teatro, “eu amo”.

Fonte: do autor.

É possível perceber que as narrativas apresentadas, de forma geral, expressam a satisfação dos atores surdos em participarem do teatro, sobretudo, ao enfatizarem a importância das relações interpessoais entre os pares, nas quais compartilham identidades, costumes e culturas. Na seção a seguir, apresentar-se-ão certas implicações relacionadas a este tópico.

4 CLÍMAX: imersão das relações interpessoais a partir das representatividades

Del Prette e Del Prette (2001, p. 26) apontam, como relações interpessoais, para as situações relacionais acontecidas de forma sistêmica. Para eles,

Estendendo a reflexão para a temática das relações interpessoais em uma perspectiva sistêmica, a decomposição de desempenho social em diversos níveis de habilidades [...], supondo-as sempre em um contínuo e não em uma relação dicotômica, faz sentido se, e apenas se entendermos o desempenho como conjunto de subsistemas do indivíduo integrados ao seu ambiente. O ambiente não se refere apenas a situações específicas, mas também a contextos como família, escola, sociedade, cultura.

As relações existentes entre indivíduos dependerão do contexto social e cultural em que estejam inseridos, pois suas representações os direcionarão para determinadas relações. A esse respeito, recorre-se às palavras de Garcia (2013, p. 7), quando este diz que as relações interpessoais

ocorrem dentro de uma sociedade e de uma cultura. Assim, as relações entre as pessoas são afetadas pela

posição na sociedade que cada pessoa ocupa, pelos diferentes tipos de papéis sociais e como estes são afetados pela cultura.

As trocas existentes nessa relação possibilitam que os indivíduos além de compartilharem experiências se reafirmem enquanto sujeitos culturais.

Nesse contexto, percebe-se de forma mais explícita nas narrativas de Diego, Catherine, Ketlen, Itacir, Letícia e Anderson a importância das relações interpessoais, que o grupo teatral os proporciona. O contexto teatral de encontros, ensaios e encenações entre atores possibilita um cruzamento de afinidades percebidas pelos indivíduos e, assim, há uma projeção sociocultural de primeira ordem (BERNET, 2004). Podemos implicar que há em primeiro momento uma relação de afeição entre os atores, de identificação de suas representatividades no outro.

De forma específica, ao se deter nas relações entre os pares de indivíduos surdos, tem-se que esse processo relacional também é percebido de forma espontânea no contexto histórico. Em 1988, no Teatro Nacional dos Surdos, houve um exemplo notável dessa espontaneidade relacional, quando a companhia, ao se apresentar em Tóquio, atuou com o Teatro Japonês dos Surdos em uma produção conjunta. Conforme comentou David E. Sanger em *The New York Times* (em 29 de agosto de 1988),

os atores surdos das companhias teatrais norte-americana e japonesa logo estavam batendo papo [...] “e no fim da tarde, durante um ensaio recente, ficou claro que já estavam perfeitamente sintonizados uns com os outros.” (Cf. SACKS, 1990, p. [102]).

Nas relações de afinidades entre os pares de uma comunidade, a cultura tem um papel fundamental no processo de identificação entre os indivíduos enquanto grupos afins, pois ela agrega valores, identidades,

costumes, língua etc. Assim, quanto maior o grau de afinidade entre os indivíduos maior será a conectividade das relações interpessoais. Na perspectiva de Del Prette e Del Prette (2001), o ambiente de convívio é um espaço sociocultural, no qual a cultura é produzida a partir das relações entre os pares;

a ação de recíproca entre os indivíduos e seu ambiente sociocultural está na base da construção de relações sociais, continuamente afetando e sendo afetadas por suas cognições, emoções e ações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 37).

No caso do grupo teatral *Mãos em Cena*, pode-se configurá-lo como sendo um espaço que oportuniza a socialização de valores pessoais e coletivos entre indivíduos surdos, que historicamente foram fadados ao isolamento social. Para Meneguethi e Bueno (2010, p. 3), “o teatro possibilita a expressão e a troca de experiências entre os mais diversos sujeitos”. No que se refere às peculiaridades das pessoas surdas, as trocas de experiências são realizadas principalmente por meio da língua de sinais. A partir dessa relação linguística visual, os sujeitos surdos são conduzidos a se descobrirem enquanto possuidores de culturas e identidades próprias. A narrativa de Ketlen deixa explícita sua descoberta relacionada à cultura ao começar participar do teatro em comunhão com outras pessoas surdas: “o teatro me ajudou bastante a entender questões relacionadas à cultura”.

A representatividade visual dos sujeitos surdos no grupo teatral é algo marcante que os empodera enquanto sujeitos culturais. Raoni, ao se expressar, faz perceber a importância do grupo teatral na transformação de sua vida, enquanto sujeito ativo social, pois o teatro se configura como espaço de expressão do verdadeiro “eu”, de modo que cada sujeito, ressalte-se: sujeito cultural, expressa a “face e corpo, a partir da comunicação visual de forma diferente”, em relação aos demais. Nesse

mesmo seguimento de transformação, destacam-se as narrativas de Diego e Anderson, ao explanarem que, no início de suas atuações no teatro, consideravam-se pessoas tímidas e que, após suas relações de trocas com os demais colegas, já se sentiam mais confiantes.

Ressalta-se que a relação de identificação, afeto e companheirismo entre os sujeitos surdos do teatro potencializa o empoderamento de defesa de sua forma visual de compreender o mundo.

No teatro, a expressão através das feições, corpo e língua de sinais é constantemente praticada pelos sujeitos surdos; por isso eles têm grande talento para expressar as suas identidades culturais [...] (STROBEL, 2015, p. 84).

Não menos importante, porém sem intencionalidade de focar na questão linguística neste artigo, pode-se implicar que uma das questões culturais mencionadas por Raoni e Ketlen é a representatividade linguística priorizada em seus espetáculos. Com foco na língua de sinais, as apresentações são pensadas e planejadas a partir da condição de visualidade dos atores surdos. A esse respeito, destaca-se o espetáculo teatral Além das luzes da cidade [conforme mencionado, também disponibilizado na página do Facebook do grupo de teatro Mãos em Cena], o qual se trata de uma releitura do filme mudo, escrito e dirigido por Charlie Chaplin, a partir do qual, analisam-se os aspectos de representações surdas, sobretudo linguísticas, presentes nos momentos da encenação.

O filme Luzes da cidade de Charlie Chaplin retrata a história de um homem que se apaixona por uma florista cega, porém, ao saber que ela passa por uma situação financeira difícil, Charlie Chaplin [personagem principal] cria diversas estratégias desastrosas para conseguir o dinheiro. Após uma série de tentativas, Charlie consegue o dinheiro. O filme no formato mudo não possui a fala dos atores acompanhando as cenas, esses espaços geralmente são substituídos por sonoridades de músicas

ou efeitos rudimentares e, por vezes, são apresentadas legendas que condizem com certas expressões de falas dos atores, facilitando a compreensão do telespectador.

Nesse tipo de filme, há uma ênfase maior no que diz respeito às expressões faciais e corporais dos atores. O grupo teatral Mãos em Cena, ao fazer a escolha pela releitura desse filme, traz suas representatividades culturais a partir das condições visuais dos atores surdos e, principalmente, fazendo destaques ao ator que representa Charlie (como sendo surdo, pois este se apresenta como tal) e mais especificamente ao uso da língua de sinais.

A adaptação nesse espetáculo teatral faz entender minimamente a representatividade surda exaltada no espaço de encenação. Raoni e Ketlen, ao se empoderarem das questões culturais e de suas expressões enquanto sujeitos com face e corpo, mostram o quão fulcral é a necessidade da promoção de espaços que possibilizem essas trocas entre os pares surdos.

Para Silva (2019, p. 55),

as pessoas surdas só poderão desenvolver [suas potencialidades], em sua plenitude, se lhes forem garantido o direito de poderem estabelecer trocas entre seus pares surdos, para que, diante dessas relações, suas culturas possam ser consolidadas.

Não basta apenas estarem inseridos no contexto teatral, mas, sim, estabelecerem relações entre os pares, de maneira a suscitarem de forma espontânea sua cultura.

Diante desse contexto, pode-se inferir que o teatro nas vidas dos atores surdos não se limita apenas a um palco de apresentação de espetáculos, mas que este abrange também uma oportunidade para demarcarem suas representações enquanto sujeitos visuais. Para além

disso, também se caracteriza pela possibilidade de romperem conceitos historicamente construídos, de pessoas incapazes.

Para Becker (2013, p. 178), no teatro,

o jogo suscita a imaginação e oferece ao jogador – e, em especial, ao sujeito surdo e usuário da língua de sinais, essencialmente visual e gestual – a possibilidade de amenizar arestas e estreitar relações.

As pessoas surdas, a partir do momento em que começam a conquistar esses espaços de atuações e representações, tornam-se sujeitos mais visíveis perante a sociedade, demarcam seu espaço e minimizam o distanciamento social adensado historicamente.

Outro ponto que se pode destacar, a partir das narrativas apresentadas por Jéssica e Letícia, é o amor brotado pelo grupo logo nos primeiros contatos com a equipe de teatro. Nesse sentido, acredita-se que a relação de afinidade com o grupo no primeiro instante provoca essa sensação de afetividade. O grupo transborda comunhão, que, por certa razão (acredita-se, no presente trabalho, ser esta a afinidade cultural), desperta o prazer da/para relação, de modo que há, em primeira instância, a identificação social com os envolvidos naquele cenário.

Nesse contexto, Silva (2019, p. 113) diz que

é através do relacionamento com os pares que um quadro de referência é desenvolvido para se perceber, uma vez que essas interações lhes permitem desempenhar diferentes papéis sociais, perceber suas semelhanças e diferenças com os outros.

Nesse tocante, pode-se dizer que a afetividade amorosa é uma sensação inevitavelmente brotada no contexto em questão.

5 DESFECHOS

De acordo com este estudo, pode-se perceber que o contexto teatral é um espaço que possibilita os encontros de culturas e identidades. No caso das pessoas surdas, esse espaço parece ser ainda mais propício para que as relações interpessoais sejam efetivadas entre os pares, tendo em vista que suas representatividades são postas em ação.

Seja por terem a oportunidade de expressarem seu poder cultural da visualidade, ou por desbravarem suas potencialidades, ou mesmo por conseguirem sair das zonas de timidez para dar lugar à uma representatividade mais audaz, as narrativas expressadas nesta pesquisa demonstram que os oito atores surdos do Teatro Mãos em Cena, de forma unânime, exaltam suas participações no teatro, bem como implicam a importância do teatro em suas vidas.

Não se trata apenas de trocas de saberes cênicos; o teatro tem uma representação na vida de cada ator surdo para além de um palco de apresentação, tendo, portanto, um poder significativo para cada um deles. Ademais, a relação entre os pares, proporcionada de forma espontânea, parece garantir a representatividade identitária e cultural dos sujeitos surdos, que, historicamente, foram invisibilizados no contexto social.

Dessa forma, respaldando-se nas palavras de Del Prette e Del Prette (2001, 64), por meio das quais afirmam que “na sociedade, a comunicação é responsável pela formação de extensas redes de troca social que mantêm e alteram a cultura e, conseqüentemente, a realidade social”, ressalta-se, nesta pesquisa, que as redes de trocas no contexto teatral estão imbricadas na oportunidade que os sujeitos têm em se apresentarem como pessoas que de fato têm culturas e identidades próprias. E que nesse processo de afirmação cultural deixam marcas autênticas de suas competências artísticas.

REFERÊNCIAS

- AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. *In*: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa Oliveira dos (orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/c3h5q/pdf/porto-9788578792831-03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BECKER, Lidia. Surdez e teatro: a encenação está em jogo. **Moringa** – artes do espetáculo, João Pessoa, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/16132>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BERNET, Jaume. Conceito, exame e universo da animação sociocultural. *In*: _____. **Animação sociocultural**: teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. p. 19-44.
- CASTRO, Janaina. Como funciona o Facebook? **Nova Escola**, São Paulo, v. 1, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1486/como-funciona-o-facebook>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- COSTA, Marisa V. Estudos culturais e educação – Um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa M. H. (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2011. p.107-120. 2. ed.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. [Apostila]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREITAS, Cilene Rodrigues Carneiro. **Processo de compreensão e reflexão sobre a iniciação teatral de surdos**. 2014. 154 f; il. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15606/1/2014_CileneRodriguesCarneiroFreitas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

GARCIA, Agnaldo. Relações Interpessoais e Sociedade: Uma Introdução. In: GARCIA, Agnaldo; PEREIRA, Fábio Nogueira; OLIVEIRA, Mariana Sarro Pereira de (org.). **Relações Interpessoais e Sociedade**. Vitória: UFES. 2013, p.7-14.

GERHARDT, Tatiana E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.65-87.

GRUPO de Teatro Mãos em Cena. Porto Alegre, c2020. Facebook: @MaosEmCena. Disponível em: https://www.facebook.com/MaosEmCena/community/?ref=page_internal. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEGHETI, Mickael; BUENO, Cléria Maria Lôbo Bittar. Ação e aprendizagem: o teatro como facilitador da socialização da escola. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 22, n. 1, p. 187-204, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4788>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RODRIGUES, Crispim. **O teatro como estratégia facilitadora das relações interpessoais**: um projeto com jovens em risco numa casa de acolhimento. 2018. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2018.

ROUBINE, Jean-Jaques. A linguagem da encenação teatral. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARD, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-42

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Editora Schwarcz, 1990. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYXRlcmlhbGRhYW5kcmVpYXxneDo3ZTRhNjZlZTcyYTQ0MmZm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA, Walquiria Nascimento da. **Estranhos no ninho**: isolamento comunicacional de discentes surdos/surda em escolas de Mamanguape à luz dos Estudos Culturais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2015.

CAPÍTULO 3

O SURDO NÃO É MUDO

Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros Batista



1 INTRODUÇÃO

O surdo não é mudo! Esta afirmação talvez lhe cause espanto, até mesmo desconfiança. Sim, afirmo: o surdo não é mudo, como a maior parte da sociedade acredita. E por que digo a maior parte da sociedade? Porque das centenas de estudantes, todos ouvintes da disciplina que ministro aulas, Língua Brasileira de Sinais (Língua Brasileira de Sinais), tanto como voluntária durante anos, como docente nas universidades, nem um discente entendia a veracidade dessa afirmativa. Nem um, sequer. Todos acreditavam na mudez do surdo, já que com a condição de deficiente imposta pela sociedade ouvinte, seria algo claro e certo, a nomenclatura tão arraigada de surdo-mudo ou “o mudinho da minha cidade...” (grifo meu), como facilmente ouvirmos!

Fazendo uma busca no dicionário de Houaiss (2015), encontramos a definição para surdo como “que ou quem não ouve ou ouve pouco, ou que perdeu o sentido da audição” e para mudo o mesmo dicionarista conceituou como “que ou quem não fala, não tem ou perdeu a capacidade de falar”; e continua,

diz-se de ou animal (um peixe p.ex.) que, por sua natureza, não possui voz; que não quer falar, explicar, emitir sua opinião em determinada circunstância (HOUAISS, 2015).

Por deficiente temos aquele que é “portador de algum tipo de deficiência física ou mental”, outro problema para as pessoas com deficiência². Portador, é algo muito forte e, por exemplo, diz-se daquele que porta algo, como o soldado que porta armas. Assim, convencionou-se que PcD seria a sigla para se referir à Pessoa com Deficiência, e foi adotada a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas, ocorrida em 2006, como

2 deficiência é a nomenclatura adequada no momento

a nomenclatura mais adequada para se referir às pessoas com surdez, cegueira, dificuldades motoras e outras.

Diante de tais afirmações, percebemos que o surdo é isto mesmo: aquele que não ouve ou perdeu a audição. Inclusive, a literatura específica apresenta 4 tipos de perdas auditivas consideradas a partir da medida em níveis de decibéis.

O bel é usado para medir unidades sonoras ou de energia em geral e é mais trabalhado dentro da escala decibel (dB). Isso quer dizer que 1 bel corresponde a 10 dB. Esse valor tem relação com a intensidade do som, que é o que percebemos como volume.

Já quanto ao conceito para mudo é interessante perceber que se diz de alguém que ‘perdeu a capacidade de falar’ e o dicionarista exemplifica comparando-o a um peixe que ‘não possui voz’. No entanto, diz que é aquele ‘que não quer falar’. Mas, sabemos que fala e voz são coisas distintas. Por fala temos a seguinte definição segundo Houaiss (2015), “ato ou efeito de falar; faculdade ou ação humana de expressar-se por meio de uma linguagem articulada” e voz “som produzido pela vibração de pregas na laringe dos vertebrados, usado como meio de comunicação. O surdo fala e tem voz”. Daí uma inquietação: Por que a afirmação de que o surdo não é mudo? A resposta está no decorrer deste texto a fim de dirimir tal inquietação.

Mas, como isto pode ser creditado como verdadeiro pelo outro? O ser que ouve, que fala oralmente, que compreende e se faz compreender sem esforços, que entende os pares e que se sente e se vê como o de “audição normal” (grifo meu)? Normal, palavra que segundo o dicionarista acima, significa “de acordo com as normas; que é habitual; comum, contrário de diferente”. No decorrer do texto veremos mais profundamente acerca da fala e voz do surdo.

Diante da ignorância social, e nisto me incluo sob outros aspectos, é de extrema responsabilidade dos que convivem com a comunidade surda da qual faço parte, por ser usuária fluente e conviver com os mesmos, levar os demais, a maioria a qual me referi acima, a

refletir sobre atitudes de negação do outro, atitudes de superioridade hegemônica, atitudes de descaso, de preconceito, de invisibilidade, em que se encontram os surdos ou as pessoas com deficiência.

Assim, para reafirmar meu papel como educadora docente da Libras, me vejo na responsabilidade de desconstruir certos preceitos, preconceitos e construir novos valores em relação ao outro. Afinal, um pouco de altruísmo e empatia não nos faz mal. Durante minhas aulas, na tentativa de inspirar o outro (o discente), apresento um modo novo de ver a pessoa surda e de levar o ouvinte, aquele que se percebe como “normal” (grifo nosso), a se ver como o Narciso da letra de uma linda música, Sampa, escrita por Caetano Veloso em homenagem a São Paulo há mais de 40 anos, que diz:

[...] quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto, chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto. É que Narciso acha feio o que não é espelho, [...] (VELOSO, 1978).

Evidentemente, a letra completa se refere a São Paulo e tudo o que o escritor experienciou e percebeu ao se deparar com as belezas daquela cidade. No entanto, há um ponto especial da letra que vale a pena ressaltar, na qual me inspiro para estimular a reflexão dos ouvintes. Assim, gostaria de conduzir você leitor a refletir, como meus discentes o fazem, e questionarmos: não seríamos nós, ouvintes, este Narciso diante do surdo? No próximo parágrafo me expresso em primeira pessoa como se fosse o leitor se expondo ou se indagando e respondendo a si mesmo.

Diante do espelho quem eu vejo? Vejo um ser talvez não tão belo, mas sem “defeitos” (grifo meu), perfeito/a, sonoro/a que anda, fala, ouve, vê e se movimenta, tais fatores não impõem estranhamento a ninguém. A sociedade não me estranha a não ser que eu queira. Então, aquele do espelho sou eu. Posso até não gostar do meu cabelo, dos meus olhos, das minhas pernas, minha silhueta, mas tudo isto dá

pra disfarçar de algum modo. No entanto, uma pessoa surda para a sociedade ouvinte, “não tem voz” (grifo nosso), emite sons estranhos ou fala de forma que não compreendo! Não tem como disfarçar. E, escrevendo então, escreve tudo errado! Portanto, o outro, o surdo, não me representa, não o reconheço no meu espelho, o espelho do Narciso!

Diante do exposto no parágrafo acima, enquanto docente, amiga de surdos, usuária da Libras, ressignificar e desconstruir passam a ser duas linhas de frente, as quais me instigam a levar a sociedade ouvinte a repensar seus valores, desconstruí-los e construir novos ao mesmo tempo, como mencionei anteriormente.

Neste ponto, há uma necessidade precípua de levar o leitor a compreender um dos pontos da ementa que faz parte da disciplina Libras na nossa universidade, a saber: Os aspectos clínicos da surdez. Vejamos o que foram os aspectos clínicos que envolveram e envolvem os surdos e a surdez, como também, no decorrer do texto, um pouco da condição histórica do Ser Surdo desde a Antiguidade aos dias atuais, século XXI, ano 2021. Por fim, tento esclarecer com definições o que significam certas palavras do ambiente que permeia o surdo, o familiar, o amigo, a disciplina e o surdo diante do surdo.

Pensemos, então, em uma situação familiar real pela qual todos nós passamos ou estamos passando. A farei em forma de pergunta: Quando crianças dizemos aos nossos pais, eu não vou ao pediatra hoje, nem nunca mais? Ou, eu não quero calçar este sapato porque não vou ao aniversário de fulano de tal? Não vou tomar vacina nenhuma? Eu quero ver o filme tal? Hoje eu quero ir ao shopping? Etc., etc., etc.. Não! Quando crianças não temos escolhas porque não temos autoridade sobre os nossos pais, pessoas adultas que nos criaram, nem mesmo sobre nós porque a maturidade para tais coisas só chega aos poucos, ano após ano em nossas vidas.

Assim, pensemos numa criança surda, visto que as questões acima são facilmente entendidas quando se trata de crianças ouvintes. O que pretendo com o parágrafo anterior é dialogar você, leitor, a refletir

acerca de um aspecto extremamente recorrente, mas, geralmente, desconhecido por nós ouvintes. Não seria a mãe, o pai ou pessoa que cria uma criança surda que quer que a mesma seja ouvinte como ela(e) o é? Talvez acreditem que ser ouvinte é melhor que ser surdo! Talvez porque parecer ouvinte vai levá-lo(a) a ser reconhecido(a) e respeitado(a) pela sociedade como nós (ouvintes) o somos. Porque ninguém vai olhá-lo(a) com espanto, tampouco chamá-lo(a) de mudinho(a), muito menos pensar que ele(a) é doidinho(a).

Então, a rudeza de tais adjetivos não nos coloca em lado oposto ao do surdo? Quem é melhor, quem é pior? O que é melhor, o que é pior? O que é normal ou anormal? Será que tais atitudes tornaram o surdo versus o ouvinte desde sempre?

Ao que nos parece todo o exposto aqui tem acontecido com as várias famílias de surdos com as quais me relaciono, inclusive com relatos dos próprios surdos. Relatos de surdos adultos que dizem o quanto sofreram por serem levados por seus pais a oralizarem para se tornar como a maioria. Assim, imagino ser importante imaginarmos sobre o papel do surdo diante da sociedade. Por que os pais desejam tanto que os filhos surdos ouçam os sons e não só o percebam, como acontece? A dúvida e a falta de conhecimento do empoderamento da Libras ou das línguas de sinais, talvez permeadas por influências de terceiros, levam os pais a conduzirem seus(suas) filhos(as) surdos(as) ao acompanhamento fonoaudiológico com o intuito de torná-los oralizados e, assim, falar diante do outro, não sendo preciso sinalizar com as mãos como os surdos comumente o fazem!

E os questionamentos continuam para que reflitamos seriamente. Há benefícios para o(a) filho(a) surdo(a) em sinalizar e não ouvir? Que vantagem há em não oralizar? Neste caso, o familiar ouvinte está pensando em si ou no filho(a) surdo(a)? A mídia em geral valoriza o surdo ou o surdo oralizado?

Uma certeza temos: a língua de sinais usada pelos surdos no nosso país ainda é estigmatizada por alguns ouvintes. Em geral, pela

própria família, talvez por desconhecê-la, ou por não entender o que significa uma língua e o valor que ela tem na sociedade em que habita, ou mesmo por não querer que seu(sua) filho(a) se movimente com as mãos e expressões tão ardentemente diante de todos(as), como explicitarei em parágrafos acima.

Então, crianças surdas não têm como evitar o acompanhamento com o profissional da fala por não serem autônomas sobre suas vontades. Há poucos anos as escolas chamadas Suvag, sigla para Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina, existentes nas capitais brasileiras, eram centros voltados para a reabilitação da saúde auditiva e de estímulo à fala (oral). Tais escolas desenvolveram a fala orofacial em várias crianças no passado, crianças estas que hoje, adultas, rebatem tais ações e levantam bandeiras pelas escolas bilíngues para que o ensino seja ministrado por meio da Libras. E repudiam a oralização a que foram submetidas. Os Suvags estão sob novas perspectivas privilegiando o ensino bilíngue da Língua Portuguesa e da Libras.

Após esta breve introdução, exporemos a seguir três pontos a fim de estimular novos conhecimentos:

1. Um breve histórico sobre o trato dado aos surdos e à surdez desde a Antiguidade até os dias atuais;
2. Em seguida, trataremos dos aspectos clínicos da surdez, mas de uma forma em que ambos os temas serão tratados intrinsecamente, visto que, durante o texto faremos uma exposição da legislação de amparo à pessoa surda;
3. E, por último, apresentaremos a voz da pessoa surda, mas ao longo do texto estão os equívocos cometidos pela sociedade ouvinte.

Tentando ser bem didática, começo esta narrativa histórica pela Antiguidade, o período dos grandes filósofos gregos, para em seguida chegar à contemporaneidade e apresentar a condição educacional da pessoa surda no mundo ocidental e, mais precisamente, no nosso país.

A população, influenciada pelos filósofos da Idade Antiga, acreditava ser a pessoa com surdez um ser castigado pelos deuses, como pensava Heródoto. Já Aristóteles os considerava incapazes de raciocinar, por não se expressarem pela voz. Assim, o que se sabe de um modo geral das pessoas com deficiência é que eram jogadas de abismos, abandonadas pelos familiares, entre outros fatos de posturas cruéis, provavelmente culturais, das várias nações do mundo que sequer temos fácil acesso na literatura específica.

Assim, na Idade Média, os mesmos pensamentos do milênio anterior permaneceram sem que melhorias surgissem para o surdo ou para as demais pessoas com deficiência. Apenas, com o advento do Cristianismo, na fase adulta de Cristo por volta do ano 30, um pequeno excerto bíblico faz menção ao surdo, ao mudo (termo da época) e aos cegos. Para isto leia-se o livro de Marcos 7:32-35 (BÍBLIA SAGRADA, 2000). E ainda, na Idade das Trevas, Justiniano, o último imperador romano, aproximadamente entre 483 a 527 d.C., em Roma, considerava os surdos “pessoas castigadas ou enfeitiçadas” (VELOSO; MAIA, 2013, p.29). Estava evidenciada à sociedade da época que o surdo que não oralizasse não receberia herança familiar, nem tinha direito a votar, por ser visto como inferior aos demais.

É somente no milênio seguinte, em meados da Idade Moderna, que menções menos rigorosas começam a fazer parte da sociedade europeia com relação às pessoas surdas. Em contraponto, também foram realizadas muitas experiências de cunho social e físico, o que, evidentemente, causou mortes de surdos por infecção no ouvido e outros traumas físicos e psicológicos. Com relação à educação escolar, em alguns países europeus surgem preocupações com o aprendizado dos surdos e, religiosos criam uma forma rudimentar de alfabeto manual usando as duas mãos, como também surge o termo dactilologia (essa palavra era assim escrita no século XVI) o que permitia que por meio do alfabeto manual se formasse palavras com as mãos. Hoje, esse conceito,

a datilologia³ (HOUAISS, 2015) permanece e o usamos a fim de digitalizar no espaço à frente do corpo, palavras próprias ou comuns que não tenham sinais para defini-los, a exemplo de algumas instituições públicas ou privadas, cidades, pessoas, lojas e outros.

Certamente, a surdez não escolhe classe social, nem cor, nem país, nem sábios ou indoutos e, pode ser adquirida ou congênita. Mas, uma família aristocrática espanhola, a família Velasco, teve dois filhos surdos os quais foram tratados diferenciadamente dos demais da sociedade devido às posses financeiras da família e tal atitude contribuiu para o fato de estimular alguns poucos a fazerem algo pelos surdos, ou seja, tentar ensiná-los formalmente. É importante termos em mente que mesmo tentando ensinar aos surdos por meio do alfabeto manual a dactilologia, o oralismo⁴ era fundamental para os mentores destes surdos à época.

Nos países europeus, Espanha, Inglaterra, França, Itália, Roma e Alemanha, surgem pessoas interessadas no aspecto da surdez e ainda em meados da Idade Média. Alguns tentando entender a surdez e o surdo, outros, tentando entender se era uma doença. Com isto, repito, muitos experimentos causaram sofrimento e mortes de pessoas surdas. Havia os que acreditavam que a surdez era algo maligno, herdado por problemas familiares, ligados a Deus ou à religião, uma característica do milênio: o medo da excomunhão.

Somente em 1759, outro religioso na França – o Abade Charles Michael L'Épée – interessado em catequizar os surdos instituiu os sinais metódicos em seus ensinamentos influenciado pelo espanhol Juan Pablo Bonnet, que havia criado um novo alfabeto manual utilizando apenas uma das mãos. A partir de então, L'Épée publica o primeiro dicionário de sinais e foi reconhecidamente influenciador do ensino para surdos por

3 Datilologia comunicação através de sinais feitos com os dedos; quirologia.

4 Oralismo ou método de ensino baseado na oralização vocal do surdo. Para isto, o surdo necessariamente teria ou tem que entender os fonemas e verbalizá-los.

meio dos sinais, fato este que chegou bem posteriormente, já no século XIX, às Américas por meio dos seus ex-alunos. Primeiro nos Estados Unidos e, depois, no Brasil. No entanto, a filosofia de ensino Oralista e depois, a Comunicação Total⁵ permaneciam presentes durante o ensino aos surdos devido, ainda, à obrigatoriedade obtida no Congresso de Milão, no século anterior, sobre o qual menciono dois parágrafos abaixo.

A surdez por todo o século XIX e até meados do século XX permanece um mistério, mesmo após dolorosas experiências médicas de resultados indefinidos. A sinalização ou gestualização dos surdos, também mencionada pela sociedade como a mímica dos surdos, até então, é mal vista pela aristocracia europeia e até por alguns estadunidenses, a exemplo de Alexander Graham Bell que defendeu o método oral puro e foi terminantemente contra a sinalização e casamentos entre surdos, mas curiosamente casou-se com uma surda certamente oralizada, sendo ele ouvinte.

O Congresso de Milão de 1880 como um marco da total proibição do ensino para surdos por meio da sinalização foi tramado e organizado para defender, definitivamente, que o melhor método de ensino para surdos, os quais até então usavam a sinalização para se expressar e aprender, seria o método oral puro. Ou seja, o professor, catequista ou mentor de surdos, estava proibido de sinalizar com os surdos nas escolas e, tão somente, oralizar por meio da fala orofacial. Tal fato, perdurou por quase um século e culminou na inabilidade do surdo em aprender ou entender as disciplinas propedêuticas, pois teriam que fazer uso das línguas orais auditivas, forçadamente, um método orofacial não natural para a pessoa surda. Contudo, as línguas de sinais não morreram, pois os surdos nas escolas e nas ruas se comunicavam por meio das mesmas às escondidas.

5 Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo são as filosofias de ensino que permearam a educação do surdo. Atualmente, o Bilinguismo tem ganhado força.

Devido à proibição da sinalização, o surdo passou por um declínio de aprendizado educacional, até mesmo na escola de maior renome internacional e reconhecida até hoje, a Escola Gallaudet nos Estados Unidos, tal escola se tornou a única universidade de/para surdos do mundo (Gallaudet University) e, em todas as demais escolas para surdos na Europa. O ensino para surdos somente veio a melhorar, mesmo timidamente, em meados do século XX, devido às pesquisas de um linguista norte americano por nome William Stokoe. Suas pesquisas foram e são tão significativas que nos deram a certeza de que as línguas de sinais são línguas em todos os seus aspectos gramaticais.

Dois anos após a fundação da escola de Gallaudet em Washington tivemos aqui, no Brasil, o olhar cuidadoso do Imperador D. Pedro II que fundou várias instituições, dentre elas o Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Brasil em 1857, hoje, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES no Rio de Janeiro. Uma escola que tem se mantido autêntica, produzindo conteúdos com/para surdos e ouvintes. Uma verdadeira escola bilíngue que vem lutando para permanecer com tal característica.

Bem, a surdez na Idade Contemporânea, com os avanços da medicina, passa a ser entendida não mais como uma doença, mas como uma diferença que pode ser adquirida ou congênita. A nomenclatura para se referir à pessoa surda passa por várias denominações e o surdo, o cego, o cadeirante e outros se tornam, apenas, pessoas com deficiência, com direitos e deveres para com seu país e, verdadeiramente, cidadãos com opinião, vez e voz.

Assim, a tímida ascendência das línguas de sinais começou com a Declaração de Salamanca de 1994 “que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994) e deu início a outros direitos hoje adquiridos pelos surdos e demais pessoas com deficiência.

Após tal menção, faz-se necessário darmos continuidade aos aspectos históricos e a legislação que envolveram os surdos e a surdez

para então entendermos o quão significativa é a língua de sinais para o surdo.

No Brasil, em 2002, a Libras ou Língua Brasileira de Sinais ganha status linguístico quando a Lei Nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) foi sancionada e a determinou como tal. Embora haja uma confusão quando se pensa que ela é a segunda língua oficial do país, ela é sim, uma língua oficial e natural para o surdo brasileiro. Assim, a Libras é a primeira língua do surdo e língua natural o que significa dizer, e eu concordo, que ela está na mente/cérebro do surdo, conforme afirma Chomsky (*In Martelotta, 2009*), na Linguística Gerativa sobre as línguas de uma forma geral, sendo que a língua portuguesa pela Constituição Federativa do Brasil é a língua oficial brasileira para todos os brasileiros sejam surdos e ouvintes. No entanto, pela Lei da Libras, o português deve ser ensinado para o surdo na forma escrita por meio de estratégias didático pedagógicas criativas e do forte envolvimento dos educadores para com os surdos e a Libras. Assim, a língua portuguesa é a segunda língua – L2 para o surdo. Enfatizando, para os ouvintes e surdos brasileiros, a única língua oficial do Brasil é a língua portuguesa, a qual deve ser ministrada para o surdo na forma escrita e nunca na forma oral. A Libras também é uma língua oficial, mas tão somente para o surdo brasileiro.

O uso dizer que, nos últimos 10 anos, gradativa, mas lentamente, atitudes de menosprezo e outras mencionadas anteriormente vêm se desconstruindo, sejam por meios legais onde direitos e deveres vêm ganhando espaço para o Povo Surdo⁶, sejam por meios políticos e socioeducacionais, em que a própria comunidade surda e parte da sociedade ouvinte se unem e conseguem levantar forças e ganhar causas. A exemplo do Decreto Lei de Nº 5.626/05 que só contribuiu para tal. Um exemplo significativo disso são os comerciais televisivos

6 Povo Surdo se refere ao grupo de surdos e, apenas surdos, de um país. Diferentemente da Comunidade surda da qual fazem parte familiares de surdos, amigos, professores, tradutores e intérpretes da Libras ou de quaisquer outras línguas de sinais.

de cunho municipal, estadual, federal e alguns privados, nos quais vemos os Tradutores Intérpretes da Libras – Língua Brasileira de Sinais, atuando e levando a voz do Brasil e do mundo aos surdos brasileiros.

Dando continuidade quanto à oficialização da Libras para surdos enquanto língua no nosso país, ela foi regulamentada e outras providências tomadas, somente três anos depois de sancionada e foi por meio do Decreto-Lei Nº 5.626 de 2005 (BRASIL, MEC 2005). Então, realmente, a língua, os surdos, a disciplina Libras, passam a ser valorizados pela sociedade, embora eu insista em dizer, muito gradativa e lentamente e por força de um decreto lei e de tantas outras leis. Aconselho ao leitor a fazer uma busca das leis mencionadas para melhor compreensão dos fatos no site oficial do Ministério de Educação do Brasil referenciadas neste texto.

Neste ponto, devo esclarecer, que a Libras é brasileira, mas em cada país deste mundo, com toda certeza, há surdos e uma língua de sinais própria, esta é mais uma dúvida da sociedade ouvinte com a qual me relaciono e participo.

Permitam-me uma curiosidade: Incrivelmente, nos dias atuais, em pleno século XXI, fui testemunha de uma fala, não sei se por arrogância ou só por ignorância quanto à surdez, de uma professora doutora em Linguística (a ciência da linguagem) dizer, e aqui a parafraseio, que não entende por que o surdo simplesmente não abre um dicionário para entender o significado das palavras e escrever direito (por questão ética não me cabe ir além). Não considero este um fato isolado, mas um pensamento que envolve uma grande parte das pessoas ouvintes da nossa sociedade. Será tão complicado entender o significado de natural e não natural em relação à aquisição de uma língua?

Já no ano 2000 por força dos meios legais, surge a Lei de Acessibilidade, depois a Lei de Libras, o Decreto-lei, a Lei de reserva de vagas em cursos técnicos e superior, a Lei do Tradutor e Intérprete de Libras e, muito recentemente, em julho de 2021, a aprovação de um projeto de lei (PL 4.909/2020) permitindo e valorizando a inserção do

bilinguismo na LDBEN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 permitindo ao surdo o direito à educação bilíngue nas escolas. Uma vitória!

Assim, a língua de sinais, tão hostilizada no passado, hoje, ao que nos parece, passa a ser admirada pelo menos nas Academias. A população ouvinte deseja aprendê-la, deseja se comunicar tanto com o surdo como com o ouvinte usuário da língua de sinais. Vemos surgir novos olhares sobre a surdez, o surdo, a língua de sinais, o Povo surdo, as identidades, a comunidade surda e, o reconhecimento de sua Cultura cada vez mais firmada em um povo seguro e certo de seus valores, habilidades e força.

Mas, o foco deste texto é levar ao conhecimento do leitor que o surdo não é mudo e sob alguns aspectos o veremos a partir de agora.

Primeiro aspecto a discorrer é o físico iniciado nos primeiros parágrafos deste texto. O surdo passou e passa por clínicas de reabilitação da fala, da voz, da audição, inclusive na mídia televisa onde vemos tais situações serem aplaudidas, apenas por desconhecimento dos fatos. E tudo isto são aspectos tratados clinicamente sobre a surdez e o surdo que, necessariamente, enquanto docente da disciplina Libras é mister desmistificá-los por serem opressores de um Povo.

2 O POVO SURDO

O surdo assim como o ouvinte possui o aparelho fonador e nele as pregas (cordas) vocais. Estas se saudáveis, sim, repito, se saudáveis permitem ao surdo emitir sem dificuldades os mais variados sons. Digo, se saudáveis, visto que pode haver alguém com problemas de fala devido a graves doenças nas pregas vocais ou até mesmo sua falta.

No entanto, devo mencionar algo bem pedagógico que encontramos facilmente nas gramáticas nacionais e que se trata de um dos pilares gramaticais, a fonética e a fonologia. Por fonética temos

a definição de Houaiss (2001) como sendo “parte da linguística que estuda e classifica os elementos mínimos da linguagem articulada (fones, sons da fala) em uma realização concreta”, enquanto fonologia é definida como “estudo dos sons da linguagem humana”. Abro aqui um parêntese para afirmar que apenas e tão somente o ser humano possui língua. O Fonema é, então, a menor unidade linguística sem significado nas línguas, inclusive nas línguas de sinais. Sei que neste ponto alguns defensores das disciplinas Fonética e Fonologia podem discordar quando questiono: um surdo pré-linguístico⁷ – aquele que nasceu surdo e não teve contato com a língua oral auditiva como primeira, tem como identificar os fonemas dos dígrafos naturalmente como o fazem as crianças ouvintes?

Pensemos nos fonemas da língua portuguesa e, em especial, nos dígrafos consonantais lh, nh, rr, ss, ch, qu, gu, sc, sç, xc, xs, e, para melhor compreensão e percepção da complexidade do exposto sugiro acessar o site disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Aula%2002%20apoio.pdf> (<acesso em 13/07/2021>), nele identificamos as dificuldades de um processo de estímulo à fala oral que pode levar à pessoa surda a grandes esforços físico-respiratórios. Estou certa de que os pais que insistem em tal estímulo desconhecem o esforço e desconforto sofridos por suas crianças surdas ao tentarem oralizar, inclusive em uma língua não natural e própria de pessoas ouvintes. Um bebê ouvinte facilmente imita os pais ou outros na fala oral desde tenra idade, isto é um processo absolutamente natural para um ouvinte, mas muito cansativo, exaustivo e desestimulante para surdos pré-linguísticos.

Um outro aspecto a ser tratado, diferentemente do físi-co, é o educacional. Consequência do passado de opressão e proibições da sinalização, explicadas anteriormente. Por força do desconhecimento,

7 Pré-linguístico diz-se daquele que não adquiriu naturalmente a língua portuguesa ou oral auditiva por ter nascido surdo. Pós-linguístico é aquele que já se comunicava por meio da língua portuguesa quando se tornou surdo. Geralmente, acontece com crianças que tiveram meningite ou outros comprometimentos.

do atraso da medicina, da tecnologia, as autoridades não entendiam se a surdez deveria ser tratada como doença ou não. A atualidade tecnológica e a literatura dos que se permitiram pesquisá-la nos fazem entender que a surdez não é doença e que surdo é uma pessoa que apresenta uma diferença no *input* e *output* linguístico, ou seja, chegada e saída da língua que para os ouvintes se trata da audição e fala orofacial. Lembrando que neste texto não me deterei a esclarecer sobre a surdo-cegueira por se tratar de outra percepção e compreensão de mundo, sendo necessário um texto específico para tal.

Segundo Marcuschi (2003) acerca da fala do surdo,

não há dúvidas de que a linguagem dos sinais constitui um tipo de fala, embora não se verifique ali o componente sonoro como decisivo. Contudo, temos uma língua articulada e completamente eficiente no processo comunicativo. Som, grafia e gesto, quando tomados como a matéria básica dos elementos da representação, constituem apenas três modos diversos de representar a língua e não três línguas como tal (2003, p. 25).

Na citação acima, temos a certeza de que a língua sinalizada representa a fala do surdo. E como o surdo fala? O surdo fala por meio da Libras, o surdo fala por meio da sua língua sinalizada, o surdo fala por força do conhecimento da sociedade sobre o mesmo canal, as mãos e pela permissão legal que felizmente adquiriram. Não necessariamente a vocalização é sua fala. Não necessariamente sua voz será bem vista pelo outro, mas, sua visão de mundo e expressões tiveram que ser reconhecidas pela maioria hegemônica que se “vê normal” (grifo nosso).

Ao finalizar neste texto, que preferi escrever na informalidade de uma conversa, deixo duas perguntas para reflexão: Causamos que tipo de conflitos ao ser surdo, cidadão, quando o adjetivamos como mudo, surdo-mudo ou mouco? E, de que forma contribuimos ou

rejeitamos suas ideias ou ideais, suas opiniões, escrita, língua e voz?
Pois, lembremos, o surdo fala!

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. Nova Versão Internacional traduzida pela comissão de tradução da Sociedade Bíblica Internacional. 2ª ed. – São Paulo.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 13/07/2021.

_____. DECRETO LEI No. 5.626/05 < <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/decretos1/2005-decretos-1/> Acesso 12 jul. 2021.

_____. **Lei 10.436/2002.** Disponível em [http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2002-leis-ordinarias- /](http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2002-leis-ordinarias-/) Acesso em 12 jul. 2021.

_____. **Lei 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319. Acesso em 15 de jul. 2021.

_____. Lei nº 10.098/2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm#:~:text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes . Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. Projeto de Lei nº 4.909/20. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA - Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 1999. Disponível em <https://www.foal.es/es/node/6391>. Acesso em 16 jul. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. 1994. - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 jul. 2021.

FONÉTICA ARTICULATÓRIA. Disponível em <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Aula%2002%20apoio.pdf> Acesso em 13 jul. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S.; FRANCO, F. M. de Mello, **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** – 1. ed. – São Paulo : Moderna, 2015.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 4 ed. – São Paulo : Cortez, 2003.

MARTELOTTA, M. Eduardo (Org.). **Manual de Linguística.** 1ª ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

O QUE SÃO DECIBÉIS. Disponível em: https://www.google.com/search?q=o+que+s%C3%A3o+decib%C3%A9is&rlz=1C5CHFA_enBR825BR826&sxsrf=ALeKk01aTALRhaDH4M2FjwawqQ5Ua2umaQ%3A1627314706432&ei=Etr-YKHQGYvT1sQP6pu00Ac&oq=o+que+s%C3%A3o+decibeis&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADICCAyBggAEBYQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWEB4yBggAEBYQHjIGCAAQFhAeMgYIABAWEB4yBggAEBYQHjoHCAAQRxCwAzoECCMQJzoICAAQFhAKEB46CAgAELEDEIMBOgUIABCxAzoECAAQCKoECEEYAFCrUVj8mQFgsqkBaANwAngAgAGBAogBsSSSAQYwLjl4LjGYAQCGAQGqAQdnd3Mtd2l6yAEIwAEB&scient=gws-wiz. Acesso em 16 jul. 2021.

VELOSO, Caetano. **SAMPA**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/aniversario-de-sp/2018/noticia/musica-sampa-faz-40-anos-para-mim-e-um-hino-de-sp-diz-caetano-veloso.ghtml> . Acesso em 12 jul. 2021.

VELOSO, Éden e MAIA, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Vol. 1 e 2. Curitiba : Ed. MãoSinais, 2013.

CAPÍTULO 4

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS E O BILINGUISMO

Edivânia Floro Nicácio Almeida

Camila Michelyne Muniz da Silva

Edneia Alves de Oliveira



1 INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho é o Ensino de Português na modalidade escrita como segunda língua para Surdos (L2). Aqui discorreremos sobre a relação entre esse ensino e o bilinguismo para surdos. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura porque há a necessidade do constante debate sobre o bilinguismo e as metodologias de ensino da L2 para esse sujeito. Tal revisão foi levantada nos cadernos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos. Reconhecemos que somente após o aprofundamento nas leituras das obras pesquisadas, poderemos encontrar possíveis respostas para os questionamentos suscitados no trabalho.

O ensino de segunda língua para surdos possui especificidades específicas, diferentemente do ouvinte. O fato de o surdo brasileiro comunicar-se em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e não desenvolver a oralidade da Língua Portuguesa mobiliza toda uma série de adaptações em termos concepcionais e metodológicos.

Desta forma, para que esse aprendiz com surdez desenvolva sua aprendizagem significativamente, é fundamental que as escolas conheçam suas singularidades, tais como: cultura surda, para poder entender como eles aprendem e suas necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, este trabalho contém a conceituação do bilinguismo no contexto escolar para alunos surdos, para que possamos colaborar com as discussões sobre a temática, mas, sobretudo trazer para o cerne do debate a respeito do bilinguismo e os impasses para a efetivação das metodologias do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para o educando surdo da rede pública de ensino.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SÚRDOS

A partir da inclusão do surdo na escola regular de ensino e do movimento surdo em prol da educação bilíngue e, pelo reconhecimento de sua cultura bilíngue, os debates acerca da inclusão dos alunos surdos em sala de aula regular compartilhadas por estudantes ouvintes têm gerado questionamentos acalorados, pois, a escola como construtora de saberes e intitulada como acessível deve oferecer uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a escola precisa ter uma visão mais ampla sobre o ensino da segunda língua (L2) para os estudantes surdos, a fim de poder proporcionar a estes sujeitos a condição de permanência e desenvolvimento educacional dentro do sistema de ensino.

Nesta perspectiva, a proposta de educação bilíngue para surdos fundamentada no respeito e na sua cultura, colocando a Libras como a língua principal de instrução para o ensino. Neste caso, as principais críticas sobre esse assunto referem-se aos conteúdos privilegiados no planejamento das disciplinas e à forma como estes conteúdos são abordados em sala de aula para estes sujeitos.

Percebemos que a L2 vem sendo ensinada de acordo com o prisma conservador do ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna, quando essa é sua segunda língua e sua primeira língua é a Libras. Assim, o ambiente escolar torna-se apenas um espaço para mera transmissão de regras gramaticais, em detrimento das metodologias para o ensino da L2 que deveriam estar pautadas nas práticas inclusivas que coloquem em evidência os elementos da cultura surda como facilitador para aprendizagem desse indivíduo.

É inegável que, o ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita como segunda língua (L2) para pessoa surda tem sido alvo de inúmeras pesquisas, como dito anteriormente, a fim de se identificar os desafios e possibilidades do uso dessa metodologia no ensino regular para esse grupo.

A metodologia para o ensino de Português como segunda língua para o surdo é algo desafiador, já que implica em vários fatores socioculturais, entre eles estão a interação em sala de aula que é indispensável entre as duas culturas, pois envolve tanto a acessibilidade comunicacional, quanto às metodologias para o ensino do Português escrito, vale ressaltar que materiais didáticos adequados também são essenciais para alcançar o objetivo de uma aprendizagem significativa, no entanto, também não encontramos esse recurso nas instituições públicas de ensino.

Para Thompson (2018, p.22)

nos contextos reais da vida cotidiana, esses tipos diferentes de interação frequentemente estão entrelaçados de maneiras complexas e os indivíduos estão constantemente se movendo entre eles, ou mesmo interagindo de várias maneiras simultaneamente.

Parafraseando o autor, sabe-se que uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes que aprendem de maneiras distintas, faz-se necessário a aplicação de metodologias específicas para o ensino da L2, diferentemente, da metodologia aplicada ao aluno surdo. Essas diferenças demandariam a cooperação de todos os educadores e estudantes, uma vez que estamos falando de sujeitos de uma mesma nacionalidade, porém, de culturas distintas.

Dessa maneira, entende-se que esses alunos necessitam de métodos diferenciados para aprender e se comunicarem ainda que estejam dividindo o mesmo ambiente escolar. Segundo Perlin e Strobel (2014, p.25)

a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais.

Como bem pontuaram as autoras, a cultura surda possui um formato diferente da cultura do ouvinte. Compreende-se que seja necessário que a escola conheça esse modo de ser da pessoa surda para que ocorra essa interação cultural.

Esse reconhecimento favorece a aprendizagem desse sujeito na L2, uma vez que, a escola denominada inclusiva deve criar condições para o acesso e permanência tanto dos discentes ouvintes quanto dos discentes surdos, para que tenham as mesmas oportunidades educacionais e sejam tratados de forma equitativa aos demais estudantes independente do seu idioma.

Entretanto, há visivelmente um desencorajamento por parte da sociedade nesse sentido, que somado a isso gera um número insuficiente de professores de Língua Portuguesa com conhecimento linguístico e cultural para atuar nessa modalidade de ensino. Silva e Silva (2016, p.41) destacam que

os profissionais conhecem as demandas para a inclusão educacional dos surdos, no entanto, desenvolvem práticas pouco fundamentadas nas necessidades apresentadas pelo público, por isso enfrentam severas dificuldades para ensinar.

De fato, muitas vezes percebemos uma resistência por parte do corpo social majoritariamente ouvinte em aceitar a pessoa surda e suas especificidades, isso acaba contribuindo para a construção de um estereótipo desse indivíduo, rotulando-o como um sujeito incapacitado de adquirir conhecimento.

Para Perlin e Strobel (2014, p. 26),

No contexto do povo surdo, os sujeitos não distinguem um de outro de acordo com sua surdez. O mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda,

que os ajudam a definir as suas identidades. Portanto, ser surdo de nascença é muito respeitável na comunidade surda.

Desta maneira, faz-se necessário desmistificar a surdez como algo patológico, essa ideia padronizada que foi internalizada na sociedade precisa ser rompida para que as propostas educacionais bilíngues e inclusivas sejam de fato postas em prática, tanto nas instituições de ensino públicas quanto privadas, para que esse sujeito como parte integrante da coletividade e atuante no ambiente escolar consiga receber uma educação condizente com as suas necessidades, o que não tem ocorrido.

Nessa perspectiva, a escola tem um papel relevante no processo de ensino do português na modalidade escrita como L2 para surdos, em razão de que, ela é construtora de saberes, por isso, as instituições de ensino tem a oportunidade de fazer do seu espaço um lugar de possibilidades para que a aprendizagem desse sujeito na L2 seja concretizada. Conforme Almeida e Lacerda (2019, p.2),

a despeito de intenções e estratégias de indivíduos ou grupos que buscam atender o aluno surdo em suas peculiaridades, favorecendo a aprendizagem, desinformações e conceitos inadequados ainda circulam em sala de aula, obstruindo a escolarização plena desses sujeitos.

Como citado acima, o que vemos são as lutas incessantes da comunidade surda para garantir esse direito de estudar em escolas bilíngues, deste modo, entendemos que o surdo tem o direito a aprender a Libras como língua natural e adquirir o português escrito como segunda língua. De acordo com Silva (2020, p.3),

considerando-se que os indivíduos surdos, por constituírem uma minoria linguística dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte, estão inseridos na cultura e na língua dos ouvintes, se faz necessário e importante que eles sejam competentes na modalidade escrita da língua oral dessa comunidade. É essa competência que fará com que as pessoas surdas possam se colocar dentro de discussões que possam trazer a clareza sobre a Língua de Sinais que as pessoas ouvintes precisam ter.

De acordo com Alves *et. al* (2015, p. 33),

Os surdos precisam aprender o Português na modalidade escrita, para uma melhor integração na comunidade ouvinte, mas como característica de segunda língua. Mas, o que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que as metodologias utilizadas são voltadas para atender às especificidades dos ouvintes. Ainda não se discute sobre a pedagogia surda, e o reflexo disto é a realidade de surdos que estudam Português da mesma forma que os ouvintes, sem que haja professores preparados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística dos surdos.

Diante disso, muitos debates e propostas foram surgindo com o intuito de discutir sobre esta modalidade. Logo, percebemos a importância da aprovação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, os quais tratam do reconhecimento legal da Libras e do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Também faz-se necessário a organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular.

Segundo, Brasil (2008, p. 11),

para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Para tanto, são imprescindíveis metodologias que objetivem tanto o desenvolvimento linguístico quanto o social da pessoa surda e, conseqüentemente, a valorização da sua cultura dentro e fora da sala de aula. São notórias as dificuldades enfrentadas pelos surdos para usufruírem de seus direitos. Isso acontece em virtude da falta de comunicação entre as pessoas surdas e não-surdas tornando-se uma barreira entre eles, inclusive, no que concerne ao ensino/aprendizagem da L2.

Entretanto, diante das mudanças efetivas nas políticas educacionais para alunos surdos, é imperativo que a Libras seja introduzida nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como: o ensino do português na modalidade escrita para que esse sujeito tenha oportunidade de aprender em condições equitativas como assegura a lei. Nesse sentido, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 certifica no capítulo IV das diretrizes inciso:

III – garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Mesmo assim, a aplicabilidade do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 deve ser capaz de corresponder às pluralidades dos alunos surdos em todas as suas formas, de maneira

apropriada e com qualidade direcionando suas ações às especificidades do outro para poder suprir suas necessidades educacionais.

Segundo Almeida (2015, p.33),

o que se tem visto nas escolas regulares em que os surdos estão inseridos é que as metodologias utilizadas são voltadas para atender às especificidades dos ouvintes. Ainda não se discute sobre a pedagogia surda, e o reflexo disto é a realidade de surdos que estudam Português da mesma forma que os ouvintes, sem que haja professores preparados para a condução de um trabalho que propicie a ampliação da competência linguística dos surdos.

Como bem pontuou o autor, os profissionais de educação devem estar bem preparados em relação aos conhecimentos linguísticos que envolvem essa prática. Na sociedade, ainda se perpetua a mentalidade clínico-terapêutica em relação à educação de surdos, que é constantemente fortalecida por um grupo hegemônico de ouvintes que se mantém no poder, o que contribui para os entraves e consolidação das referidas transformações.

Após refletirmos acerca do bilinguismo, mais especificamente sobre os desafios do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, concordamos com Rodrigues (2015, p.133) quando afirma que

uma educação bilíngue pressupõe uma profunda mudança em organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais. Assim, para que a educação de surdos tenha sucesso, é importante que haja todo um projeto educacional fundamentado na diferença linguística e cultural desses alunos.

Sendo assim, o aluno surdo terá a possibilidade de desenvolver seu cognitivo e seus sentimentos, construindo um conhecimento mais amplo, o qual irá contribuir para sua socialização com mais propriedade e consciência de sua personalidade.

É certo que, em contextos familiares que possuem duas línguas, a criança já nasce em um ambiente bilíngue que faz fluir naturalmente essa aprendizagem. Isto posto porque, assim, se estabelece uma comunicação entre o núcleo familiar que é necessário este trânsito entre as duas culturas linguísticas, ou seja, existem muitas situações nas quais os sujeitos surdos podem ter contato com duas ou mais línguas.

Baseado no conceito de bilinguismo, Grosjean (1994) usa a ideia de que bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia a dia, incluindo desde o imigrante que fala com dificuldade a língua do país que o acolheu até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Desta forma, o autor afirma que o mais importante é que para além da grande diversidade existente entre essas pessoas, todas elas compartilham algo em comum, pois, de uma forma ou de outra, estabelecem comunicação e assim são usuárias de duas ou mais línguas.

Ultrapassando essas definições de caracterização e definição do bilinguismo Harmers e Blanc (2000) ressaltam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, o qual deve ser investigado como tal e essa característica não deve ser ignorada. Por isso, os autores destacam a importância de analisar seis dimensões ao definir o bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

O status atribuído a uma língua em determinada comunidade possibilitará ao indivíduo desenvolver diferentes formas de bilinguismo, o que é perceptível em todas as comunidades, uma vez que a língua dominante terá maior status e, conseqüentemente, maior necessidade de ser aprendida. A mais forte delas é a modalidade oral extremamente

valorizada para o desenvolvimento cognitivo da criança e no caso dos surdos a sua própria língua acaba sendo desvalorizada e colocada em segundo plano no seu processo de escolarização, sendo assim, torna-se um bilinguismo camuflado, pois o surdo acaba não dominando nenhuma das línguas com fluência.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi do tipo qualitativa e de procedimento bibliográfico, portanto, o material de análise foram as publicações científicas relacionadas às metodologias de ensino de Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita como segunda língua para surdo. Segundo Gil (2008, p.62),

os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que vem se tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica.

Mediante a investigação realizada, pretendemos verificar se os métodos apresentados nas publicações investigadas colaboram para a aprendizagem desse sujeito. Para tanto, faremos interlocuções com os autores Quadros e Schmidt (2006), Fernandes e Moreira, (2014), Lodi (2011), Silva (2020) entre outros, que irão contribuir para alicerçar a análise que faz parte dos objetivos específicos deste trabalho.

A coleta de dados foi realizada na “Biblioteca Eletrônica Científica Online (Scientific Electronic Library Online – SciELO) que é uma biblioteca digital de livre acesso aos periódicos científicos brasileiros e no “Google Acadêmico” que, como em outras ferramentas de pesquisa, ordena os resultados por ordem de relevância”. A seleção das obras baseou-se nos seguintes fundamentos: idoneidade do autor e a relevância da temática

do artigo para o objetivo da pesquisa e à proporção em que foram citados em outros trabalhos acadêmicos. No quadro 1, apresentamos o levantamento no Scielo (Scientific Eletronic Library Online) bibliográfico com intervalo de uma semana entre um e outro para que pudessem ser lidos e analisados.

Quadro 1 – Proporção de citação dos trabalhos analisados.

Autores	Trabalhos	Número de citações
Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira	Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro	69
Ana Cláudia Balieiro Lodi	Ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos: impacto na Educação Básica	38
Ronice Muller de Quadros e Magali L, P, Schmidt	Ideias para ensinar português para alunos surdos	363

Após a coleta dos trabalhos, foi realizada a análise do conteúdo por feixe de significação de Minayo (2013), na qual desenvolveu-se uma (a) pré- análise para identificação do material a ser lido; (b) exploração do material para identificação das unidades de contexto; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação dos feixes de significação.

4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

O objetivo do trabalho foi estabelecer uma relação entre a metodologia de ensino de língua portuguesa para surdos e o bilinguismo. Portanto, nos debruçamos em três publicações por tratarem desse tipo de ensino. Vale salientar que, em livros cujas temáticas foram encontradas em apenas capítulos, trouxemos para a análise apenas os capítulos que tratavam da temática da pesquisa. Como resultado,

trouxemos para as interlocuções os pontos de vista das autoras sobre o assunto e os relacionamos com as informações adquiridas nas referências que abordam essa temática para encontrar possíveis respostas para a questão problematizadora.

O presente trabalho vem mostrar as reflexões e discussões sobre o bilinguismo, notadamente o ensino de português na modalidade escrita como segunda língua para surdos, que colabora em seu processo de aprendizagem. Pois, através desta modalidade o surdo pode desenvolver o bilinguismo, tendo como primeira língua a Libras e, por conseguinte, poderá agregar na sua aprendizagem a aquisição da língua portuguesa escrita a qual contribui para sua apropriação cultural.

Diante desse cenário, torna-se ainda mais importante ter contato com a língua portuguesa na modalidade escrita, pois, tem-se a oportunidade de quebrar barreiras para que estes sujeitos possam identificar-se com a sua própria língua, e, conseqüentemente, tornar-se bilíngue, já que vivem em um país cuja língua majoritária é o português. Fernandes e Moreira, (2014, p. 57) ilustra:

a despeito dessa identificação com sua língua de conforto, a língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, à escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos. Essa situação caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros.

A língua de sinais faz parte da cultura da surda e a “condição bilíngue”, como citado, capacita-os para que eles tenham uma visão de mundo mais clara e ampla. O desenvolvimento do ensino de português escrito como segunda língua, potencializa as capacidades do aluno surdo que estão arrefecidas, sendo possível estimular o ensino e a

aprendizagem em igualdade de oportunidade e qualitativo, tal como se propõe a legislação brasileira.

Assim, aprender o português escrito, traz ao aluno surdo a possibilidade de desenvolver seu cognitivo, construindo um conhecimento mais abrangente, o qual irá contribuir para sua socialização com mais propriedade e consciência de sua subjetividade. Por conseguinte, os surdos rompem a hegemonia linguística dos ouvintes e traz à tona a sua cultura linguística, bem como suas experiências sociais e educacionais.

Portanto, é através do ensino do português na modalidade escrita como segunda língua, que o surdo poderá abstrair e estabelecer relações de significado entre a escrita da gramática da língua portuguesa e a língua de sinais, pois essa intersecção registra com clareza e nitidez um novo jeito de aprender, oportunizando o desenvolvimento bilíngue, que ocorrerá com eficácia se tiver como subsídio a sua própria língua, na modalidade viso-gestual e escrita. Segundo Lodi, (2011, p. 88),

para isso, é imprescindível que elas tenham possibilidade de desenvolver linguagem por meio do estabelecimento de relações com interlocutores em Libras, pois sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensarmos na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da língua portuguesa na modalidade escrita.

Partindo desse pressuposto citado pela autora, a proposta bilíngue surge para requerer uma reestruturação pedagógica, com materiais de apoio que tenham a Libras como língua predominante em todas as atividades escolares. Assim, desenvolve-se no surdo a apropriação, a valorização e o domínio sobre sua própria língua, garantindo uma base educacional sólida visando uma organização diferenciada desde a educação básica até o nível superior. O reconhecimento da importância da competência linguística na própria língua – Libras – corrobora com Thomson (2018) quando afirma que há interações dinâmicas entre os sujeitos em suas vivências.

Pois, enquanto segunda língua a parte escrita do português será compreendida e trabalhada nos espaços escolares, sendo ensinada também como conteúdo de complementação curricular, uma vez que por ser a língua utilizada e reconhecida também como oficial em nosso território não pode ser menosprezada, mas sua avaliação deve ser coerente a seu papel de segunda língua.

Dessa maneira, a escola intitulada como acessível subtende-se que é uma construção para todos, por isso a sociedade deve ser participante deste processo, uma vez que precisa ter uma visão mais inclusiva para proporcionar aos sujeitos da educação a condição de permanência e desenvolvimento educacional dentro da mesma.

Para isso, o país ainda precisa de muitas modificações, pois vivenciamos cotidianamente a descaso por parte dos governantes com esse grupo social que precisa de um suporte especializado para que possam ter uma educação bilíngue de qualidade.

Lodi, (2011, p. 90) enfatiza:

temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua (ou da linguagem oral no caso de crianças ouvintes).

Sendo assim, a pessoa surda não é obrigada a entrar e permanecer em um ambiente que não tem interação linguística com ele, no qual ele sente-se mais excluído do que incluído. O surdo precisa desenvolver seu potencial argumentativo para decidir de maneira

consciente onde quer desenvolver a sua aprendizagem sem que sua presença seja forçada, com aceitação dentro da escola regular só para o cumprimento de leis sem o objetivo de desenvolver as suas potencialidades. É preciso, sobretudo, reconhecer que o surdo possui uma cultura própria, conforme apontado por Perlin e Strobel (2014).

Para que a luta por uma escola bilíngue seja compreendida em profundidade, faz-se necessário o resgate dos conhecimentos inerentes ao processo histórico do surdo, com destaque às suas conquistas sociais enquanto usuário de uma língua diferente da língua dominante de seu país, mostrando como se deu a evolução linguística do surdo nos ambientes educacionais, sociais e familiares, revelando as dificuldades motivadoras para o surgimento da proposta educacional bilíngue. É preciso estar atento à necessidade que o surdo tem de sentir-se pertencente a seu povo (PERLIN; STROBEL, 2014)

Para que a proposta educacional bilíngue seja implantada, precisa-se dialogar sobre quais as contribuições reais da mesma vida educacional do surdo, com destaque para a importância do desenvolvimento da sua L1 por meio de contato desde a educação infantil com professores bilíngues que utilizem a língua de sinais em suas comunicações de modo natural, sendo um modelo para os discentes. Fernandes e Moreira (2014, p.58) afirmam que

isso significa que a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1) e como língua de instrução, além do aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros.

Diante disso, fica nítido quais os reais anseios do povo surdo com a escola bilíngue, pois, a inclusão dos surdos em salas de aulas regulares acompanhados de intérpretes não satisfaz o campo da aprendizagem significativa dos mesmos. Pois, esse processo de

transmissão, acomodação e retransmissão pode deixar falhas irreparáveis e não desenvolve no ambiente escolar uma comunicação direta entre os surdos e os ouvintes principalmente entre os professores e os surdos. Segundo Quadros e Schmidt (2006, p. 19),

no caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro [...] Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

Nesse sentido, o bilinguismo almeja promover espaços para a escolarização inicial dos surdos usando a Libras como a língua de interlocução entre professores e alunos, sendo ela a responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem desde a educação infantil. Porém, para que o bilinguismo se efetive, conforme Silva (2020), é necessário que o surdo aprenda também a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para Quadros e Schmidt (2006, p.23),

Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português.

Diante do exposto, percebemos que, enquanto segunda língua a modalidade escrita do português será compreendida e trabalhada nos espaços escolares e sendo ensinada também como conteúdo de complementação curricular, uma vez que por ser a língua utilizada e reconhecida também como oficial em nosso território não pode ser desconsiderada, mas sua avaliação em relação ao aluno surdo deve ser coerente a seu papel de segunda língua.

Compreendendo a falta de contato frequente com sua língua, as crianças surdas estão em processo de apropriação de sua primeira língua (Libras) em seus anos de educação infantil, Dessa forma, torna-se indispensável que seu contato na escola seja com sujeitos/professores bilíngues. Essa necessidade se justifica para que se tenha uma prática diferente da apontada por Silva e Silva (2016) que apontam a ineficácia da prática pedagógica embora se conheça as especificidades do surdo. Defendemos que o profissional que trabalha com o surdo tenha uma boa capacitação e que empregue seus conhecimentos na prática pedagógica.

Assim, percebe-se que ao profissional da educação faz-se necessário a percepção acerca do mundo do surdo para que, assim, estabeleça uma relação de interação e respeito, passando a compreender seu processo de desenvolvimento, entendendo que diferenças linguísticas estão presentes na escola e, conseqüentemente, buscar alternativas para que os desafios do ensino do português escrito para os estudantes surdos sejam resolvidos a contento, oportunizando a esse sujeito fazer parte de uma educação equilibrada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal relacionar a concepção de bilinguismo para o surdo e a metodologia de ensino de português para surdos, já que essa é uma exigência legal. Entretanto, embora haja um reconhecimento consensual de que o bilinguismo seja importante para o surdo e traga como concepção básica o entendimento de que esse bilinguismo acontece mediante a aprendizagem de Libras como L1 e Português na modalidade escrita como L2.

A análise do material bibliográfico nos mostrou que tais trabalhos não deram um direcionamento metodológico de ensino de língua portuguesa para surdos. Concluímos que há uma grande demanda de

pesquisas, experiências e publicações na sociedade, sobretudo para os educadores, e de informações e orientações sobre a forma a prática de bilinguismo na escola, tanto com relação à metodologia de ensino de Libras como L1 quanto sobre metodologia de ensino de português como L2 para surdos.

Dessa forma, a educação dos alunos surdos permanece comprometida, pois não é possível homogeneizar o ensino, principalmente em se tratando do ensino de língua portuguesa escrita para surdos, pois esses sujeitos precisam de metodologias específicas, porém, ainda são apenas perspectivas distantes de serem colocadas em prática efetivamente.

Os dados apresentados neste capítulo reforçam a necessidade de implantação de escolas bilíngues Libras/português em todo o país, sabe-se que, historicamente, isso é um desejo tanto das comunidades surdas quanto uma necessidade apontada por estudiosos da área. Portanto, espera-se que apesar das dificuldades em encontrar materiais didáticos específicos para essa finalidade, o professor dê ênfase às habilidades de leitura e escrita para o surdo utilizando a Língua Brasileira de Sinais concomitantemente com a língua portuguesa, oportunizando o desenvolvimento das habilidades do aluno surdo em relação à escrita, pois esse mecanismo também os capacita para uma visão de mundo crítica, o que favorece a conquista de direitos e o pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francislene Cerqueira, SOUZA, Tamus Cassia Jorgina de, LIMA, Eugenia, Maria; CASTANHO, Montes. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. *In*: ALMEIDA, Wolney. Gomes, org. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015. pp. 27-47. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-03.pdf>> Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 08 out. 2020.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. **Educar em revista**, edição especial, n. 2, pp. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6. ed. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 08 set. 2020.

LODI, Baileiro Cláudia Ana. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In*: GOES, Alexandre Morand, LODI, Baileiro Cláudia Ana, KOTAKI, Cristiane Satiko, LACERDA, Criastina Broglia Feitosa de, CAETANO, Juliana Fonseca, HARRISON, KLatharyn Marie, Pacheco, SANTOS, Lara Ferreira dos, MOURA, Maria Cecília de; CMAPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**: uma introdução, São Carlos: editora universitária, 2011. Disponível em: https://ceiq4.webnode.com/_files/200001670-19cee1ac87/2.pdf#page=82> Acesso em: 08 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

PERLIN, Gladis. STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, 2014, pp. 17-31. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf> Acesso em: 09 nov. 2020.

QUADROS, Ronice Muller e SCHMIDT, P. L. Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <https://alex.pro.br/libras5.pdf> Acesso em: 08 nov. 2020.

QUADROS, Ronice Muller. Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, pp. 141-161, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf>> Acesso em: 08 out. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. *In*: ALMEIDA, Wolney. Gomes., org. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-07.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

SILVA, Camila Michelyne Muniz. **Recursos Tecnológicos para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Instituto Federal da Paraíba - IFPB, 2020. Disponível em: <https://ava.ead.ifpb.edu.br/course/view.php?id=433> Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA, Mendes Carine; SILVA, Henrique Nunes Daniele. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, 2016: pp. 33-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00033.pdf> Acesso em: 07 out. 2020.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. 2. ed.

THOMPSON, Jonh, B. A interação mediada na era digital. **Revista Matrizes**, v. 12, n. 3, 2018. pp. 17-44. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i3p17-44> Acesso em: 31 nov. 2020.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE SEMIÓTICA DA CAPA DA HQ BILÍNGUE “A MULHER SURDA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL”

Andreina Silva Taumaturgo

Dallyana Jussara da Silva

Edneia de Oliveira Alves



1 INTRODUÇÃO

Na comunidade surda a imagem é um recorrente predominante, seja na própria língua de sinais, que é fortemente icônica e tem seus elementos imagéticos, como pode ser observado no capítulo análise de sentido da sinalização das expressões de boca (satisfeito e insatisfeito) em texto acadêmico, ou na forma de percepção do surdo. O surdo é um ser visual com esta potencialidade desenvolvida como forma de superação do déficit auditivo.

Essa relação língua e imagem contida no surdo traz para a semiótica um vasto campo de investigação, pois, grande parte da produção da comunidade utiliza-se de imagem para expressar sua cultura. Por exemplo, as produções literárias partem da experiência visual dos surdos e demonstram a maneira como eles percebem o mundo e a si mesmos, além disso, se utilizam dos meios de produção da sua língua sinalizada.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é apresentar o resultado da análise verbo-visual da capa “A mulher surda na segunda guerra mundial”. A HQ bilíngue “A mulher surda na segunda guerra mundial”, roteirizada e criada por Germano Weniger Spelling, aluno surdo do curso de licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal do Paraná, é um material apresentado como trabalho de disciplina ao professor Danilo Silva. Essa obra contém o resgate histórico da comunidade surda na época da segunda guerra mundial no regime nazista.

A HQ foi publicada em 2019 pela editora Letraria, em Araraquara. É importante observar que a análise de capas como enunciados concretos faz parte do interesse de áreas de estudos como Letras e História e que esse tipo de material deixou de ser, há muito tempo, apenas um acessório que envolve o seu conteúdo e passou a ser uma peça importante para a produção, comercialização, recepção e produção de sentido (GÓIS *et al*, 2015).

A análise verbo-visual tem como ponto de partida o conceito de Brait: um enunciado composto por elementos verbais e visuais compondo uma unidade de sentido. Parte também da concepção semiótica de que texto é uma unidade de sentido, seja ele imagético, verbal ou verbo-visual. Esse tipo de análise requer um olhar voltado para os efeitos de sentido produzidos na relação entre o verbal e o visual sem perder nenhum dos elementos do objeto analisado. Esse é um trabalho que contribui com a apreensão das expressões da comunidade surda, conseqüentemente, com a sua valorização e a põe em evidência.

2 A IMAGEM E A SEMIÓTICA

Ao compreendermos a importância que a imagem traz para a comunicação de uma forma geral, podemos nos lembrar dos tempos primitivos onde a mesma era utilizada para informar perigos, períodos de colheita e vitórias. Podemos entender, assim, que “a imagem é um meio de expressão humana que acompanha o homem desde os primórdios, quando ainda na pré-história se faziam pinturas em parede como formas de representação de ações e emoções do homem primitivo” (SIQUEIRA, 2010, p. 1). “A imagem, a palavra, o gesto significante, etc., constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Compreendemos, a partir de Bakhtin, que a imagem faz parte de um todo, de um conjunto de informações responsáveis por transmitir um sentido e que este sentido depende de várias especificidades que irão compor a informação. Se não há uma significação, a imagem, em seu sentido mais amplo, perde o seu poder de sentido, de canal condutor de informação.

Segundo Santaella (2001, *apud* SIQUEIRA, 2010), a imagem, ou seja, o signo, funciona como mediador entre o objeto que ele representa

e o efeito que tal signo pretende produzir na mente daquele que a observa, considerando que este é reprodutor da imagem pertencente a um objeto. Todavia, a autora afirma que a percepção de tal objeto só é possível porque o sujeito que contempla o signo que o representa tem, de alguma forma, acesso a tal representação.

Considerando essa perspectiva, podemos afirmar, de acordo com Rastier (2019, p. 24) que “uma semiótica da imagem é uma parte da iconologia [...]”. Assim sendo, percebemos que a semiótica da imagem, a sua representação, só é possível devido à iconologia que tal imagem contém em relação ao objeto representado.

Portanto, entendemos que a imagem é um texto representativo. Para a semiótica, este texto não é apenas visual em seu exterior, mas um enunciado que se caracteriza, também, no interior daquele que a percebe, na iconicidade que ela produz (FERNANDES, 2014).

Consideramos, de acordo com Fernandes (2014), que a imagem é um texto em sentido amplo, que é mais que a representação de um objeto, mas que sua existência se concretiza na possibilidade de ser lida. A imagem é, se não, a leitura daquilo que se faz como reflexo de um discurso existente entre o objeto representado e aquele que o observa. Ela é, assim, um campo de forma que é constantemente atravessado por inúmeras configurações linguísticas, ou não, que estabelecem diálogo com o seu interlocutor por meio da cultura a qual ele pertence.

Nessa perspectiva, consideramos que “o sentido é uma propriedade dos textos e não dos signos isolados” (RASTIER, 2019, p. 28). O processo de enunciação deixa de ser parte de uma estrutura obscura e considera-se como uma palavra destinada a outra palavra. A enunciação e a interpretação do enunciado são descritos como parte do mesmo meio, sendo considerados essenciais para a transmissão da ideia (RASTIER, 2019).

Peirce classifica o signo em três classes: o ícone, o índice e o símbolo. Os ícones são signos que se relacionam com os objetos que representam por similaridade, sendo semelhantes entre si. Os índices são

diferentes dos signos e se fundamentam no concreto, ou seja, ele indica algo existente e imediato. Os símbolos, por sua vez, são entendidos de forma mais complexa. Eles são fundamentados por meio de leis que operam condicionando e estabelecendo convenções para sua existência (SANTAELLA, 2002, *apud* SIQUEIRA, 2010).

Observamos, então, o poder e a importância da enunciação no que concerne à semiótica. Em Saussure, temos uma dualidade em suas relações estabelecidas entre aquele que enuncia e aquele que recebe a enunciação, representando uma função sígnica que se estende do seu âmbito conceitual até às relações existentes entre objeto e a função referencial do signo (GREIMAS; FONTANILLE, 1993).

Rastier (2019, p.18) afirma que

as relações fundamentais da semiótica saussuriana não são nem oposições nem dicotomias, mas dualidades de pontos de vista, como língua e palavra, diacronia e sincronia, ou ainda significante e significado.

Na semiótica, o substantivo abstrato caracteriza a representação da função sígnica, estendendo a sua relação de objeto ou de função referencial (SIQUEIRA, 2010). Assim, as novas teorias semióticas tentam analisar e compreender as várias manifestações da significação e não são alheias a nenhuma forma de expressão de sentido (FIORIN, 2004). Esse pensamento é justificado por Bakhtin (2006, p. 60) quando ele afirma que:

toda expressão semiótica exterior, por exemplo, a enunciação, pode assumir duas orientações: ou em direção ao sujeito, ou, a partir dele, em direção à ideologia. No primeiro caso, a enunciação tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigindo do interlocutor que ele os relacione a um contexto interior, o que constitui um ato de compreensão puramente psicológico. No outro caso, o

que se requer é uma compreensão ideológica, objetiva e concreta, da enunciação. É assim que delimitamos o psíquico e o ideológico.

Sobre tal perspectiva, Fiorin (2004) afirma que é preciso que a semiótica, tanto a de caráter narrativo como a discursiva, se ocupe de buscar o sentido de todas as linguagens, independentemente de suas diferenças, pois “enunciação deixa marcas no enunciado e, com elas, pode-se reconstruir o ato enunciativo” (FIORIN, 2004, p. 17), e, desta forma, é possível que o mesmo enunciado possa informar coisas distintas, a depender daquele que a decodifica.

Oliveira Filho e Alves (2019, p. 36) dizem que a “Semiótica envolve várias áreas da linguagem: música, textos, artes, imagem e outros.” Nesse sentido, os autores explicam ainda que é a partir da experiência pessoal com as palavras, signos verbais da comunicação, e não um dom ou “milagre”. É, antes de tudo, na prática, no mundo dos sentidos e significados que a semiótica acontece. No mesmo sentido, Brait (2009, p. 145) explica que

o texto se estabelece a partir da assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituí-lo e constituir-se.

O enunciador e o leitor são, aqui, o produtor do texto e o receptor, considerando que estão representados de forma implícita, pois, o autor não tem a confirmação de que o leitor será representado por um grupo específico, assim sendo, o receptor final pode ter uma cultura diferente daquela desejada pelo autor e, assim, o ato da enunciação terá uma finalidade diferente.

Como afirma Brait (2013, p. 44),

a dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto, ou seja, dimensão em que tanto a linguagem verbal

como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos e de efeitos de sentido.

A compreensão de leitura do mundo mobiliza a percepção para o posto, seja através das imagens, seja por meio do texto verbal ou seja por ambos quando formam um só e se complementam. Nós transportamos significações através do conhecimento de mundo, principalmente por trazerem dentro da historicidade fatos vividos ou vistos pela ótica da literatura.

2.1 A semiótica em Bakhtin

Consideramos a semiótica como a área que estuda o sentido comunicativo de um texto. Compreendemos que a imagem, assim como o texto verbal, é propiciadora e transmissora de mensagens, a depender do contexto e da cultura onde aquele que recebe tal mensagem está inserido.

Partindo de tal perspectiva, reconhecemos a imagem como texto que dialoga com o seu interlocutor e, assim, entendemos que a semiótica e o dialogismo estão aproximados, concebendo uma linguagem geradora de aspectos que surgem da sociedade e são capazes de produzir sentido na vida social, política e econômica em todos os aspectos (FORMENTÃO, 2010).

O pensamento do dialogismo existente entre o emissor e o receptor do discurso é defendido por Mikhail Bakhtin. Ele afirma que os processos de significação são definidos pela compreensão entre os interlocutores do discurso/enunciado e que esse processo é relacionado com a prática da comunicação (ibidem).

Podemos compreender, assim, que “o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 330-331). Dessa forma, as contribuições de Bakhtin para o estudo da semiótica

comunicativa apresentam movimentos de dialogismo evidenciando o pensamento semiótico do signo ideológico (FORMENTÃO, 2010).

Dessa forma, percebemos que o signo imagético é carregado de significado e ideologia, voltando-se para a compreensão do receptor do enunciado que o irá decodificar de acordo com o seu pensamento crítico, de acordo com o seu lugar de fala, onde ele está inserido no mundo e no contexto daquele signo.

Segundo Formentão (2010), as relações sociais existem através de uma dinâmica fluida, dialógica, que é capaz de conduzir o sentido ao receptor. Ele afirma que, em Bakhtin, essa produção de sentido não é absoluta, nem tão pouco relativa, mas sim estabelecida através de um processo que carrega, pela linguagem, o sentido por meio da existência ideológica.

Bakhtin (1997) afirma que cada texto, individualmente (e aqui sabemos que o texto pode ser verbal ou visual), terá um sistema compreensível para todos em uma determinada língua, independentemente de qual seja. “Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo [...]” (ibidem, 1997, p.332).

Portanto, é dotado de conteúdo reconhecível pelo conjunto de indivíduos para o qual ele foi destinado. O enunciado passa a ser concreto pois atinge o seu grupo-objeto e este, reconhecendo a mensagem existente no texto apresentado, assimila a informação transmitida, promovendo o dialogismo positivamente.

Consideramos, assim como afirma Bakhtin (2006), que o diálogo constitui uma das mais importantes formas de interação verbal, mas podemos compreender a palavra “diálogo” não apenas como uma representação formada por palavras, mas a comunicação colocada face a face, entre pessoas, de qualquer tipo que seja.

Dessa forma, entendemos que:

[...] por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado) (BAKHTIN, 1997, p. 332).

Ou seja, considerando as palavras do autor, entendemos que signo é tudo aquilo que tem caráter ideológico, pois a ideologia faz parte do próprio signo (BAKHTIN, 2006, p. 26). As relações existentes entre a linguagem, a sociedade e a ideologia são, para Bakhtin, consideradas como discurso em sua forma e em seu conteúdo, como objeto de significação cultural, social e histórica, incluindo a enunciação, que apresenta o contexto que está sendo transmitido, e todas as particularidades existentes na enunciação conectando, assim, os sujeitos que se integram através desse processo verbal (FORMENTÃO, 2010). Assim como é de interesse da área da surdez investigar sobre as expressões de sentido nas obras surdas.

3 CULTURA SURDA

Atualmente, temos vivido uma ascensão sobre os significados de cultura e a sua importância para o social. Santos (2006) afirma que a cultura é algo que tem despertado uma preocupação na contemporaneidade e está permanentemente vívida na atualidade.

O autor afirma que essa preocupação está baseada em se entender os diversos caminhos que direcionaram os grupos humanos a alcançarem suas relações humanas e no desenvolvimento humano, sendo este marcado pelos conflitos provocados pelas diferentes formas que esses grupos sociais utilizam para se organizar e, através

da transformação daquilo que se tem em mãos, conseguir expressar-se em seu ambiente.

Eagleton (2005) diz que a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de tudo o que envolve a transição histórica de uma comunidade, de um povo. A partir dessa palavra, segundo o autor, é possível encontrar as questões filosóficas fundamentais para o fazer e o sofrer mudança e identidade. Ele afirma que a palavra “cultura” traz um dialogismo existente entre o que fazemos para o mundo e o que o mundo faz para nós e que ela é a representante potencial dentro da natureza humana.

Compreendemos, portanto, que a cultura, conforme afirma Santos (2006), diz respeito à humanidade de modo geral e, ao mesmo tempo, é pertencente de grupos sociais caracterizados como povos, nações, sociedades e grupos humanos, sendo estas uma variação da cultura, pois, como afirma Eagleton (2005), a cultura é como uma forma de pedagogia ética que nos capacita a sermos cidadãos políticos capazes de liberar o ideal político que temos resguardado dentro de nós ao meio coletivo quanto este é solicitado.

Quanto à cultura surda, segundo Lebedeff (2016), os jeitos diferentes de compreender e interpretar o mundo e, conseqüentemente, intervir para garantir acessibilidade e participação, seja no uso de sua língua escrita ou mesmo tendo auxílio da cultura visual, são aspectos igualmente importantes na vivência desses sujeitos.

Klein e Formozo (2007) afirmam que os surdos são sujeitos culturais que partilham de uma cultura surda, marcada através da língua de sinais, sendo as identidades dos sujeitos constituídas a partir da experiência visual. As autoras ressaltam que a surdez não é como uma deficiência a ser curada e corrigida, mas como uma diferença cultural e linguística que deve ser respeitada.

Para tanto, Strobel (2018) explica que as produções surdas abrangem a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. Nesse sentido, a autora apresenta oito artefatos culturais

do povo surdo, sendo: a experiência visual, o linguístico, o familiar, a literatura surda, as artes visuais, a vida social e esportiva, o político e o material.

Quanto ao literário, Borges e Alves (2019, p. 34) afirmam que esse “passa a fazer parte da cultura do povo surdo, uma vez que este está associado diretamente às experiências visuais”. Ainda segundo as autoras, o povo surdo tem como principal meio de interação com o mundo o uso da visão que motiva a criação da língua de sinais, seja na modalidade sinalizada ou na escrita, a qual se torna ferramenta de produção literária, corroborando com Klein e Formozo (2007, p. 3) ao afirmarem que “o surdo não é o oposto anormal do ouvinte normal, não é o negativo do ouvinte, é apenas diferente”.

Santos (2006) também afirma que as formas culturais e suas relações são evidenciadas perto de cada um de nós, pois nos convidam para que vivamos e nos vejamos como seres sociais pensantes e atuantes na natureza social da qual partilhamos conhecimentos e informações, nos fazendo indagar sobre as várias razões da realidade social e as várias forças que as mantêm e as transformam.

Esse pensamento concorda com Formentão (2010) que afirma ser o sujeito responsável pelo seu processo existencial, constituindo-se como tal mediante a cultura na qual está inserido, sendo este compartilhado com os demais sujeitos sociais que compactuam um espaço e confronto de valores.

Podemos, então, compreender a importância da cultura para o ser humano, para o seu desenvolvimento como indivíduo e parte de uma sociedade desenvolvida da qual, por meio da cultura, ele pode participar e se desenvolver conforme as mais variadas situações que o venha a circundar. Por conseguinte, a importância cultural é, igualmente, importante para os grupos sociais, como já citamos, para o seu desenvolvimento e evolução.

No que se refere ao povo surdo, evidenciados no presente estudo, consideramos a fala de Perlin (1998, *apud* CASTRO JUNIOR,

2015) ao evidenciar que o principal fator desenvolvedor da cultura surda é a língua de sinais, sendo ela fator de influência da identidade surda, capaz de permitir a comunicação entre seres por meio da modalidade visual-espacial, não sendo necessário o uso de outras línguas ou formas para o desenvolvimento linguístico e comunicativo.

Diferentemente das comunidades orais, as comunidades surdas são visuais, necessitando da língua de sinais e do visual para realizarem a comunicação e participarem das interações sociais. É através do visual que as comunidades surdas desenvolvem-se e estabelecem o seu sistema cultural.

Nesse sentido, Strobel (2018) diz que os sujeitos surdos que compartilham os costumes, histórias, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através do artefato cultural visual. Borges e Alves (2019, p.33) também afirmam que “as experiências visuais são um tema relacionado diretamente à forma como o indivíduo surdo interage com o mundo, ou seja, através de captações visuais.”

Considerando a visualidade e as línguas de sinais, Castro Júnior (2015) indica que o sistema simbólico utilizado pelo surdo é essencialmente semiótico, sendo pautado na língua de sinais, sistema que utiliza o espaço visual para estabelecer relações sociais e comunicativas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a língua de sinais deve ser estudada em processo diferente daquele que estuda as línguas escritas. Por ter uma base visual, como tal ela deve ser aceita e defendida. Para Rastier (2019), os sistemas de signos são reconhecidos como formadores de cultura. Diante desse pensamento, evidenciamos, mais uma vez, a língua de sinais como importante formador cultural. Ela é a responsável pela comunicação e, dessa forma, por formar a cultura dos sujeitos surdos. As línguas de sinais serão, para o surdo, o seu principal processo comunicativo. Será através delas que o surdo compreenderá questões relacionadas a todo o âmbito social e pessoal.

As línguas de sinais serão, então, o ponto caracterizador e modificador do sujeito surdo e da comunidade surda.

Compreendendo a dimensão da influência da Língua de Sinais na vida do surdo, concordamos com a citação de Perlin (2006) que diz ser a língua de sinais a responsável por constituir o interior, a base, da cultura surda onde o surdo aprende, por identidades multifacetadas e que permanecem em constante mudança, a ser surdo. A autora diz que a identidade não pertence a uma única cultura, sendo a cultura mutável, a identidade do sujeito modificará conforme se dá tal mutação. A identidade está situada em sua territorialidade cultural.

Perlin e Strobel (2014) dizem que, para se conhecer a construção cultural do surdo deve-se, ao invés de procurar causas técnicas e estruturais, buscar o entendimento do discurso ao qual ele foi estabelecido. Deve-se, assim, analisar de forma mais crítica e aprofundada as interpretações históricas decorrentes do processo de evolução do povo surdo assim como os momentos em que a diferença cultural fez diferença nesse desenvolvimento e sobre a importância de se evidenciar as produções de significação e diferenciação do pertencimento linguístico.

Perlin (2006, p. 138) defende o pensamento de que:

a cultura surda traz em si elementos importantes que a identificam, a constituem e a colocam no rol das diferentes culturas que perfazem o panorama das posições da modernidade tardia. Uma cultura difere da outra pelo enunciado, pelas tramas de poder e pelas narrativas que a constituem.

Essa perspectiva concorda com Veiga-Neto (2003, *apud* CASTRO JÚNIOR, 2015) ao afirmar que, na atualidade, a cultura tem se transformado e pode ser resumida como o entendimento de que a cultura não é o centro por sua simples capacidade de ser central, mas porque, por ela, perpassa tudo o que acontece na vida do ser

humano e a cultura faz a representação do que se faz em relação a estes acontecimentos.

Uma perspectiva cultural relacionada à língua está presente em Castro Júnior (2015) que, ao citar Bourdieu (2007), concorda com o pensamento que existe uma situação de dominação capitalista sobre as diversas línguas, em especial, sobre as línguas de sinais. Os autores afirmam que essa dominação capitalista não é relacionada ao sistema capitalista de forma geral, mas à ideologia que se desenvolve sobre as línguas e que as diferenciam em relação ao sistema.

Entendemos que tal dominação está voltada para a relação de poder existente na sociedade onde, considerando a afirmativa, o sistema de língua oral terá domínio sobre a língua visual, sendo esta minoritária. Por isto, o autor afirma a necessidade da livre expressão da cultura surda, onde as comunidades surdas podem agir comunicativamente.

Por meio da língua de sinais, o surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados como os produzidos por ouvintes e que, considerando sua marca cultural visual, este não deve ser visto como um incapaz pela falta da audição, mas sim como são sujeitos de cultura própria.

3.1 *Cultura da mulher surda*

Considerando a discussão apresentada ao que se concerne à cultura, a formação cultural do sujeito surdo no que se refere à esfera social e, também, particular, podemos afirmar sobre a importância da língua para tal desenvolvimento. É possível também identificarmos as questões referentes às diversas línguas e como elas trazem distinções em relação à dominação de uma sobre a outra.

Continuaremos a falar sobre cultura, sobre seus aspectos em relação ao desenvolvimento do ser particular e social abrangendo, agora, a situação cultural da mulher surda em seu meio social.

Temos vivido um momento importante no que se refere ao desenvolvimento da mulher e seu papel social. Oriundos de uma cultura que distingue socialmente os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres, a sociedade mundial e, também, a brasileira, tem se desenvolvido gradualmente e considerando que mulheres podem e são capazes de efetuarem os mais variados papéis sociais, a saber a sua escolha.

Todavia, ainda vivenciamos grandes distinções entre os grupos sociais e, principalmente, no que se refere aos homens e mulheres. Essas diferenças são estabelecidas pelos sistemas culturais que envolvem determinado grupo, a saber: classe social, grau de instrução, religião, entre outros, fazendo com que as questões que envolvem o gênero sejam abarcadas pelas mais variadas esferas e gerando, assim, um sistema de dominação do grupo que se considera majoritário sobre aquele que é considerado minoritário.

Com o surgimento da indústria, a mulher deixa de ser considerada apenas mãe e responsável pelo bom desempenho de seu lar e passa a ser vista como mão de obra. O mundo capitalista traz, para a mulher, a possibilidade de se desenvolver e de quebrar os paradigmas alimentados por séculos de vivência de uma cultura que alimentava a dominação de determinados grupos sobre outros, propiciando aos grupos “dominados” a possibilidade de luta por seu desenvolvimento.

Considerando o desenvolvimento industrial e a mulher sendo vista como uma opção de mão de obra para o trabalho, citamos a luta acontecida em Nova York, em 08 de março de 1911, quando mais de cem operárias daquela região decidiram lutar por seus direitos mudando por completo a concepção do feminino no mundo.

No Brasil, as lutas também se iniciaram e, em meados do século XX, mulheres de todo o país começaram a se movimentar e reivindicar seus direitos como trabalhadoras e melhores condições de vida, conseguindo o direito ao voto, ao divórcio, entre outros, assim como se iniciou a organização de grupos responsáveis pela luta que

traz a igualdade entre os gêneros, o direito à livre sexualidade e à saúde feminina.⁸

No que concerne à mulher surda, o desenvolvimento cultural e social não se distingue em demasia das mulheres ouvintes. Bueno (1998, *apud* MARTINS, 2008) diz que o mundo passou a ser dividido entre cultura ouvinte: dominante, e cultura surda: a dominada. Nessa perspectiva, o autor afirma que o fator que distingue os grupos será marcado pela presença ou não da surdez, independentemente da raça, classe ou gênero.

Assim, podemos considerar que a mulher surda, em tal perspectiva, está inserida no grupo “dominado” e, ao mesmo tempo, ainda carrega sobre si as diferenças relacionadas ao gênero. Martins (2008) aponta a necessidade de mudanças relacionadas à figura feminina na comunidade surda, considerando que grande parte dessas mulheres ainda não têm acesso aos serviços essenciais como saúde e informações relacionadas à sexualidade.

Esse acesso, na maioria das vezes, é impossibilitado devido à cultura ouvintista existente na comunidade e que, por falta de conhecimento sobre a língua de sinais e a cultura surda, não consegue transmitir, à mulher surda, as informações necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

Sobre tal afirmativa, Minter (1983, *apud* MARTINS, 2008) fala sobre a necessidade de procurarmos desenvolver materiais visuais como figuras, filmes, fotografias, com linguagem simples, que possa tornar possível a inclusão social dessas mulheres no mundo das informações.

De acordo com Martins (2008), em 2004 conquistas foram alcançadas para a comunidade surda feminina no Brasil no que se refere à saúde. Durante o I Encontro Latino-Americano de Mulheres Surdas Líderes que ocorreria nos dias 18 e 19 de novembro de 2004,

8 Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/301/por-que-8-de-marco-e-o-dia-internacional-da-mulher>>. Acesso em 05 dez. 2020.

em Belo Horizonte/MG, debateram-se importantes temáticas voltadas para este público e, a partir disto, foram determinadas a criação de atendimento especial em Libras à gestante surda através do SUS; a realização de palestras em Libras sobre aleitamento materno e o pré-natal e a orientação para pais surdos.

Ao considerarmos tais conquistas e observarmos o ano no qual foram estabelecidas, percebemos que a mulher surda viveu, mesmo diante de muitas conquistas femininas, fora desse desenvolvimento, não sendo posta prioritariamente em um sistema de inclusão social.

Martins (2008) diz que é possível percebermos que os problemas relacionados à exclusão pela diferença e pelo gênero não acontece apenas em ambientes educacionais ou profissionais, mas também nos ambientes relacionados à saúde, ou seja, na sociedade como um todo, pois vê-se, diariamente, ambientes empresariais, mercadológicos, lojas, hospitais, repartições públicas, entre outros, sem as estruturas necessárias para o bom atendimento e inclusão de tal público, não contando, muitas vezes, nem mesmo com um funcionário capacitado a utilizar a língua de sinais, considerando que este profissional é estipulado por lei.⁹

Assim sendo, diante do exposto, concordamos com a fala de Martins (2008) ao afirmar que, a mulher surda precisa ser respeitada e valorizada. Além de ser mulher, ela é um ser humano e o fato de ser mulher e surda implica que necessitamos ter discernimento sobre o que concerne os direitos de igualdade social.

9 Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 05 dez. 2020.

4 ANÁLISE DA CAPA DA HQ BILÍNGUE “A MULHER SURDA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL”

Os dados apresentados são resultados da análise da capa da HQ “A mulher surda na segunda guerra mundial”. Toda capa é o resultado de um conjunto de signos ideológicos cujas marcas de divergências e convergências não podem ser verificadas em sua totalidade, pois, nelas, o que encontramos são pistas relacionadas à significação (GÓIS *et al*, 2015).

Figura 1 – Capa “A mulher surda na segunda guerra mundial”.



A capa se insere em um contexto histórico-discursivo da segunda guerra mundial no qual muitos foram vítimas do nazismo. Spelling apresenta, após estudos relacionados à época, na HQ, as práticas aplicadas pelo regime nazista às pessoas surdas que foram submetidas à eugenia, à eutanásia e à esterilização, assim como apresenta as situações de abortos forçados por tal grupo sob a perspectiva de que as pessoas surdas fossem eliminadas em futuras gerações arianas.

Em “A mulher surda na segunda guerra mundial” temos um texto verbo-visual de forma que o verbal e o visual se constituem como um único enunciado (BRAIT, 2009), sendo a obra analisada em sua maioria visual. Sob essa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 340) afirma que

quando existe uma vontade consciente de representar uma variedade de estilos, estabelece-se sempre uma relação dialógica entre eles. Esta inter-relação não se presta a uma compreensão puramente linguística (ou mecânica).

Consideramos também a fala de Bakhtin (2006) ao dizer que o signo é ideológico sendo eles inseparáveis, porém, a palavra é neutra e não traz uma função ideológica específica, preenchendo qualquer função ideológica, a depender do local de fala de quem a diz, sendo, assim, o verbal, parte do visual, mas não o criador da percepção dialógica. Portanto, a palavra dita em um contexto sócio-discursivo específico é carregada de valor ideológico.

O verbal desse texto é apresentado em forma de título e em descritores de autoria e editoração. O título apresenta o sujeito representado pela imagem vinculando o verbal ao visual. Nele, acessamos informações específicas. Ele apresenta a informação de que não se trata de uma mulher com características comuns, mas, de uma mulher que possui surdez o que a torna alvo de caça da força militar composta por muitos homens.

Em tempos de narcisismo, essa mulher foi vulnerável à ideologia eugenista empregada pelo regime. Essa vulnerabilidade percebemos pelo contraste da relação de gênero mulher vs homem na composição da imagem. É possível observar ainda que o título é colocado sobre ela e, evidenciamos ainda, que o enunciado verbal foi centralizado sobre as muitas construções nos trazendo a sensação de que aquela mulher surda, de determinado grupo excluído, saíra das comunidades menos favorecidas. Todas essas apreensões são possíveis porque “cada signo ideológico e não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN 2006, p. 31) fica evidente que os surdos que sofreram as dores produzidas pelo nazismo foram aqueles que estavam inseridos nos guetos, à margem da realidade “ariana”.

O verbal relacionado à autoria e editoração põe o leitor em um contexto atual de produção, uma vez que esses sujeitos-autores são as pessoas que produziram as imagens, e remete ao contexto de produção autoral. Ao tomar conhecimento de tal contexto, relacionado à disciplina em um curso de Letras-Libras, depreende-se que essa obra trata-se de um resgate de uma história que por vezes tenha sido esquecida por ser ela encoberta pela perseguição aos judeus que compuseram a maioria em número durante o nazismo.

Podemos compreender que os autores da HQ trouxeram uma perspectiva destoante, onde essa mulher, representante de uma comunidade considerada impura, é vista com menor valia em um contexto de guerra, discriminação, segregação e morte. Considerando que

todo texto é produzido sob a perspectiva do autor e a sua informação resulta em relação ao grau de imprevisibilidade da mensagem, o que implica, ao menos, a necessidade de conhecê-lo (FERNANDES, 2014).

Assim, observamos que as escolhas autorais foram livres nas composição do texto. Portanto, o contexto sócio-discursivo dessa obra fala da história de um povo silenciado como discorreremos logo mais. O verbal que trata da editoração nos traz a informação da atualidade e do suporte de registro dessa história: HQ publicada em editora. São dados que também remetem o leitor ao momento atual.

A mulher é a figura que posiciona o nosso olhar ao que está posto no verbal quanto no visual, é ela que remete parte do entendimento ao contexto histórico demarcado. Podemos pensar, dessa forma, porque os elementos visuais e textuais somam-se à compreensão de quem a lê.

Na capa em questão, temos uma mulher posicionada à frente, mas não qualquer uma, e sim uma mulher surda, mulher e surda. Temos dois elementos determinantes que a coloca como minoria tanto para a contextualização histórica como para o posicionamento da mulher surda na sociedade. Costa (2011) explica que estas, por sua vez, carregam em suas costas toda uma carga cultural negativa e ainda tem que enfrentar o preconceito social em relação à surdez.

De acordo com Spelling, Cezar e Silva (2019), com a ascensão do nazismo, comandado por Adolf Hitler, inicia-se um período de horror para aqueles que não eram considerados a “raça ariana”, sendo estes considerados supremos sobre os demais grupos, a saber, judeus, ciganos, deficientes físicos e intelectuais, homossexuais entre outras minorias e, entre eles, estavam os grupos formados por surdos. Esses grupos eram considerados dispensáveis para a ascensão de uma raça considerada “pura”.

Por trás da mulher, em prantos, identificamos os soldados apresentados de forma semelhante, com as mesmas expressões, o que dá a ideia de que aqueles homens compactuam de pensamentos iguais percebidos pelo padrão de expressões faciais e corporais e cores apresentados nas figuras dos homens. A expressão de seriedade e de arma na mão produz o sentido de dureza e de poder que, confrontado com a fragilidade da mulher, subjuga o outro. “A questão do gênero é

também atravessada por outras especificidades, como, por exemplo, das de raça e etnia”, como evidenciam Klein e Formozo (2007, p. 5). Klein e Formozo (2007, p. 5) indicam que “as mulheres surdas possuem um grande histórico de discriminação.” Tal figura, diferentemente de toda formação da capa, é representada em preto e branco. As ideias da escolha dessa utilização de cores são muitas e remetem à construção coletiva representada por ela, pois “o signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica” (BAKHTIN, 2006, p.62).

Os soldados são retratados com os olhos escurecidos, não sendo possível a sua identificação. Essa construção pode ser entendida como uma espécie de cegueira imposta sobre as pessoas que se consideravam superiores aos que se tinham como indesejados.

As capas são fontes de direcionamento que funcionam como porta de entrada para a leitura, por isso através delas, como afirma Silva (2003, p. 67), “gera-se uma linguagem adensada, cada capa constitui uma narrativa que propõe uma certa orientação e educação do olhar.”

Dessa forma, a capa em si é carregada de significações constituindo a ideia que é retratada, vista aqui como modo de direção da leitura e fator condicionamento do olhar do leitor. Como também afirma a autora, “as capas de revista estão relacionadas às aparências, é de aparências que se trata (SILVA, 2003, p.70)”.

Nisso, Silva (2003) ainda diz que, as imagens de capas de revistas, gerem outros sentidos, recolocando nas mensagens suas filiações de linguagem, ou seja, recolocando o movimento do olhar do leitor, que renova a mensagem com sua leitura, recolocando as possibilidades de quem se faz sujeito da história.

Portanto, a imagem é um elemento de leitura capaz se de transportar pelo tempo, ela nos comunica algo, nos direciona o olhar, quando estas são postas em capas de revista, se tornam componentes importantes de compreensão do que é posto na obra.

Numa construção simbólica da capa em si e analisada pelo uso da cor vermelha, fica muito mais evidente nas bandeiras colocadas diante desses homens. O tom vermelho remete ao sangue e este arremata o símbolo nazista. Essa ideia perpassa, mais uma vez, a sensação de que o movimento nazista foi banhado em sangue inocente e essa compreensão, como afirma Bakhtin (2006) é uma forma de criação de diálogo, pois a enunciação é uma réplica do que está sendo enunciado.

O símbolo nazista por si só já carrega uma memória obscura pelos fatos ocorridos na época, a lembrar aqui que as pessoas portadoras de deficiências foram mortas, pois eram, como posto anteriormente, dispensáveis à preservação da raça em questão.

Além disso, outro ponto que deve ser destacado é o que nos leva à expressão no rosto dessa mulher, sofrida pelo contexto que está inclusa e o fato de ser mulher surda. A tristeza em seu olhar marcada pela incerteza, pelo medo, pela tensão do conflito que a cerca, as lágrimas escorridas na face, bem como o movimento das mãos como se quisesse explicar tudo que se sente através de sua língua sinalizada, considerando que o silenciamento também é presente quando não é possível ser visto por sua língua, sendo esta usada como meio de comunicação, segundo Strobel (2018).

A Strobel (2018) evidencia que a língua de sinais é um dos artefatos culturais característicos desses sujeitos, a junção dos elementos estruturais da língua são percebidos na representação dessa mulher, seja na expressão facial seja nos movimentos sinalizantes das mãos. Os elementos visuais postos nessa mulher, além, claro, dos demais dessa capa, nos levam a entender pontos característicos da obra marcada pelo contexto histórico tenebroso vivenciado na época.

Percebemos, ainda, a presença de mais pessoas, observando essa mulher que, aparentemente, não parece saber o motivo de ser considerada diferente, indesejada. Essas pessoas que a observam, considerando suas expressões aflitas, entendemos serem aquelas que, de alguma forma, não compactuam com tal situação. Elas observam

a mulher, suas dores e, por nada poderem fazer, apenas aguardam o desfecho daquilo que sobre ela será imputado.

A organização das cores na capa da HQ também é produtora de sentido. A primeira percepção de cores que salta aos olhos são os tons de vermelho o que nos conferem uma sensação de dor, luta ou, até mesmo, sangue, nos remetendo à morte. Emergindo de uma base escura, praticamente apresentada em tom de preto, temos a imagem da personagem principal que representa “a mulher surda”. Como já citado, sua imagem é apresentada envolta em prantos, evidenciando as dores que comungam com o arranjo de cores em tons de vermelho.

O preto e o branco, enquanto constituintes da imagem dessa mulher, também nos remetem à ideia de que ela é diferente por não ter a mesma língua que o grupo geral. Entendemos que, essa mulher, apresentada em preto e branco, é dispensável em um universo tomado por cores rubras que nos depreendem a ideia de dor e morte. Os contrastes de cores saindo do vermelho vivo para as cores opacas nos faz inferir que a mulher foi segregada de um ambiente que a considera passível de exclusão. As cores possuem representações simbólicas sociais, pois, “o imaginário trabalha com construção de símbolos que é a atribuição de significados à idéia representativa de um dado da realidade” (FERNANDES, 2014, p.63).

Observando também as tonalidades mais escuras, percebemos que as construções residenciais ao fundo, sob uma penumbra escura, demarcam aquela região de forma mais intensa e, considerando que todo signo está sujeito à interpretação por meio de critérios ideológicos e que refletem a realidade existente na perspectiva de quem o observa (BAKHTIN, 2006), percebemos essa representação como a exclusão social das pessoas que poderiam viver naquele ambiente.

A cores nessa capa tem a função de despertar sentimento e remeter às ideologias sociais da época, assim, compondo o sentido do enunciado. Dessa forma, essa análise corrobora com Brait (2009, p. 143) quando explica que “a dimensão verbo-visual da linguagem

participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades.”

Retomando a discussão sobre a exclusão, ao observarmos as imagens que ilustram cercas com arames farpados, é a demonstração da diferença imposta entre pessoas diferentes e a sensação de exclusão e das dores impostas pelo movimento nazista. Essa exclusão era real e comprovada na Lei de Prevenção de Filhos com Doenças Hereditárias, emitida em 14 de julho de 1933 e voltada para pessoas com deficiências (BIESOLD, 1999, *apud* SPELLING; CEZAR; SILVA, 2019), qualquer pessoa que sofresse de doença considerada hereditária confirmada por médico poderia ser eliminada e essa lei foi estabelecida para que o gene surdo não fosse transmitido para outros bebês. Dessa forma, se resgata a história da exclusão, sobretudo, da surda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção de tal análise, consideramos os aspectos semióticos e dialógicos existentes na construção da capa da HQ “A mulher surda na segunda guerra mundial” e observamos questões relacionadas, principalmente, ao lugar de fala de quem constrói o enunciado.

Identificamos grande iconicidade dialógica entre a capa e a realidade segregacionista vivenciada pelos surdos à época do nazismo, sendo tal segregação ainda perpetuada, não a níveis tão drásticos, mas existentes no que se concerne a comunicação, a socialização e recepção de informações e acesso aos serviços básicos sociais.

Um fator importante a ser considerado é a importância da escolha das cores que irão retratar o diálogo existente na capa da HQ. O uso de tons escuros, do vermelho, das sombras, dá ao receptor do enunciado uma visão de sofrimento e de exclusão, sendo fiel à realidade trazida na HQ.

Dessa forma, consideramos de grande importância o estudo das capas diante da visão semiótica e dialógica. É uma grande contribuição para a comunidade, tanto acadêmica, como social, a compreensão da importância das capas para a primeira informação sobre determinado texto ou enunciado.

Consideramos, por fim, a necessidade de mais estudos como este, que evidenciem o trabalho surdo, de modo geral, numa perspectiva visual, tendo como norte a sua cultura e as concepções dialógicas existentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006. 12ed.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORGES, Margarida Rodrigues de Andrade; ALVES, Edneia de Oliveira. Análise de sentido do texto verbo-visual da obra artística de Deivid Pereira. **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, v. 15, n. 1, pp. 29-47, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/43353>. Acesso em: 21, jul. de 2021.

BRAIT, Beth. A palavra Mandioca do verbal ao verbo-visual.

Bakhtiniana, v. 1, n. 1, p.142-160, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004>.

Acesso em: 29, nov. de 2020.

_____. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica.

Bakhtiniana, v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 27, nov. de 2020.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 27 nov. 2020. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

COSTA, Peterson da Rosa. Mulher Surda Ser Eu: A construção das identidades do sujeito surdo feminino. Canoas: UNILASALLE, 2011.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERNANDES, José David Campos. **Semiótica e gramática do design visual**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e comunicação. **Galáxia**. n. 8. Outubro, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/viewFile/1390/869>>. Acesso em: 27, nov. 2020.

FORMENTÃO, Francismar. Mikhail Bakhtin: contribuições para o estudo da semiótica da comunicação. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa *et al.* As faces de Bakhtin: uma análise discursiva de capas de livros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 15, n. 3, pp. 431-448, 2015.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma**. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/arquivos/matte/bib/greimasFontanille.pdf>>. Acesso em: 27, nov. 2020.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Danielle de Paula. Gênero e surdez. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul. v. 15, n. 1, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/225>. Acesso em: 21, jul. 2021.

MARTINS, Carlos Roberto. A mulher surda na comunidade de surdos. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15424666-A-mulher-surda-na-comunidade-de-surdos.html>. Acesso em: 21, jul. 2021.

OLIVEIRA FILHO, João Batista Alves de; ALVES, Edneia de Oliveira. Uma leitura semiótica da escrita de sinais. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Findex.php%2Ffactas%2Farticle%2Fdownload%2F49039%2F28547%2F>. Acesso em 21 de jul. de 2021.

PERLIN, Gládis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). **Processos Tradutórios, Línguas de Sinais e Educação Grupo de Estudos e Subjetividade** © ETD –Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em < https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/09/pdf_96cf54cb39_0006298.pdf >. Acesso em: 27, nov. 2020.

_____; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo **Educar em Revista**, n. 2, 2014, pp. 17-31 Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, pp. 17-31, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031842003>> Acesso em: 27, nov. 2020.

RASTIER, François. Da semântica estrutural à semiótica das culturas. **Galaxia**, Especial 2, pp. 15-40, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25532019545627>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 110). 16ed. de 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767487/mod_resource/content/1/O%20que%20%C3%A9%20Cultura%20%20-%20Jose%20Luiz%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 29, nov de 2020.

SILVA, Danilo da; SPELLING, Germano Weniger. Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial. **RE-UNIR**, v. 5, n. 2, pp. 157-168, 2018.

SILVA, Ana Cristina Teodoro da. O tempo e as imagens da mídia: capas de revistas como signos de um olhar contemporâneo. 2003. 239 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103186>>. Acesso em 20 de jul. de 2020.

SIQUEIRA, Jéssica Câmara. O Desvelar da Imagem: análise semiótica de capas de livros do domínio da Ciência da Informação. **Revista Anagrama**: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 3 – Edição 3 – Março-Maio de 2010.

SPELLING, Germano Weniger; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; SILVA, Danilo. **A mulher surda na Segunda Guerra Mundial**. Araraquara: Letraria, 2019. Disponível em <<https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/10/A-mulher-surda-na-segunda-guerra-mundial-Letraria.pdf>>. Acesso em: 19 nov 2020.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1 reimp. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

CAPÍTULO 6

UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE A OBRA DA LITERATURA SURDA “O PASSARINHO DIFERENTE”

Maysa Ramos Vieira

Janaína Aguiar Peixoto



1 INTRODUÇÃO

Desde o início da humanidade, o surdo existe, porém não podemos afirmar quando a Língua de Sinais surgiu. Pode-se falar que, a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei 10.436, no ano de 2002, e com as conquistas efetuadas por meio do status linguístico que a lei trouxe, muitos estudos surgiram voltados a essa língua em nosso país. A partir desse momento, podemos perceber que as produções culturais desta comunidade linguística ganharam uma maior visibilidade, dentre estas, a produção literária através de textos sinalizados e na escrita de sinais.

Atualmente, vivenciamos um momento histórico e tecnológico que favorece e torna viável a realização do estudo apresentado neste capítulo¹⁰, pois a tradição visual de produções literárias ganhou um novo formato com os avanços tecnológicos, que possibilitaram o registro e divulgação de suas obras sinalizadas. No Brasil, a maioria das produções dos sujeitos surdos estão registradas em vídeos, sejam comercializados em DVDs, distribuídos gratuitamente pelo governo ou disponíveis na Internet. Isso nos garante o material necessário para a análise da fábula sinalizada, que é o objeto do nosso estudo.

As pesquisas voltadas à Literatura Surda – mesmo essa existindo há muito tempo – ainda são recentes. O interesse de estudar essa área parte justamente da necessidade de mais pesquisas focadas nas produções literárias surdas, visto que como tradutora e professora de Libras, entendo que essa arte da palavra/sinal abre portas na sociedade e enriquece o ensino de língua.

A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida há 19 anos, mas a primeira coletânea com registro fílmico da Literatura Surda Brasileira, publicada pela LSBvídeo, no ano de 2021 completa 22 anos. Com

10 Este estudo é fruto da dissertação de mestrado apresentado ao PPGGL pela primeira autora e orientado pela segunda autora do presente capítulo.

isso, surgiu o interesse de analisar, com base na teoria da semiótica greimasiana, uma das obras presentes nesta coletânea publicada em 1999, a obra intitulada *O passarinho diferente*, a única do gênero fábula.

Outro fator crucial para o direcionamento deste estudo foi o ineditismo presente, uma vez que, mesmo sendo a primeira coletânea registrada e publicada da Literatura Surda Brasileira, não foi encontrado, em nossa pesquisa, nenhum estudo voltado para esta obra, assim como a tradução para a Língua Portuguesa, sendo essa um dos objetivos deste trabalho.

A fábula escolhida foi criada pelo surdo americano Ben Bahan, em 1992, com publicação no Inglês e na Língua de Sinais Americana (ASL). Em suma, a história trata de um pássaro que tem uma pena diferente dos seus familiares e, em vez de aceitar as diferenças, eles assumem abordagem clínica que tem como concepção básica de que a diferença seja uma doença a ser tratada.¹¹

O surdo brasileiro Nelson Pimenta Castro, com autorização de Ben Bahan, traduziu a fábula *O Passarinho Diferente* e publicou no ano de 1999, na empresa criada por ele: a LSBvídeo. Nessa tradução, aspectos da cultura brasileira foram incorporados, como elementos religiosos (candomblé), traços regionais (o jornal *O Dia* – publicação diária carioca) e aspectos comuns ao povo surdo, tais como: visão reabilitadora/clínica, cirurgia, preconceito familiar, educação normalizadora, dentre outras, pois a obra é rica em alegorias que fazem referências aos detalhes vivenciados por sujeitos surdos.

Todos esses traços culturais são narrados alegoricamente no gênero fábula, sendo o personagem principal um pássaro de porte pequeno, nascido em uma família de imponentes águias. Sendo que,

11 Informações retiradas no site: <http://worldcat.org/identities/lccn-n88611569/>. O texto original é: 2 editions published in 1992 in English and Sign languages and held by 57 WorldCat member libraries worldwide. Ben Bahan's fable, *Bird of a different feather*, explores the differences of a bird within a family of eagles and how rather than accepting the differences, they use a pathological approach to raising the bird.

no texto original (ASL), a sinalização focava na pe-nugem distinta, enquanto que na obra em Libras, o formato do bico era evidenciado como elemento diferenciador.

Nesse sentido, abordar questões intrínsecas à subjetividade dos sujeitos surdos, reconhecidas ao ter acesso a obra, levanta reflexões relevantes, tanto para a representatividade dos surdos na arte, quanto para os ouvintes inseridos nesta comunidade linguística. Através da tradução para Língua Portuguesa e a análise do sentido proposta neste estudo, a sociedade de modo geral ouvinte, terá o privilégio de mergulhar nesta obra que guia o leitor para uma viagem ao mundo dos surdos.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivos: traduzir pela primeira vez para a língua portuguesa a obra *O Passarinho Diferente*, de Nelson Pimenta¹² e analisar o sentido deste texto através da exposição do contexto, relacionando as características encontradas na fábula com fatos históricos e aspectos culturais do povo surdo.

Para tanto, a seguir, apresentaremos uma breve fundamentação teórica (dividida em duas partes), que trará embasamento para unirmos o mundo da semiótica com a cultura surda e suas peculiaridades. Em seguida, contextualizado com a cultura surda e alicerçado teoricamente na semiótica francesa, mais especificamente, na semiótica das culturas delinearemos o percurso deste estudo.

2 A SEMIÓTICA DAS CULTURAS

O estudo dos signos vem desde a Antiguidade, mas, foi a partir do final do século XIX e início do século XX que surgiram três grandes linhas semióticas, que são: a semiótica francesa, americana (também

12 A obra original não é do consagrado autor da Literatura Surda Brasileira, Nelson Pimenta, mas de Ben Bahan, porém, utilizamos a versão feita por Pimenta para realização: da tradução para a Língua Portuguesa e da análise.

conhecida como peirciana) e russa (que tem Lótman como principal defensor). A linha de estudo da semiótica selecionada para esse estudo foi a francesa, denominada também de semiótica greimasiana.

Anterior às próximas discussões, faz-se necessário conhecer, ainda que de forma resumida, o criador da corrente semiótica que adotamos neste trabalho. Algirdas Julius Greimas foi um linguista de origem lituana, nasceu no dia 9 de março de 1917 em Tula na Rússia e faleceu aos 74 anos, no dia 27 de fevereiro de 1992 em Paris. Na área da semiótica francesa, é um dos nomes de maior destaque e contribuição. Uma de suas descobertas mais relevantes foi o quadrado de Greimas que era utilizado na análise estrutural da relação entre os signos. Ele fez estudos relevantes em teoria da significação, semiótica plástica, e lançou as bases para a escola parisiense de semiótica.¹³ Essa teoria é apresentada por Greimas e Courtés:

a teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma **teoria da significação**. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceptual, as condições de apreensão e da produção do sentido (GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J., 1989, p. 415)

Outra definição que aprofunda este conceito é:

a ciência que estuda a significação dos signos verbais, não verbais e sincréticos. O mundo está repleto de signos, os signos são representações das coisas em nossa mente. Quando pensamos, falamos, ouvimos ou vemos um signo, imediatamente a nossa mente evoca a representação daquele signo que ali está armazenado (SANTOS, 2017, p.15).

13 Informações retiradas dos sites: https://pt.wikipedia.org/wiki/Algirdas_Julius_Greimas e <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/141596/136607>

A semiótica se preocupa em estudar tanto os aspectos internos da construção do texto, quanto com os fatores externos que influenciam sua produção, como afirma a seguidora de Greimas, Barros:

[...] o texto só existe na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. [...] Para explicar – o que o texto diz e – como o diz, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto (2005, p. 7-8).

Assim podemos entender que a semiótica se preocupa em apurar o que diz o texto, as condições para tanto e a quem comunica. É “a relação de dependência que se estabelece entre o conteúdo e a expressão” (BATISTA, 2001, p. 141).

Com este interesse em unir o contexto com o texto, a semiótica greimasiana abre portas para a semiótica das culturas, apresentada nos estudos de François Rastier. A semiótica das culturas, difundida pelo teórico é também conhecida como semiótica da interpretação, na qual a língua é vista como o produto da cultura e o texto toma o seu sentido na prática social, em que ele é produto da relação com outros textos e objetos culturais.

O conceito de cultura não é unívoco e até mesmo a singularidade do termo é questionada por alguns estudiosos. A forma de ver e entender a cultura influencia a visão de mundo e de humanidade que o sujeito terá. Segundo Hall, (1997, p. 20): “A cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar, de compreender o mundo”.

Diante da heterogeneidade que vivemos (nós brasileiros), não parece suficiente dizer que temos uma cultura apenas. Uma cultura se define, então, como um “ponto de vista sobre outras culturas e não por uma auto concepção identitária coletiva” (BATISTA; RASTIER, 2015, p. 16).

Dessa forma, a semiótica das culturas compreende a cultura de acordo com a visão antropológica que o termo carrega, como sistema de ideias, hábitos, valores, costumes de um indivíduo em uma sociedade. Pode-se dizer que isso influencia suas produções textuais.

O mundo é semioticamente construído e, como tal, a ciência semiótica não pode ficar restrita a estudos específicos dentro de um universo de pesquisa, mas abarca as ciências da cultura, de um modo geral, cuja finalidade não é o homem em si, mas a diversidade que nele existe (BATISTA; RASTIER, 2015, p. 11).

Em consonância com a autora citada anteriormente, Lotman diz que “[...] cultura é uma acumulação histórica de sistemas semióticos (linguagens)” (*apud* OSIMO, 2006).

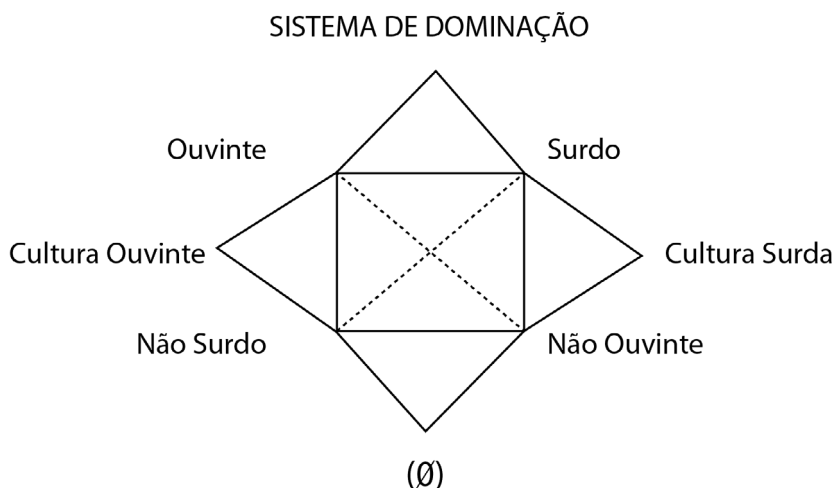
Para tanto, percebemos a importância que há nos Estudos Culturais e, por assim dizer, nas interpretações que se desdobram para a Semiótica. Como disse Rastier (2010, p. 10), “as ciências da cultura são as únicas a poderem dar conta do caráter semiótico do universo humano”. Baseado nos sistemas de dominação que faz parte das relações humanas, Batista resume o que Pais (1991, p. 452-461) diz:

todas as sociedades apresentam seu sistema próprio de dominação (imposto ou escolhido livremente) que se sustenta numa tensão dialética entre **dominante** e **dominado**. O contraditório de dominante é **não-dominante** e o de dominado é **não-dominado**. Dominante implica na ausência de dominado e vice-versa. O dominante sem ser dominado define a elite. O dominado sem ser dominante explica os trabalhadores.

A **marginalidade** se encontra no eixo negativo, caracterizando-se por não apresentar dominado nem dominante (BATISTA, 2009, p. 5, grifo nosso).

Para podermos perceber melhor essa tenção dialética, apresentamos um octógono semiótico do sistema de dominação:

Imagem 1 – Octógono semiótico I.

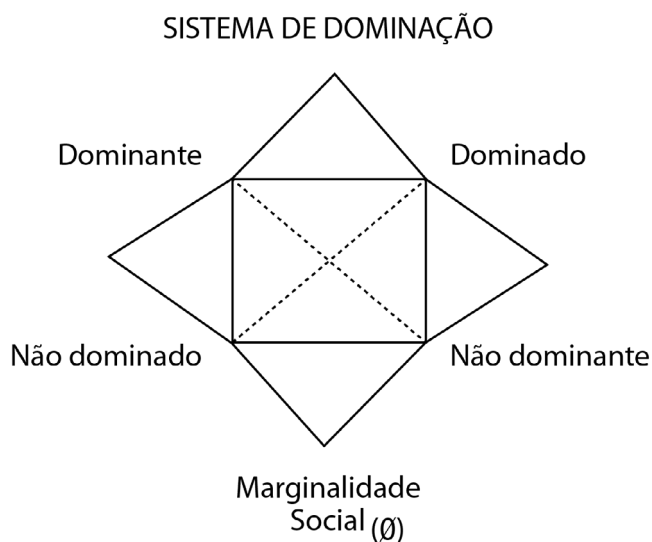


Fonte:

http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/minicursos/MC_MariaF%C3%A1timaBatista.pdf

Os surdos e ouvintes compartilham traços culturais enquanto seres que habitam o mesmo território, mas também apresentam oposições no que tange as suas línguas, forma de ver e interpretar o mundo, sendo a língua um dos traços distintivos de maior destaque. Isso pode acarretar em uma tenção dialética representada da seguinte maneira:

Imagem 2 – Octógno semiótico II.



Fonte: Elabora pelas autoras, 2021.

Neste esquema, nós vemos as relações entre surdos e ouvintes e o produto final sendo a cultura do grupo que está sendo representado. A relação de contrariedade entre surdo e ouvinte e as relações de complementariedade (surdo - não ouvinte e ouvinte - não surdo), uma vez que “surdo” implica “não ouvinte” e “ouvinte” implica “não surdo”.

Essas relações sociais, linguísticas e políticas são temas recorrentes nas produções literárias dos sujeitos surdos. É notória a presença de oposições que compõem o eixo semântico nessa obra e, associado a isso, temos também características específicas das línguas de sinais, como aponta Machado (2013, p. 59-60):

a língua de sinais é carregada de elementos pertinentes somente a ela, tem estética e estilo próprios e cada usuário apropria-se da língua de maneira diferente.

Nesse sentido, a língua de sinais não é somente uma vocação, mas sim uma construção que acontece por meio das experiências.

Experiências essas que os surdos reconhecem e identificam semelhanças com a sua realidade em fábulas produzidas por seus pares. Quanto a isso, Candido (1976, p. 139-140) elucida:

toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, – para chegar a uma “comunicação”.

Como afirma Bakhtin: “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos por toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado” (BAKHTIN, 2006, p.319).

Assim sendo, vale salientar que, tanto a linguagem, no nível semiótico, quanto os objetos culturais, ou seja, o sujeito, a sua língua, identidade e produções/artefatos culturais, consistem em objetos de interesse e estudo da Semiótica das Culturas, conhecida também como ciência da interpretação. Pois, “as culturas abraçam a totalidade dos fatos humanos, inclusive a formação dos sujeitos” (RASTIER, 2010, p. 61).

3 CULTURA SURDA

De acordo com a teoria pós-moderna, Header sugere pluralização do termo “cultura”, falando das culturas de diferentes nações e períodos, bem como de diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação (EAGLETON, 2005). O Brasil é um país heterogêneo e com grandes

possibilidades culturais e é nesse contexto pluricultural que podemos perceber a cultura surda, a cultura indígena, além da cultura nacional e tantas outras.

É por meio da cultura que uma comunidade se estabelece, unifica e identifica as pessoas e lhes dão a marca da identidade. Sendo assim, a existência de uma Cultura Surda ajuda a instituir uma identidade das pessoas surdas. De acordo com Perlin (1998, p. 53), a identidade pode ser definida como:

identidade surda é a qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os vêem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

Skliar (1998) explica que falar em Cultura Surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos, sob o argumento da concepção da cultura universal, monolítica. Para Wrigley (1996), a surdez é um 'país' sem um 'lugar próprio'; é uma cidadania sem uma origem geográfica.

Todavia, pelo fato de surdos e ouvintes encontrarem-se inseridos, normalmente, no mesmo espaço físico e partilharem de uma cultura ditada pela maioria ouvinte, no caso do Brasil, na cultura brasileira surdos e ouvintes compartilham uma série de usos e costumes, ou seja, aspectos próprios da Cultura Surda, combinados a aspectos próprios da Cultura Ouvinte, fato que torna os surdos biculturais.

Porém, os surdos possuem uma história de vida diferenciada, uma visão de mundo diferente, pois tem base, em sua essência, a língua visuoespacial, o que gera experiências, em muitos aspectos, diferente dos que compõem a comunidade ouvinte, com sua língua de modalidade oral em que suas experiências são pautadas.

É nessa comunidade que se discute o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos. É nela que são gestados os movimentos surdos, caracterizados pela resistência surda ao ouvintismo e à ideologia ouvinte. Ouvintismo “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15). É através das comunidades surdas que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos, como destaca Felipe (2001). Nesse sentido, a Cultura Surda é “focalizada e entendida a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5).

Se pensarmos que a Libras só é reconhecida como língua há 19 anos, o estudo da cultura surda se faz ainda mais recente, porém vem alcançando espaços outrora inimagináveis. E pesquisar sobre cultura surda, significa voltar ao ano de 2008 e partir das definições que de forma pioneira Strobel nos presenteou, com seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, e que nele ela traz a definição:

cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p.22).

Strobel (2008, p. 22), quando discorreu acerca do conceito de cultura surda, embasada teoricamente nos estudos culturais de Hall (1997), pontuou: “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais.” E, mais adiante, seguindo a teoria de Hall, a autora discorre acerca dos ‘artefatos culturais’, os quais é definido

como “aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (2008, p. 37).

Para Santos (2017, p. 34), a comunicação, através da língua de sinais, permite ao surdo uma “concepção de mundo a partir de uma cultura visual na qual o próprio surdo é o ator protagonista”. Por essas afirmações, percebemos a relação que há entre a língua e a cultura, entre o indivíduo e sua visão de mundo.

Strobel (2008) organizou as produções culturais do povo surdo (artefatos) em oito (8) grandes grupos, que em breve definiremos cada um, são eles: experiência visual, artefato linguístico, familiar, artes visuais, vida social e esportiva, literatura, política e materiais. E, como anteriormente citado, “ajustando-os com suas percepções visuais” (STROBEL, 2008, p. 22), podemos dizer que todos os artefatos estão enraizados nas percepções visuais dos sujeitos surdos. Para entender melhor, vamos exemplificar os artefatos culturais do povo surdo, utilizando como base o livro *Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões*, organizado por Peixoto e Vieira (2018).

O primeiro artefato é a **experiência visual**, que é a base da vivência de mundo das pessoas surdas. É através da visão que eles têm acesso a tudo que os rodeia. E, por consequência, muitos hábitos se formam a partir da visão, o que diferencia os costumes entre surdos e ouvinte, por exemplo:

quando é necessário chamar alguém em um local fechado, neste caso, se for uma pessoa ouvinte, recorre-se facilmente ao falar mais alto e até ao grito, se for distante. Mas, e com os surdos, como chamar a sua atenção, pois sabemos que o recurso auditivo não adianta? Nesta situação cabem duas estratégias, uma delas é o “efeito dominó”, em que pedimos a pessoa mais próxima para chamar a outra, que informa a seguinte e assim por diante até que pessoa em foco tenha a sua atenção voltada a mim. Outra forma é apagar e acender

as luzes do local, interrompendo todas as conversas para conseguir chamar a atenção de todos os surdos do local (PEIXOTO, *et al*, 2018, p. 41).

No exemplo acima, fica claro a diferença de hábitos baseados na audição e na visão. E de igual modo, atitudes do dia a dia vão ser diferenciadas, como quando alguém quer contar um segredo e se aproxima do ouvido e sussurra. Para um surdo tal mistério só é plausível se puder esconder as suas mãos. Em ambientes religiosos, por exemplo, o momento da oração acontece com os olhos abertos, pois só assim, os surdos terão acesso ao que está sendo dito. Como por exemplo, no momento da benção pastoral em um casamento de noiva ouvinte e noivo surdo. A cerimônia acontece em Libras e em português simultaneamente. No momento da oração, a noiva (ouvinte) fecha os olhos e o noivo (surdo) permaneceu de olhos abertos para ver a sinalização.

O segundo artefato é o **linguístico**, e assim como a experiência visual, este elemento é considerado basilar para a formação do sujeito surdo, uma vez que a língua está diretamente ligada à identidade do ser. A modalidade da língua de sinais, sendo visual e espacial, corrobora com a experiência de mundo diferenciada. Ambos artefatos estão intrinsecamente associados, como podemos perceber através do relato de um surdo:

em respeito à nossa recepção da mensagem por meio da visão, em congressos acadêmicos, que têm mesa redonda com participantes surdos e ouvintes e plateia com público formado também por surdos e ouvintes, é necessário ter dois intérpretes sinalizando ao mesmo tempo: um TILS (tradutor e intérprete de língua de sinais) virado para os palestrantes da mesa redonda e o outro TILS virado na direção contrária para contemplar o campo visual dos surdos na plateia. Além disso, é necessário que haja um terceiro intérprete atuando com

o microfone na interpretação da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa (PEIXOTO, *et al*, 2018, p. 43).

Neste relato, percebemos a singularidade e, ao mesmo tempo, a complexidade que envolve a língua de sinais, por ser esta uma língua visual.

O artefato seguinte, de acordo com a ordem apresentada por Strobel, (2008) é o **familiar**. Aqui percebemos situações conflitantes quanto ao ponto de vista da surdez, para famílias surdas e ouvintes. Pois, o nascimento de uma criança surda nem sempre é recebido como algo ruim. Na verdade, para a família composta por pessoas surdas, é algo a ser comemorado, visto que é mais um para fazer parte da sua comunidade.

Um exemplo prático que envolve elementos da comunidade surda, em um contexto familiar, é que bebês, independentes de serem ouvintes ou surdos, em um lar com pais (ou apenas um deles) sendo surdos, recebe um sinal.¹⁴ Algo que uma criança ouvinte, fora desse contexto, não teria.

A **literatura surda** é o quarto artefato e aqui podemos perceber a importância que a literatura tem para o fortalecimento de um povo, de uma cultura e de sua língua.

Peixoto (2016) traz que a Literatura visual se divide em duas: a literatura surda e a literatura em Libras. Sendo a primeira, relacionada às obras criadas e/ou adaptadas (recriadas) por surdos. Enquanto a segunda são as traduções que tem a língua de sinais como alvo (sinalizada ou escrita) e as produções de ouvintes. Além do *corpus*, objeto de análise desse estudo, contamos com várias outras obras de diversos gêneros que compõem esta literatura.

14 O sinal é o que identifica a pessoa, é o equivalente a um nome. Quando alguém faz parte da comunidade surda, ela recebe o seu sinal. Geralmente é criado baseado em uma característica física e/ou psicológica, algo que seja único e marcante.

Ainda dentro da área das produções culturais do sujeito surdo, porém apresentado em uma ordem diferente da elencada por Strobel, temos o artefato cultural denominado de **Artes visuais**. Cada dia mais tem surgido artista surdos, nas mais diversas áreas, tais como fotografia, pintura, artes plásticas, danças etc.

Uma fonte importante de busca pelas produções artísticas dos surdos do mundo todo é através do site *culturasurda.net*. Dessa página da internet, podemos extrair alguns exemplos de artes visuais produzidas por surdos. Como por exemplo, obras de Albert Fischer (artista plástico surdo da Alemanha) e de Amit Vardhan (artista plástico surdo da Índia).

Importante perceber que a arte é uma forma de comunicar. Nas produções dos surdos, é comum e até esperado que se imprimam formas que carregam sua história, suas lutas e conquistas. Nessas duas obras citadas, mesmo que sendo produzidas por artistas surdos de países diferentes, podemos enxergar pontos em comum, como a prevalência das mãos (fazendo referência à língua de sinais), dos olhos e ouvidos.

E ainda abordando as produções culturais dos surdos, existe o artefato **material** que, para muitos, é o primeiro a vir à mente quando se fala sobre as produções culturais desses sujeitos. Este artefato aponta para a acessibilidade, ou seja, são as adaptações ou a criação de objetos que tornem a vida das pessoas surdas menos limitada.

Atualmente, podemos contar com vários materiais pensados especialmente para o público surdo, como babá eletrônica vibratória, em formato de relógio, que capta o som do choro do bebê e envia uma mensagem para o responsável.

Essas produções materiais parte da vivência visual de mundo e visam incluir os surdos, tais como a campanha luminosa que, ao invés de apenas ecoar o som, ela também acende (ou pisca) atraindo o olhar do surdo. Um exemplo atual de produção material são as máscaras faciais (em tempos de pandemia) de acrílico ou com uma transparência na região da boca, que permitem que os surdos (que fazem leitura labial) possam ter uma comunicação melhor.

Além disso, os avanços tecnológicos que estão cada vez mais facilitando o acesso e a comunicação para pessoas surdas, através de chamadas de vídeos, mensagens de textos e aplicativos que transformam áudios em textos a até mesmo os aplicativos de Libras.

Vida social e esportiva é aqui o sétimo artefato apresentado. Nele vemos acontecer de fato o que é uma comunidade. É o espaço duramente conquistado, é o contato face a face, sem barreiras linguísticas, sem esforço para entender ou se fazer compreender. É a partilha de seus interesses, individuais, mas que concordam com o coletivo. Aqui observamos a importância das associações de surdos, dos momentos de lazer produzidos pela comunidade, como competições esportivas, desfiles de beleza, eventos culturais, entre outros.

Outro artefato de suma importância é o **Político**. Como relata Strobel (2013, p. 88) “artefato cultural influente das comunidades surdas é a política, que consiste em diversos movimentos e luta do povo surdo pelos seus direitos.” Ou seja, este artefato para a comunidade surda é a história transformada em luta. É através dos militantes surdos assumindo sua identidade que, aos poucos, vão sendo conquistados direitos e espaços para essa comunidade linguística minoritária. Exemplos dessas conquistas são: a Lei da Libras, que trouxe o status de língua da comunidade surda brasileira; a presença de intérpretes nos mais diversos ambientes, entre outras.

Strobel encerra aqui a sua listagem de artefatos culturais do povo surdo, mas Peixoto (2016) propõe o acréscimo de mais um artefato, o **Religioso**, pois, as crenças fazem parte do ser humano e da construção da sua identidade. Um exemplo que mostra a vivência diferenciada dentro do contexto religioso é que, ao invés de em círculo de oração, onde as pessoas costumam dar as mãos umas às outras, os surdos encostam os seus pés e assim conseguem ter suas mãos livres para sinalizar.

Independente de quantos sejam os artefatos, quer estejam agrupados ou não, eles são o norte para entendermos quão rica é a

cultura surda. Para este estudo, podemos perceber que a cultura surda é evidenciada nos discursos que se moldam como gêneros textuais e literários, dando origem à Literatura produzida por esta comunidade linguística e que tem tanto a ser estudada e valorizada em nossa sociedade.

Agora, partindo desta contextualização sobre a cultura surda e alicerçado teoricamente na semiótica das culturas apresentaremos a seguir o percurso deste estudo.

4 UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE A OBRA “O PASSARINHO DIFERENTE”

Nesta seção, o leitor poderá constatar a culminância da união entre o mundo da semiótica com o mundo dos surdos e suas peculiaridades, mais especificamente, a união entre a ciência da interpretação, – denominada de semiótica das culturas – com a cultura surda.

Fundamentado em autores surdos e ouvintes, como: Strobel (2008), Segala (2010), Peixoto (2016), Rastier (2010) Barros (2005), Fiorin (1989) e Batista (2009), este estudo, recorte da pesquisa realizada durante mestrado em Letras (PPGL/UFPB), teve por objetivos: traduzir e analisar a significação contextualizada da obra “*O passarinho diferente*” encontrada no registro (em vídeo) pioneiro da Literatura Surda no Brasil, feito por Nelson Pimenta Castro, em 1999. Diante disso, para alcançá-los, trilhamos a trajetória que apresentaremos a seguir nos próximos parágrafos.

Inicialmente, fora realizada uma busca de Fábulas em Libras, através de um levantamento de vídeos de domínio público e comercializado. Partindo desta identificação das fábulas em Libras existentes, selecionamos a obra foco do nosso estudo. Em seguida, investigamos a história do autor-sinalizador americano da obra original *Bird of a Different Feather* e pesquisamos a história do autor-sinalizador

brasileiro, que recriou para o contexto nacional, a obra *O passarinho diferente*.

Depois deste levantamento de dados, foi realizada pela primeira vez, a tradução para Língua Portuguesa, da obra *O passarinho diferente*, que segundo o pesquisador surdo Segala (2010), este tipo de interpretação, além de ser intercultural, intersemiótica e interlingual, foi também intermodal, por envolver duas línguas de modalidades diferentes, a Língua Brasileira de Sinais (de modalidade visual-espacial) e a Língua Portuguesa (de modalidade oral-auditiva). Posteriormente, validamos a tradução, com o apoio de um tradutor surdo e outro ouvinte, colaboradores desta pesquisa.

Na sequência, realizamos a análise semiótica da obra, em busca da significação, levando em consideração o contexto histórico e cultural da comunidade surda brasileira.

Por fim, baseado nesta análise realizada, foi possível fazer uma relação entre elementos encontrados na fábula *O Passarinho Diferente* com objetos culturais, como são denominados na semiótica das culturas por Rastier (2010) ou artefatos culturais como são nomeados nos estudos culturais de Hall (Hall) e de Strobel (2008). A identificação desses objetos/artefatos culturais, vão muito além da materialidade como vimos anteriormente nos exemplos, trazendo assim, uma visão contextualizada através das manifestações culturais do povo surdo que evidencia o sentido do texto. Esses pontos elucidaremos a seguir.

4.1 LEVANTAMENTO LITERÁRIO

A amostragem desta pesquisa é a fábula *O passarinho diferente*, criado por Ben Bahan (título original *Bird of a Different Feather*), em 1992, traduzida e adaptada por Nelson Pimenta (1999).

Na literatura surda, mais precisamente no gênero textual fábula, contamos com algumas obras traduzidas por surdos para Libras, como:

A lebre e a tartaruga; O sapo e o boi; O lobo e cegonha; A reunião geral dos ratos; O leão apaixonado; A queixa do pavão; A raposa e as uvas; As gêmeas e o galo; O cão e o pelicano; Os pelicanos amigos; O cão e seu osso; O sol e o vento; O “Escorpião e a tartaruga” versão em Libras da Fábula de Esopo “*O Escorpião e o Sapo*”, entre outras.

Porém, quando pesquisamos fábulas da literatura surda (obras recriadas/criadas) propriamente ditas, a quantidade diminuiu radicalmente. Atualmente, encontramos apenas duas, sendo elas: *A fábula da arca de Noé* (uma recriação de um texto clássico pré-existente, um novo texto que conta uma nova história adaptada) e *O passarinho diferente* (uma criação totalmente original de autoria surda).

Embora exista a história da arca de Noé, a fábula de Claudio Mourão é um novo texto, pois a narrativa pouco se assemelha com a versão bíblica, por se tratar de uma recriação com elementos característicos cultura surda.

A outra fábula, dentro da categoria literatura surda, criada por um autor surdo, é *O passarinho diferente*, obra objeto de estudo desta pesquisa. Em resumo, a história trata de um passarinho que nasce numa família de imponentes águias e a característica principal que os diferencia é a curvatura dos bicos (na história original é a penugem), uma vez que águias tem bicos curvados e o passarinho nasceu com um pequeno bico reto.

Entretanto, não é apenas as características físicas que diferenciam os pássaros, mas todo um conjunto de fatores que são impostos àquela família. E na tentativa de curar seu filhote, a família de águias recorre a toda e qualquer ajuda, da religião à medicina. E com isso, surgem situações de conflitos em diversas áreas, como, familiar, educacional, social e, principalmente, individual.

4.2 Dados biográficos

4.2.1 O autor da obra em ASL

Benjamin James Bahan, mais conhecido como Ben Bahan, é surdo, filho de pais surdos. Ele nasceu em New Jersey e estudou na escola Marie Katzenbach (escola para surdos), na cidade de West Treton. Anos depois, passou a estudar na Universidade de Gallaudet, em Washington, formou-se em 1978, como Bacharel em Biologia.

Tempos depois, iniciou suas pesquisas nas áreas de linguística e aquisição da língua de sinais americana (ASL), no The Salk Institute, na idade de La Jolla, na Califórnia.

Bahan depois se mudou para Boston, onde passou a estudar na Boton University, realizando o mestrado na área de educação de surdos, e o doutorado em linguística aplicada. E, em 1996, voltou para Gallaudet, não mais como aluno, mas como docente e presidente do departamento de ASL e Estudos Surdos.¹⁵

Ele é uma pessoa muito atuante na comunidade surda americana e é um nome com bastante influência para a literatura americana de língua de sinais, conhecido como um bom contador de histórias e um ator relevante na área de cultura surda.

Suas produções mais conhecidas são *The Ball Story*, *Bleeva* e *Birds of a Different Feather*, o livro *A Journey into the Deaf-World* (1996). Ben Bahan também participou na criação e direção do documentário *Audism Unveiled* (2008) com seu colega Dirksen Bauman, que trata da opressão dos surdos e como isso influenciou as pessoas a desenvolver um senso de comunidade e identidade surdas. O documentário conta com depoimentos de diversas pessoas surdas.

15 Informações encontradas nos sites <https://www.deaffocus.org/> e https://en.wikipedia.org/wiki/Ben_Bahan

Hoje em dia, também é editor executivo, junto com Bauman e Melissa Malzkuhn do *Deaf Studies Digital Journal*¹⁶ (Revista Digital de Estudos Surdos), que é o primeiro periódico do mundo com revisão por pares dedicado a promover a produção cultural, criativa e crítica de trabalhos publicados em e sobre línguas de sinais e cultura surda.

Ben Bahan estrelou o filme *Sign Gene* (2017), de Emilio Insolera, no papel de Hugh Denison, um chefe da agência de inteligência *Quinpar*, sendo este o primeiro filme de super heróis surdos mutantes, com poderes sobrenaturais advindo do uso da língua de sinais.

A obra, que originou o objeto de estudo deste trabalho, tem como título original *Birds of a Different Feather*, conto alegórico de um pássaro nascido em uma família de águias, em que suas penugens evidenciam suas diferenças. Salienta-se que as decisões e atitudes da família a este membro diferente representa as experiências de muitas crianças surdas nascidas em lares formados por pessoas ouvintes e conteúdos relevantes para a comunidade surda também são abordados, como, religião, identidade, educação e implantes cocleares.

4.2.2 O tradutor da obra em Libras

Nelson Pimenta de Castro nasceu em 6 de setembro de 1963, em Brasília – DF. Ele vem de uma família composta por pessoas surdas e ouvintes. Mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1976, onde passou a estudar no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse lugar, a língua de sinais estava em evidência, permitindo que os alunos pudessem se desenvolver linguística e socialmente nas relações com seus pares.

Em 1999 fundou a empresa LSB Vídeo, com a missão de contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura surda, através da difusão da língua de sinais brasileira. Além de produzir material de

16 Site oficial da revista: <https://www.deafstudiesdigitaljournal.org/about-dsdj>

ensino-aprendizagem em Libras, participou em importantes eventos artísticos, culturais e científicos, como o Programa de Planetário do Rio de Janeiro em Libras, o 1º Encontro Internacional de Arte e Cultura Surda em São Paulo e o espetáculo teatral *Nelson 6 ao Vivo*, que cobriu mais de vinte cidades do Brasil por mais de uma década.

Contou com a participação também na fundação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) na década de 1980 e vários grupos de pesquisa linguística no INES e na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi o primeiro ator surdo a profissionalizar-se no Brasil, estudou em New York no *National Theatre of the Deaf* – NTD (Teatro Nacional de Surdos). Doutorou-se em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Mestrado em Estudos de Tradução e graduação em Letras-Libras, também pela UFSC. Também tem graduação em cinema pela Universidade Estácio de Sá.

Pimenta possui certificação PROLIBRAS-MEC-UFSC, como professor de Libras de nível superior e é autor/coautor de 15 livros em Libras. Professor do Departamento de Educação Básica, no INES, tem experiência na área de Linguagem, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais.¹⁷

Desde 2015, ele participa de estudos sobre Sign Writing – SW, que tem por objetivo produzir conhecimento capaz de preencher lacunas técnicas e científicas do sistema de escrita de sinais SW para leitura e escrita das línguas de sinais, contribuindo para que o sistema se torne mais completo e mais fácil de ler e escrever.

Nelson Pimenta é uma referência para a comunidade surda brasileira. Um autor renomado da Literatura Surda, com diversas produções comercializadas, como Livro Digital em DVD Literatura

17 Informações disponibilizadas na plataforma Lattes, através dos links: <http://lattes.cnpq.br/5120615815365350>

em LSB¹⁸ (1999), Livro digital em DVD – Seis fábulas de Esopo em LSB Vol.1(2002) e Livro digital em DVD – Seis fábulas de Esopo em LSB Vol.2 (2009).

Além das obras traduzidas, adaptadas e criadas por ele, disponibilizadas nos seus dois canais pessoais do Youtube, que atualmente conta com 890 inscritos e 65 vídeos e outro com 2,23 mil inscritos e 135 vídeos postados com os mais diversos conteúdos, como poesias, política, cinema, história, questões linguísticas, entre outros, seu canal possui em média 337 mil visualizações.

Pimenta é sempre lembrado pelas suas lindas poesias e pelas traduções de diversas fábulas. Aqui destacamos a fábula *O passarinho diferente*, obra criada por Ben Bahan e que pessoalmente foi cedida a Nelson Pimenta, para que fosse traduzida para Libras e com a liberdade de adaptar ao contexto da comunidade surda brasileira.

Esta obra encontra-se no livro Digital em DVD Literatura em LSB, e é a única no gênero fábula do material, sendo este, a primeira obra registrada em vídeo e comercializada no Brasil.

Destaca-se que as contribuições de Nelson Pimenta para a história da comunidade surda brasileira e da Literatura produzida nesta comunidade é imensurável.

4.3 O Passarinho Diferente e o “voo” da Libras à Língua Portuguesa

Um dos objetivos deste trabalho foi realizar, pela primeira vez, a tradução da obra *O passarinho diferente*, para a língua portuguesa. Para que, assim, ouvintes que não dominam a Libras possam ter acesso a essa narrativa tão rica presente na literatura surda.

18 Sigla para Língua de Sinais Brasileira, sugerida por Nelson Pimenta, seguindo o padrão de nomenclatura das línguas de sinais no mundo.

Como já abordamos anteriormente, a língua de sinais e a língua portuguesa diferem em sua modalidade de expressão e recepção, sendo a Libras uma língua visual e espacial, enquanto o português é oral e auditivo. Essa diferença é levada em consideração em todo o processo de tradução aqui proposto.

4.3.1 O processo de tradução da obra para a língua portuguesa

O processo desta tradução intersemiótica, intercultural, interlingual e intermodal iniciou após assistir o vídeo repetidas vezes, para entender por completo a narrativa, além de contar com a colaboração de dois profissionais da área, sendo um professor de Libras surdo e um tradutor intérprete de Libras ouvinte, que desempenharam funções diferentes nesse processo.

Diante das possibilidades de tradução, optamos por assistir partes do vídeo e ir escrevendo a tradução. Assim, foi realizado com a participação do profissional intérprete e a pesquisadora, porém separados, para que as interpretações não sofressem influência um do outro. Isso ocorreu, uma vez que a intenção era, ao final, comparar ambas as traduções e observar as semelhanças e diferenças que poderiam surgir.

Esse processo durou cerca de 4 semanas, uma vez que o vídeo tem vinte e seis (26) minutos de duração, o equivalente a nove (9) páginas ao final do processo. Foi identificada uma certa dificuldade com o fato de o autor ser de outra região, o que gerou alguns sinais divergentes, causado pelo regionalismo presente em sua sinalização. Sendo necessário contar com o suporte do professor de Libras surdo, que fez um trabalho de tradução intralingual, esclarecendo sinais que apresentaram variação linguística, expressões faciais e corporais que interferiam no sentido do sinal, entre outros contextos específicos da língua de sinais.

Sabemos que em toda tradução há perdas e partimos da Libras (língua fonte) para o português (língua alvo), sendo a primeira uma língua visual, que faz uso de expressões faciais e corporais como um componente gramatical, logo, pôr em palavras não foi algo simples.

Há presença de diálogos, descrições de ambientes, personagens, além de expressões que carregam sentidos diferentes para os surdos e ouvintes, foram algumas das situações de conflitos que necessitaram de um olhar mais delicado e com maior cuidado.

Além disso, durante o trabalho de tradução para a seleção de léxicos adequados à realidade retratada na obra, foi necessário realizar uma pesquisa sobre pássaros, para compreender as características específicas das águias descritas no texto sinalizado (texto fonte).

Com o texto traduzido, passamos para a organização dos diálogos e o uso das expressões faciais que precisavam ser traduzidas e encaixadas no contexto e condizentes com a língua portuguesa. Algumas situações que geraram conflitos na tradução estão elucidadas a seguir:

Tradutor 1: Ui! O que aconteceu? ele não é normal como os outros três, este tem um bico alongado. Vamos chamar logo um médico!

Tradutor 2 (com a presença do consultor surdo): Eca! Os três primeiros nasceram com o bico normal, curvado e este com o bico reto. Ele é ANORMAL. Que situação horrível! Vou ligar logo para um médico.

Conseguimos perceber dois pontos importantes: o primeiro é a diferença na descrição dos detalhes e o segundo ponto é a distinção entre os termos “*ui!*” e “*eca!*”, em que o primeiro traz uma conotação de medo enquanto que o segundo de nojo. Essa dúvida foi gerada diante do fato de não ter sido apresentado um sinal direto, mas estava presente na expressão facial do sinalizador, sendo decidido pela segunda versão da tradução, como pode ser visto na tradução completada obra a seguir:

4.3.2 A obra traduzida para a Língua Portuguesa

O PASSARINHO DIFERENTE

Autor da obra original em ASL: Ben Bahan

Traduzido para a Libras por: Nelson Pimenta

Traduzido para a Língua Portuguesa por: Maysa Ramos Vieira

No pico de uma montanha rochosa, viviam somente as águias, que sobrevoavam livremente. Certa vez, uma águia (macho) que estava a voar junto ao bando, entrou no seu ninho em uma caverna desta montanha, pôs seus óculos e então com expressão séria começou a ler em seu jornal, o caderno de esportes. Quando de repente chega sua esposa bastante agitada e o chama apressadamente, para ver o que estava acontecendo.

Ambos correm e olham perplexos diretamente para baixo e...

– Uau, são 4 grandes ovos no ninho!

Eles se entreolham comovidos, se abraçam e então o primeiro ovo eclode e surge o filhote ainda com olhos inchados e entreabertos e com seu bico curvado característico das águias, e eles dizem:

– Ohhhhh, que engraçadinho!

Também de olhos entreabertos e bico encurvado, nasce o segundo e eles exclamam:

– Ai que fofinho!

E de igual modo, nasce o terceiro filhote. E eles não se contêm de alegria, por estar dando tudo certo e se abraçam.

Porém, o quarto ovo demora um pouco mais, deixando seus pais preocupados, sem saber o que acontecia ali.

E então, o ovo começa a se rachar e nasce o último filhote, este, porém, diferente dos demais. Ele tem um bico reto, diferente do padrão das águias. E o pai exclama:

– Eca! Os três primeiros nasceram com o bico normal, curvado e este com o bico reto. Ele é ANORMAL. Que situação horrível! Vou ligar logo para um médico.

Um médico muito famoso que rapidamente veio voando com sua maleta e pousa no ninho das águias. E então a mãe se aproxima.

– Doutor, estou muito nervosa! Disse a mãe, desesperada!

– Tenha CALMA. Disse o médico, que logo percebeu o motivo de tamanha agonia, “o bico diferente”.

Inicialmente examina os três filhotes para então examinar o mais novo. E ausculta o seu bico e diz a família:

– Seu filho nasceu assim, de pequeno porte e com o bico reto, ele viverá assim. Mas, vamos esperar passar seis meses e então entrem em contato comigo novamente para que possa examiná-lo outra vez. Agora não há o que fazer.

O médico se despediu e voou, deixando os pais tristes e chorosos.

Eles então se olharam sérios e começaram a discutir.

– Acho que a culpa é sua. Vem da sua genética.

– Minha família? Não. É a sua genética, desde o seu avô.

E assim, a discussão ficou cada vez mais acirrada. E eles então perceberam, que seus inocentes filhotes estavam vendo tudo. E decidiram parar.

– Vamos crer em Jesus que isso vai se resolver! Disse a mãe.

E assim, o pai foi colocar seus 4 filhotes para dormir. Conferiu se estava tudo certo e abalado, mal conseguia olhar para o passarinho com seu bico diferente.

O pai, desconsolado, voltou a ler seu jornal – O Dia, quando se deparou com a notícia que o deixou surpreso, e cutucou sua esposa dizendo:

– Olha, uma igreja, que promete cura através de rezas.

– Será que essa igreja trará a cura? Vamos tentar. Ficar esperando 6 meses para o médico retornar, vai demorar muito. Vamos aproveitar. Disse a mãe.

– Pois é. Então vamos.

Assim, pegaram seu filhote e voaram até o templo, que estava lotado e com grandes filas formadas pelas mais diversas águias com deficiências (cegos, paralíticos e etc.). Aos poucos, a fila foi diminuindo, até que chegou a vez do “passarinho diferente”. Ele entrou, e viu que realizavam várias orações (rezas) e então chegou o líder religioso. Que vendo a situação daquela família perguntou:

– Quem crer em Jesus venha aqui.

E então, segurou o bico do passarinho, fechou os olhos e clamou a Deus pela cura. Porém, quando abriu os olhos viu que nada havia mudado. O bico continuava o mesmo.

O reverendo se dirigiu aos pais e disse:

– Mãe, pai, voltem para casa e todos os dias leiam e orem o que eu vou mandar para vocês.

Os pais frustrados, pegaram seu filhote constrangido e voaram de volta para casa. E todos os dias rezavam ajoelhados de acordo com o que o líder havia os aconselhado, de vez em quando abriam os olhos no meio da reza para conferir se o bico do filhote se curou, porém, nada mudou.

Tristes, amassaram o papel com a reza e desistiram. Foi então, que um amigo informou conhecer um lugar que tinha uma macumba forte que poderia curar o passarinho. E assim, eles seguiram para mais uma tentativa.

Chegaram até o local branco, bem adornado, e entraram. E então, a “águia de santo” estava lá, com seu turbante, brincos enormes e muitas pulseiras. Outras “fêmeas” também estavam com seus vestidos brancos, formando uma roda de danças e orações, e ao centro, algumas oferendas.

O passarinho, com medo, foi direcionado ao encontro da “Águia de Santo”, na sua posição de líder, sentada, afirmava ser possível curar o seu bico e o transformar em uma águia. Assim, a “Águia de santo” chamou todos para acenderem as velas e começarem seu ritual. Fizeram isto por um longo tempo, mas o bico do passarinho não mudava. Numa nova tentativa, juntou algumas “iguarias” (pé de porco, ervas, água), cozinhou e deu para o passarinho tomar e assim continuou o ritual, que de nada adiantou.

Então, a águia de santo disse para a mãe:

– Vá para casa e toda noite o faça tomar essa iguaria.

Frustrados mais uma vez, retornaram para seu ninho. E toda noite, a mãe fazia o passarinho tomar a iguaria, até acabar o que tinha no recipiente.

– Ele continua do mesmo jeito. Já fomos em vários lugares e nada adiantou. Desisto. Bravejou a mãe com raiva.

Passaram-se seis meses, então ligaram e foram até o médico (de garganta, bico e olhos). O médico auscultou o bico e viu que estava do mesmo jeito de quando nasceu. A mãe perguntou o que poderiam fazer? E ele respondeu: cirurgia. Nervosa, ela questionou quanto custaria e quando o médico respondeu, ela se assustou com o preço. Procuraram então, outras opiniões, porém todos deram a cirurgia como única solução. Por fim, tentaram um último médico muito famoso.

Chegando ao local, puseram o passarinho em uma “cabine” e uns “eletrodos” em seu bico e pediram para que ele sinalizasse, levantando a asa, quando sentisse algo em cada lado de suas narinas. E assim, o passarinho fez. Ao fim do exame, o médico constatou que só a cirurgia poderia mudar o seu bico.

Mas, o médico também informou que havia uma escola muito conhecida, a melhor escola que poderia ajudá-lo e passou o contato para os pais. Eles seguiram para mais uma tentativa.

Chegando lá, viram uma local enorme, com diversas aves das mais variadas cores e com bicos semelhantes ao do seu filhote. O

passarinho e seus pais de “asas dadas” caminham pela escola vendo nas paredes vários certificados de conclusão de curso. Eles foram até a sala do diretor, uma águia bem imponente, que ao se aproximar deles, disse:

– Essa é uma escola muito boa. Vou te explicar como funciona e então vocês irão conhecer as salas de aula.

Chegando na sala, as cadeiras estavam organizadas em meia lua. O professor deu as boas vindas ao passarinho e então começou sua aula. Ele batia no bico e os alunos reproduziam. Também bicavam uma superfície.

Os pais, sem entender aquela metodologia, perguntaram ao diretor:

– Por que os alunos estão fazendo isso?

E o diretor explicou:

– Seguimos um método muito famoso que diz que, de tanto os alunos baterem em seus bicos, o seu rosto vai se adaptando e então, o seu bico um dia curvará, e será águia como um de nós. Assim ocorrerá uma mudança de corpo, mente e coração.

– Uau, que escola boa! Quanto custa?

Ao saber do preço, exclamou:

– Nossa, como é caro! Exclamou um dos familiares. E continuou dizendo:

– Não importa o preço, nós faremos sacrifícios para conseguir pagar a mensalidade. Nem que seja preciso vender nossas roupas e pertences. Concorda?

E naquele mesmo instante, já deixaram seu filhote na escola.

Na sala de aula, o professor manda o passarinho bater em seu bico, e ele o faz, porém de modo leve, e o professor mostra como deve ser feito. Assustado, o passarinho pergunta:

– Onde estão meus pais?

E o professor responde:

– Foram embora.

Desapontado, o passarinho continua na aula e segue espalmando o bico e bicando superfícies todos os dias.

O tempo passa. O passarinho vai agora para a aula de “geografia”, com outro professor. Este era alto, forte e de aparência agressiva. Ele distribui para os alunos um papel com a seguinte pergunta: “O que você sonha/deseja fazer no futuro?”. E aguarda, enquanto os alunos respondem.

O professor recolhe os papéis e ao ler, o primeiro texto se incomoda, mas releva, ao ler o segundo, coça a cabeça já nervoso, então pega o terceiro com agressividade, e depois de ler o conteúdo se ira e bate na mesa com tamanha fúria que espalha todos os papéis que estavam empilhados na sua mesa, e grita:

– Quem vocês pensam que são? Não são pássarinhos, são águias! Como que vocês respondem que querem ser cantores? Assim, vocês se igualam aos pássaros ignorantes e inferiores. Águias não cantam nós somos espécies superiores, entenderam? Vocês nunca vão cantar! NUNCA!

E segue dizendo a um dos alunos:

– Você, disse que sonha em trabalhar colhendo uvas. Quem come uva é tolo. Águias de verdade nunca se alimentam de uvas. Entendeu? Se você fizer isso, estará se rebaixando ao nível deles. Você deve comer o que águias comem: porco, coelho, macaco, ratos. E assim você será sábio e não ignorante como os pássaros.

Ele então, perguntou a turma:

– Decidam, vocês são águias ou passarinhos?

Os alunos “cochichando” entre si, afirmam serem pássaros, mas para o professor respondem que são águias.

E então, o professor os mandam irem para a floresta para treinar caça.

O professor de caça, tinha um porte atlético e estava para ensinar a técnica de caça das águias e disse:

– Olhem para mim e copiem: “alonguem suas asas para um lado e para o outro, pare ter uma melhor desenvoltura e assim conseguirem voar com mais facilidade, entenderam?”

E continuou:

– Agora, olhem para aquele coelho lá embaixo e preparem-se assim: “vire a cabeça para o lado, mirem atentamente na presa e voem rápido!”

Assim, o professor demonstrou, voou veloz como um foguete, e pôs suas garras no coelhinho que ali estava todo faceiro. E voou de volta até seus alunos apresentando o resultado da sua caça bem sucedida.

E dessa forma, todos treinaram por várias vezes, até que se sentiram aptos a caçar de verdade. E chegou a vez do passarinho. Ele avistou um rato e rapidamente se preparou: “asas alongadas, cabeça de lado, mira na presa e voa rapidamente até o ratinho”. E o professor estava a avaliar. O passarinho pôs suas garras no rato, porém, o pequeno passarinho não conseguia levantá-lo, então, segurou pelo rabo, colocou a presa em seus ombros e voou até o professor. Que percebeu que ainda precisava praticar mais.

E tentando disfarçar o despreparo do passarinho, disse:

– Muito bom! Você foi muito bem, vamos treinar mais e assim você vai evoluir. Parabéns. Vou te dar a nota pra que você consiga se formar. Agora vá e se junte aos demais.

Chegou o dia da formatura, os familiares estavam ali presentes, aves de rapina de diversos tipos. Cada ave formanda ia sendo chamada, ainda que continuassem sendo passarinhos, e recebia seu diploma, tirava fotos e saía. Assim também foi com o passarinho diferente, deixando sua família emocionada, ao vê-lo formado águia, assim como eles. E então voaram juntos de volta ao ninho.

Em casa, seus pais orgulhosos, observam o diploma do seu filho, que atesta que ele se tornara uma águia assim como eles. Abraçam seu filho, que “ironicamente” vê a ingenuidade de seus pais.

Quando vê os seus três irmãos, o passarinho se assusta com o tanto que eles cresceram nesse período que ficou fora. E eles o convidam para caçar.

Durante o voo, o passarinho um tanto desengonçado, tenta acompanhar seus irmãos, quando de repente avista uma presa antes de seus irmãos, para surpresa deles e assim, eles dão a chance de o irmãozinho caçar o coelho que estava lá embaixo comendo uma cenoura e ele se prepara: “cabeça para o lado, mira no alvo e voa rapidamente”.

Causando admiração em seus irmãos, comentando o quanto a escola era realmente boa e que valeu a pena o investimento feito. Porém, o passarinho quando prende suas garras no coelho, percebe o quanto que é pesado e o coelho o empurra dali dizendo:

– O que você quer? Por que está fazendo isso?

O passarinho responde:

– Preciso alimentar a minha família. Por favor, venha comigo!

O coelho o expulsou e por pena, ofereceu a cenoura para que o passarinho levasse e ele voou ao encontro dos seus irmãos, levando a cenoura. E eles questionaram o porquê daquela cenoura e não do coelho e o passarinho respondeu:

– Eu queria trazê-lo, mas ele não quis vir.

E tristes, com aquela cenoura, voaram de volta para casa.

Colocaram o passarinho a parte, sem saber de nada e então, a família se reuniu para conversar sobre ele, que não havia conseguido se tornar uma águia e um deles disse:

– Pagamos uma escola tão cara e ele continua com a mentalidade de um passarinho. O que vamos fazer? Cuidar dele até que cresça? Mas e quando nós enquanto pais morreremos, quem vai cuidar dele? Precisamos pensar nisso.

Nesse momento, todos ficam pensativos e um dos pais direciona sua fala a um dos parentes e pergunta: – Você cuidaria dele?

– Eu não sei se consigo. Respondeu o familiar.

Enquanto isso, o passarinho, inocente, estava assistindo TV sem saber que sua família estava reunida, discutindo sobre o seu futuro.

Diante dessa realidade, a família pensou ser melhor se mudar dali, já que a vizinhança não era boa para seu filho. E todos concordaram e foram então avisar ao passarinho, que disse não querer se mudar, pois gostava, mas sua família disse que ali não era bom, uma vez que ele não conseguia caçar.

Triste, o passarinho e seus familiares arrumaram suas coisas, colocaram suas malas no ônibus e foram embora voando. As águias voavam tranquilamente, enquanto o pequeno passarinho tentava ao máximo acompanhar o ritmo, porém, cansado de tanto se esforçar, ele foi perdendo as forças e caindo. Tentou gritar, mas sua família já estava muito longe.

O passarinho diferente olhou para baixo e viu uma região da floresta que seus pais já tinham dito que era ocupada por aves ignorantes, mas, sem forças para continuar, o passarinho pousou.

De repente, entre as árvores, ele avistou pássaros de diversas cores, cantando. E logo se lembrou do que seus pais e professores ensinaram: Aquela era uma espécie inferior e não queria ou não podia se juntar a eles. Enquanto os pássaros cantavam, um deles percebeu que o passarinho os observava e o questionou:

– Porque você está nos olhando?

O passarinho diferente também fez uma pergunta:

– Você é um passarinho?

E todos responderam que sim. Então o passarinho falou:

– Pássaros que cantam são uma espécie inferior. Não cantem, pois não é bom.

Os pássaros se olharam e riram daquela situação e questionaram quem o pássaro pensa ser. E ele respondeu:

– Sou uma águia.

Então eles caíram na gargalhada e disseram:

– Você uma águia?! Não, não é! Você é um passarinho. Que engraçado você pensar que é uma águia.

– Minha família disse que sou uma águia.

Olhe seu pequeno porte. Você é um pássaro.

Ele insistiu que era uma águia e eles continuaram a discutir. Até que então, convidaram o passarinho para cantar com eles, e a princípio ele negou, mas logo depois aceitou. E os pássaros se puseram a ensiná-lo e rapidamente o passarinho começou a cantar lindamente e surpreso ele pensa:

– Durante toda minha vida eu nunca cantei. Esse dom estava aqui trancado e só agora eu consegui ser livre para me expressar assim!

E continuou a cantar e todos ficaram contentes ao vê-lo se descobrindo. E o tempo foi passando e o passarinho grato pelos ensinamentos, quis retribuir a ajuda através alimento para os outros pássaros, que aceitaram a oferta.

Eles voaram juntos e o passarinho viu um coelho e logo pôs em prática a técnica de caça das águias, para espanto dos outros pássaros, que se olhavam sem entender o que estava acontecendo.

O passarinho voou até a presa e tentou carregá-la, mas sem êxito. Pediu ao coelho que o acompanhasse para alimentar seus amigos, porém, o coelho o ignorou, chutou o passarinho dali e foi embora. Então, se desculpou com seus amigos e disse que iria procurar outro animal para caçar, quando um pássaro o interrompeu e perguntou:

– O que você come? coelho, macaco, porco, rato, esse tipo de comida?

E o passarinho confirmou, perguntando aos pássaros o que eles comiam e eles responderam:

– Nós nos alimentamos com uvas.

– Uvas? Ah não! Minha família me disse que quem come uva é estúpido e inferior as águias. Disse o passarinho.

– Aff, quem ainda fala uma bobagem dessa? Venha experimentar. Convidou um dos pássaros.

O passarinho queria saber se era gostoso mesmo e aceitou provar a uva. E no instante que engoliu a fruta, disse:

– Que delícia! Todo esse tempo e não me dei conta do quão gostosa é a uva! Vocês têm razão.

E com tamanha apetência, diante de todos, ele comeu todas as uvas que estavam ali.

Os pássaros com pena dele, colocaram mais uvas para que o passarinho pudesse se deliciar à vontade. E ali ele pôde conhecer outros pássaros como ele, das mais diversas cores. E ele se sentiu bem que nem percebeu que o tempo foi passando.

Os pais águias estavam sobrevoando o local, a procura do seu filho que havia sumido.

Quando de repente, todos os passarinhos olharam para cima e rapidamente se espalharam, fugindo das águias, ficando apenas o passarinho diferente, porque ele sabia que eram seus pais que estavam chegando. Eles pousaram e foram cobrar satisfação do seu filho e perguntaram:

– Por que você fugiu para se encontrar com esse bando de ignorantes e inferiores? Eu já falei [que não é para se juntar com eles?]

O passarinho respondeu:

– Vocês voaram muito rápido, eu não consegui acompanhar. Fiquei cansado e pousei aqui.

– Vai ficar de castigo - Disse os pais, que puxando-o pela “orelha” carregou seu filho daquele lugar.

E quando em casa, de castigo trancaram o passarinho em seu quarto. E então, viram que ele realmente não era uma águia, mas sim um passarinho.

Enquanto isso, trancado no quarto, estava o pequeno passarinho, triste e saudoso, lembrando dos seus amigos passarinhos, das cantorias e dos alimentos. Decidiu então, cantar sozinho. Porém, quando seu pai ouviu a cantoria, correu rapidamente, abriu bruscamente a porta do quarto e o repreendeu dizendo:

– Eu já te disse que cantar é coisa de ave ignorante e de raça inferior. Águia nunca canta!

E torceu a sua “orelha” e o ameaçou dizendo: sempre que cantar novamente, ficará de castigo, o jogou no quarto e trancou a porta.

O passarinho ficou ali chorando, com uma enorme tristeza!

Reunidos, a família ficou a pensar no que iriam fazer e então chamaram todos os parentes e informaram que seu filho mais novo ainda não se tornara águia e propuseram a cirurgia. Todos concordaram em ajudar financeiramente.

Foram então, dar a boa notícia ao passarinho dizendo:

– Conseguimos! Vamos marcar a sua cirurgia.

E ele sem entender, questionou:

– Cirurgia? Pra mim?

E Sua família continuou a dizer:

– Sim, você não é “NORMAL” ainda, continua doente. Então vamos fazer a cirurgia para que seu bico fique igual ao de todo mundo, assim como é o da sua família. E perguntaram:

– Você aceita?

E ele disse sim, para alegria da sua família.

Eles se prepararam e foram para o hospital. Puseram o passarinho na maca e foram andando pelos corredores do hospital até a sala de operação. Esta, com luzes fortes, a medicação foi injetada em suas veias. A anestesia fez efeito e ele dormiu.

A operação foi realizada e foram feitos os curativos em seu bico. Quando ele despertou, viu que sua família estava ali, empolgados. E então, o pomposo doutor chegou e retirou os curativos. Sua família comemorou o resultado, dizendo:

– Oba! Agora você é NORMAL!

E o abraçaram dizendo:

– Agora sim, você é uma águia, igual a nós.

E o passarinho perguntou:

– Agora sou uma águia? Meu bico que estava doente foi curado e agora sou normal?

Disse o passarinho aliviado.

Alegres, voltaram para casa e convocaram toda a família para uma festa de comemoração. E todos que vinham comentavam do bico normal do passarinho diferente, que se sentiu feliz.

Entretanto, quando as outras “crianças” se aproximaram e viram o bico do passarinho operado, começaram a zombar dele, dizendo que parecia mais com um PAPAGAIO que com uma águia.

O passarinho chamou pela sua mãe e contou que estavam o chamando de papagaio e constrangida ela reclamou com as crianças e mandou elas se retirarem. E disse para seu filhote que ele era uma águia, igual a ela. Mas ele ainda se sentia confuso e sua mãe novamente disse que ele era uma águia.

Em seguida, foram todos comer. Estava sendo servidos porcos, macacos e etc. Quando o passarinho viu, lembrou com saudade das uvas que não tinha ali. Não quis comer e avisou que iria dormir.

Sua mãe compreendeu, pois, a cirurgia ainda era recente e ele precisava descansar.

O passarinho se trancou em seu quarto, chateado e dormiu. Quando acordou, sentiu saudades dos seus amigos pássaros, das canções e das uvas que eles se alimentavam. E teve a ideia de dizer que iria passear e sua família permitiu, mas disseram que ele devia voltar às doze horas, na hora do almoço. E assim ele fugiu para encontrar seus amigos.

Quando pousou, os passarinhos estavam cantando e feliz o passarinho acenou, mas, eles se espantaram quando viram seu bico e perguntaram o que tinha acontecido. Porém, sem querer dizer que seus familiares se sentiam superiores por serem águias e terem os bicos curvado, e por isso, ele tinha operado, disse:

– Eu cai e bati com o bico numa pedra, por isso, ficou curvado. Preocupados, perguntaram se ele estava bem.

O passarinho disse que sim, que já tinha curado. E ficou aliviado por eles terem acreditado. E pediu para se juntar com eles a cantar e assim ele foi.

Começaram a cantar quando o maestro percebeu que tinha algo diferente e pediu para que cada pássaro cantasse individualmente. Assim fizeram, até que chegou a vez do passarinho diferente e percebeu que era ele, pedindo para que se retirasse. E ele questionou o motivo. E o maestro disse:

– Antes, seu bico era alongado e o som saía perfeitamente, mas agora, com o bico curvado, seu canto está desafinado.

Triste, ele se retirou e pôs a observar o grupo cantando, com vontade de estar entre eles, como antigamente. Quando terminou o ensaio, chamaram o passarinho para participar da festa da uva, que muito feliz, comemorou, pois, não comia uva desde a última vez que esteve ali. E foram todos, mas o passarinho tomou a frente porque estava com muita vontade de comer uva verde.

Quando de repente, com o seu bico curvado, ele não conseguia retirar a uva do cacho. Tentou, tentou e tentou por diversas vezes, por todos os lados e ângulos e percebeu que não conseguiria, e então recuou, enquanto os outros pássaros se deliciavam com as uvas.

O passarinho se afastou, entristecido, olhou para o alto, onde moram as águias e as viu sobrevoando e observou, desolado, os pássaros ali, comendo suas uvas.

Introspectivo, pôs-se a contemplar os do alto e aqueles que estavam a sua frente. E então, respirou fundo, com um semblante desanimado, avistou o horizonte, onde o sol estava de pondo e partiu, voando em sua direção.

[FIM]

4.4 Análise do sentido contextualizado da obra O passarinho diferente

Chegando à etapa final do estudo, realizamos a busca do sentido do texto baseado no contexto, identificando a relação de fatos históricos e culturais com a alegoria da obra.

No início da fábula, após o nascimento do quarto filhote, os pais estranham e até enojam a aparência diferente da ave, que nasceu pequeno se comparado aos três primeiros e com o bico reto, diferente das águias. Após a consulta médica de emergência identificam que essa diferença é uma característica genética, “ele nasceu assim e vai viver assim” – disse o médico. E diante deste diagnóstico os pais tentaram identificar o culpado pela anormalidade, apontando um ao outro como sendo o responsável, fato muito comum no contexto dos surdos.

(...) Outros sentimentos podem emergir nesse estágio, como raiva, depressão, culpa e a superproteção. Após esse estágio de lamentação, alguns pais podem entrar em um período de reação defensiva ou negação, no qual freqüentemente embarcam numa aventura para obter diagnósticos otimistas e ficam procurando mais uma opinião (FRANCISCO, 2018, p. 63).

Como aponta a citação anterior referente a vivência no núcleo familiar de surdos com pais ouvintes, após o sentimento aqui identificado como “culpa”, a família da obra literária analisada, partiu em busca de uma cura milagrosa, por meio de diversas religiões que prometiam tal ação. Porém, nada mudou, frustrando ainda mais os pais, que partiram para buscar uma outra opinião médica, na expectativa de um diagnóstico otimista, porém este não aconteceu.

Não é difícil pressupor que o fato de alguém da família ser identificado por critérios objetivos, médicos ou

educacionais, como surdo, constitui-se numa experiência que marca tanto a criança como a família, e que pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos, na medida em que tal diferença impõe, de forma imprevista e definitiva, a perda para sempre da ilusão do filho perfeito (CARVALHO, 2000, p. 69).

A visão clínica com que a surdez é repassada para os familiares traz a falta ou incapacidade de realizar algo como o foco do diagnóstico, enquanto que a visão antropológica vê a diferença, não necessariamente por uma ótica pessimista, como relata Sacks:

eu encarava os poucos pacientes surdos sob meus cuidados em termos puramente médicos-como “ouvidos doentes” ou “otologicamente prejudicados”. Depois [...] comecei a vê-los sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro deles fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como surdos, mas como Surdos, como membros de uma comunidade lingüística diferente (SACKS, 1998, p.16).

Na fábula, os médicos apontam a cirurgia como única alternativa reabilitadora, que aproximaria o filhote da normalidade buscada pelos pais. Porém incessível financeiramente, assim como uma escola conhecida por transformar passarinhos em águias. Apesar disso, essa ainda aparecia uma opção mais acessível.

Estes elementos alegóricos são facilmente identificados por integrantes da comunidade surda, pois esta cirurgia contada neste trecho da fábula significa a cirurgia de implante coclear; e esta escola que promete transformar passarinhos em águias por intermédio de uma metodologia especializada, reflete a realidade de escolas de filosofia

educacional oralista que possui uma visão normalizadora, que vende a ideia de transformar um surdo em ouvinte.

Quando pensamos na história da educação dos surdos, um nome surge, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), uma instituição de caráter público, mantido pelo governo, que durante muitos anos foi a única opção no Brasil e países vizinhos quando se tratava de ensino para pessoas surdas. Esse instituto funcionava no sistema de internato (BRASIL, 1857, p. 70-71) e, após o congresso de Milão (1880), o INES seguiu a tendência mundial estabelecendo o oralismo puro na sua metodologia de ensino, além da proibição da sinalização em sala de aula.

Diante desse breve relato histórico, percebemos muitas similaridades com a fábula o passarinho diferente, quando é narrado a experiência escolar da ave. A ideia de um internato fica evidenciada quando o pássaro pergunta por seus pais e o professor diz que eles já foram embora, além de após a sua formatura o passarinho se espantar com o crescimento de seus irmãos, ficando evidente que um longo período de tempo foi percorrido.

O espanto da família ao ver outros pássaros tendo que bater com seus bicos em superfícies rígidas na tentativa de curvarem os bicos foi entendida como um método de ensino eficaz, que trouxe a esperança da normalidade em seu seio familiar, porém foi percebido pelo passarinho como algo assustador, que fazendo um paralelo com a história dos surdos, lembra o método do oralismo puro, imposto após a decisão em Milão (1880), que trouxe muitos prejuízos ao povo surdo, como afirma Mori e Sander (2015):

[...] os surdos em sua educação passam a ser escravizados diante dos ditames do oralismo, sendo-lhes muitas vezes, atadas suas mãos para se comunicarem visualmente, obrigando a se manifestarem através da oralidade (MORI e SANDER, 2015, p. 7).

Outro ponto marcante na narrativa, que podemos traçar uma analogia com a história do povo surdo, é o sentimento de superioridade ditado pela massa majoritária da sociedade em detrimento das minorias. Na fábula, percebemos repetidas vezes os pais (águias) se referindo aos pássaros de pequeno porte, como uma raça inferior e ignorante e que reproduzir certos comportamentos (cantar), comuns a essas aves é se sujeitar a essa ignorância. Aqui no “cantar” dos pássaros fica subentendido na fábula a língua de sinais, que embora no Brasil seja reconhecida como língua da comunidade surda, ainda é vista muitas vezes como inferior, como exemplifica Strobel (2008), quando diz que: a família vê a língua de sinais como “língua dos macacos”, ou seja, uma visão preconceituosa e reducionista.

E esse conflito de superioridade versus inferioridade é percebido dentro do contexto histórico dos surdos como Ouvintismo, que de acordo com Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (1998, p. 15). Assim aconteceu com o passarinho, que de tanto ouvir de seus pais que era uma águia, ele reproduzia esse discurso, o que causou estranhamento nos outros pássaros de pequeno porte que claramente o viam como um passarinho assim como eles.

Antes do contato do passarinho com outros passarinhos de pequeno porte como ele, havia uma resistência aos hábitos que essas aves apresentavam, tais como: cantar e se alimentarem com uvas. E essa aversão era decorrendo do discurso de seus familiares e professores que era reproduzido pelo passarinho. Porém esse aferro foi superado quando o passarinho viu despertar o seu dom de cantar, algo que era inato a ele, mas que ficou escondido por muito tempo e a identificação com seus pares foi sendo intensificada a ponto de deixar saudade quando teve que se afastar. Fato semelhante ao que Emanuelle Laborit (1994) *apud* Campos (2008) diz que “o encontro entre surdos promove a transmissão cultural e identidade imediata”. O passarinho se reconheceu em meio a sua comunidade.

Os traços históricos e peculiaridades do contexto da comunidade surda identificados nessa fábula são de uma riqueza de detalhes que cada vez que assistimos, conseguimos perceber algo novo relacionado a história e traços culturais do povo surdo. Além dos elementos identificados até aqui, ainda é possível alguns artefatos culturais do povo surdo, com destaque para o artefato familiar que conseguimos identificar em todo o desenrolar da narrativa, desde o diagnóstico até os momentos finais em família.

Outro artefato elucidado na obra é denominado de vida social:

há reações emocionais dos sujeitos surdos que trazem padrões de comportamentos habituais do povo surdo que pode constituir em contatos íntimos entre os membros da comunidade surda, tais como as amizades, lealdades e casamentos entre eles (STROBEL, 2008, p. 61).

A analogia com artefato é facilmente percebida no encontro do passarinho diferente com os seus pares, a identificação que ocorre com os seus costumes e formas de lazer. Outro artefato que foi percebido de forma sutil é a experiência visual marcada pela forma de disposição das cadeiras da escola. Elas estavam organizadas em “u” que é uma das formas que possibilita o surdo enxergar a todos na sala, facilitando assim a sua comunicação.

Além disso, identificamos o importante artefato Linguístico no elemento alegórico de “cantar”. Pois, ao analisar o sentido, o “cantar” é apresentado como uma habilidade natural do “ser passarinho”, que se despertou no encontro com a sua comunidade, assim como “a língua de sinais” é uma habilidade natural para as pessoas visuais (surdas) que se desperta a partir do contato com sua comunidade linguística, a comunidade surda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que todo texto é completo e complexo e decidir analisá-lo requer esforço e dedicação. Quando pensamos num texto sinalizado, nesse caso em Libras, outras questões além da obra são necessárias para que a análise seja coerente e assertiva.

No recorte deste estudo apresentado no presente capítulo, foi possível constatar como a história do povo surdo influencia as obras que por eles são produzidas. Essas produções artísticas carregam valores culturais e pessoais, que podem ser vistas como forma de empoderamento e de representação social, como afirma Batista (2003): “todos os signos, verbais ou não verbais, traduzem uma carga ideológica”.

Desse modo, ler um texto dessa natureza, na perspectiva da semiótica e mais especificamente da linha francesa (greimasiana), faz-nos perceber o texto como um todo. Sabemos que o sentido não está apenas na combinação de letras, palavras e frases, ou mesmo parâmetros, que geram sinais e frases sinalizadas, mas sim, no todo, ou seja, tantos os mecanismos internos (os fatores contextuais) quanto a parte sócio-histórico de fabricação do sentido (BARROS, 2008).

Dessa forma, passeamos pela língua de sinais e a sua comunidade, a cultura e a literatura surda, para que assim pudéssemos analisar a obra *O passarinho diferente* pelo viés histórico e cultural presente nela. Significativamente, foi possível perceber a riqueza de detalhes da história do povo surdo que a obra conseguiu envolver, além dos dois artefatos (familiar, linguístico, vida social e experiência visual) que foram bem elucidados na obra.

Além disso, neste estudo foi realizado, pela primeira vez, a tradução completa da obra *O passarinho diferente* para a Língua Portuguesa, possibilitando que pessoas ouvintes que desconhecem a língua de sinais possam ter acesso a obra. Dessa forma, ter assim, o privilégio de mergulhar nessa obra que guia o leitor para uma viagem

ao mundo dos surdos, funcionando como um meio difusor da história, cultura e da língua da comunidade surda.

Diante dessas conclusões, ao encerrar este ciclo, percebo o quanto a Literatura e a Cultura Surda têm a nos ensinar e o quanto é possível mergulhar e se aprofundar neste diamante ainda que um tanto bruto denominado Literatura Surda.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. K. **Fábula**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas Fundamentais Do método Sociológico Da Linguagem. Trad. Michel Lahud *Et. al.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do texto**. Editora Parma LTDA, 4. ed. – São Paulo, 2005.

BATISTA, M. F. B. M. O percurso gerativo da significação. **Revista do GELNE**, v. 3, n. 1, 2001.

BATISTA, M. F. B. M. **A semiótica**: caminhar histórico e perspectivas atuais. Rv. De Letras nº25, vl ½ jan/dez. 2003.

BATISTA, M. F. B. M. A Acta homenageia seu fundador. **Acta semiótica et lingüística**. João Pessoa, v. 14, p. 9-13, n.1, 2009.

BATISTA, M. F. B. M.; RASTIER, François (Org.). **Semiótica e cultura**: dos discursos aos universos construídos. João Pessoa: Editora Universitária, 2015.

BRASIL. **Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857**. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

_____. **Lei 10.436/2002**. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias/2002-leis-ordinarias/> / Acesso em 12 jul. 2021.

- CAMPOS, M.L.I.S. **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** UFSC, 2008. Disponível em: <https://zh.scribd.com/doc/79687962/Mariana-Campos>. Acesso em: 12, mai. 2021.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1976.
- CARVALHO, J. M. **O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico**. 2000. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- CASTRO, N. P. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. Florianópolis. UFSC. 2012.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FELIPE, I. **Quando da vida se faz escrita**, Apoios Educativos, v. 4, pp. 10 – 12. 2001.
- FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1989. (Série Repensando a Linguagem).
- FRANCISCO, G.S.A.M. **Uma dinâmica familiar diferenciada** In PEIXOTO, J.A e Vieira, M.R, Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões. – João Pessoa: Sal da Terra, 2018, 206 p.
- GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.
- MACHADO, F. A. **Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br> Acesso em: 28, set. 2018.
- MORI, N. N. R. E SANDER, R. E. **A história da educação dos surdos no Brasil**. Universidade Estadual de Maringá, 2015.
- OSIMO, B. **Logos group**: curso de Tradução, Modena. 2006.

- PAIS, C. T. Sociossemiótica, **Semiótica das culturas e processo histórico**: liberdade, civilização e desenvolvimento. In: Anais do V Encontro da Anpoll. Porto Alegre: Anpoll, 1991.
- PEIXOTO, R. L. **Fábulas na Comunidade Surda**: Estratégias que Concorrem para a Clareza e Estética da Produção: UFPB, 2015.
- PEIXOTO, J. A. **O Registro da Beleza nas Mãos**: A Tradição de Produções Poéticas em Língua de Sinais no Brasil: UFPB, 2016.
- PEIXOTO, J.A; SOUSA, L. J. G; VIEIRA, M.R e PEIXOTO, R.L. Mergulhando na cultura surda, uma vivência de mundo baseada em experiências visuais. In: PEIXOTO, J. A. e Vieira, M. R, **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. – João Pessoa: Sal da Terra, 2018.
- PERLIN, G. T. T. Identidade Surda. In Skliar, C. (org.). **A Surdez**: um Olhar Sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, pp. 51-72.
- RASTIER, F. **Ação e sentido por uma semiótica das culturas**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2010.
- SACKS, O. **Vendo vozes** – uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, S. M. D. O. e BATISTA, M.F.B.M. **Transcodificação de Contos Populares para Língua Brasileira de Sinais**: Uma Leitura Semiótica da Cultura Surda. João Pessoa, 2017, 261f.
- SEGALA, R. R. **Tradução Intermodal e intersemiótica\interlingual**: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis: Ed. SOUSA, Manuel Aveleza de, 1920 – Interpretando algumas fábulas de Esopo / Manuel Aveleza de Sousa. – Rio de Janeiro: Thex Ed., 2003 UFSC, 2010.
- SKLIAR, C. **Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos**, Para além do silêncio, 7- 8. 1998.
- STRÖBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

WRIGLEY, O. **The Politics of Deafness**. Gallaudet University Press.
Washington, D.C., 1996.

CAPÍTULO 7

AS VANTAGENS DA INTERAÇÃO LINGUÍSTICA ATRAVÉS DA LIBRAS ENTRE FAMÍLIAS OUVINTES E FILHOS SURDOS

Edneia de Oliveira Alves

Vanessa Guedes Ribeiro



1 INTRODUÇÃO

A história dos surdos, conseqüentemente da Língua Brasileira de Sinais (Libras), passou por inúmeros processos de contradição, reconhecimento e negação, por se encontrarem inseridos em várias práticas pedagógicas e estarem fundamentados dentro de diferentes concepções sobre o surdo, a surdez e seu desenvolvimento. Este período negacionista corresponde, aproximadamente, ao final do século XIX e meados do século XX, cuja oralidade fora adotada como forma principal de abordagem para o ensino de surdos. Durante este período, foi proibida a utilização da linguagem sinalizada, pois acreditava-se que esta traria prejuízos ao desenvolvimento dos educandos (RIBEIRO, BARBOSA; MARTINS, 2019).

A Libras foi reconhecida como língua no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, no entanto, apesar de sua efetivação, percebe-se seu baixo nível de implementação. Diante desse fato, apesar de uma série de divulgações sobre cursos, seu uso e até mesmo da cultura surda, surge com muita frequência cenários na família brasileira, os quais apresentam pais ouvintes e filho surdo. Dentro dessa situação, como fazer acontecer a comunicação dentro dos ambientes familiares?

A partir dessa indagação, gera a hipótese de que a comunicação possa ocorrer dentro do ambiente familiar, através de gestos ou a utilização da voz, sem sucesso nessa interação. Nessa perspectiva, o tema escolhido decorre da inquietação acerca do problema a ser discutido no contexto supracitado, no qual a interação em Libras, deva utilizar-se como primeira língua (L1) da criança surda e a dos pais ouvintes seja a segunda língua (L2). Deve ser visto que é nas relações familiares que surgem as estruturas básicas e firmes para a comunicação entre todos, ouvintes ou surdos, buscando preencher as necessidades de contato e interação verbal, dentro dos espaços, trabalhando o favorecimento da convivência social (OLIVEIRA, 2019).

As respostas que as famílias trazem para o caminhar das crianças, devem refletir dentro de uma sociedade onde mudará a forma de se envolver e integrar a família e criança dentro de ambiente sócio familiar. Deste modo, apresentamos esse ensaio que consta uma reflexão teórica sobre o assunto no intuito de discutirmos questões acerca das vantagens linguísticas integradas através do uso de Libras no seio familiar composto por ouvintes cuja língua materna é a oral e com presença de filhos surdos.

2 SURDOS E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Desde o século XVIII, a legislação brasileira incluiu a política de inclusão e o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sintetizando essa ideia Ciberaris (2012, s/p) relata que:

o Brasil deu início à sua legislação específica para a educação da pessoa com deficiência com o decreto imperial nº 1.426, de 12 de setembro de 1854, que cria a fundação do Imperial Instituto dos meninos cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC). Três anos depois cria a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), através da Lei Nº 839, de 26 de setembro de 1857.

Porém, a política de inclusão brasileira é baseada na Declaração de Salamanca na qual o Brasil é signatário e impõe que o Estado se responsabilize pela educação das pessoas com deficiência. A partir da implementação das políticas de inclusão educacional do surdo no sistema regular de ensino a sociedade brasileira começa a discutir a inclusão do surdo enquanto sujeito de minoria linguística. Inclusive, atendendo às exigências contidas no Decreto 5.626/05.

As investigações que são desenvolvidas sobre o processo da aquisição de Libras com L1, iniciaram-se nos anos 1990 (QUADROS; CRUZ,

2011), passam a comprovar que crianças surdas, que possuem pais surdos passam a adquirir as regras gramaticas dentro de um modelo análogo às crianças ouvintes durante a aquisição das línguas orais-auditivas (OLIVEIRA, 2019). Os estágios que passam a se dividir dentro desse processo são: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações (QUADROS; CRUZ, 2011).

É importante mencionar que, nesse momento, a criança irá manter contato também com outros familiares além da mãe. Para que essa comunicação possa fluir, é necessário a aquisição da língua materna da criança surda (Libras) pelos demais familiares, para que não ocorra uma quebra de interação.

O Período Pré-Linguístico encontra-se presente na criança desde o momento que esta começa a balbuciar. O Balbucio é considerado a sequência de sons emitida entre um e cinco meses (DUBOIS, 2006), que não vem acompanhados de gritos, em que possam apresentar uma extrema variedade sem valor fonológico (OLIVEIRA, 2019).

Na criança surda, esse estágio apresenta-se de duas formas: gestual e silábico. Deve ser entendido que o balbucio silábico passa a mostrar uma organização interna que encontra-se presente nas línguas de sinais; nesse sentido, percebe-se que durante o processo gestual, as crianças não demonstram uma organização (CARVALHO; SANTOS, 2016).

No bebê, o balbucio vocal é interrompido na criança surda, em que deixa os caminhos abertos para a continuidade do desenvolvimento do balbucio, que torna-se presente na sua modalidade de comunicação: os gestos. É necessário frisar que isto ocorre em bebês ouvintes, entretanto, o balbucio que passa a prevalecer é o vocal (QUADROS; CRUZ, 2011).

No segundo momento, o Estágio de um Sinal, tem início por volta dos 12 meses de idade da criança surda, podendo se estender até os dois anos. Torna-se necessário que a criança comece a utilizar os sinais como forma de se expressar. É necessário frisar que estes gestos

são comuns tanto para crianças surdas como para as crianças ouvintes (QUADROS; CRUZ, 2011).

A criança, após ultrapassar o Estágio de um sinal, passa a fazer as combinações. Nesse período que se manifesta a partir dos dois anos na criança surda, apresenta uma combinação que envolve dois ou três sinais (OLIVEIRA, 2019).

É importante orientar as famílias quanto a esse processo inicial de aquisição porque é o momento em que, na maioria das vezes, há interação entre mãe e bebê. Nesse estágio, a estimulação da mãe e das pessoas próximas é fundamental para garantir o início do desenvolvimento da criança em tempo hábil, além de promover o vínculo afetivo entre filhos e familiares.

Quando a criança chega ao Estágio das Múltiplas Combinações, período que ocorre entre dois e seis meses de idade ou três anos. Nesse período, a criança já absorve conhecimentos de sentenças com gestos e sinais; a criança aprendeu todo esse conhecimento através das combinações (QUADROS; CRUZ, 2011).

Nesse sentido, a compreensão da criança torna-se mais ampliada, demonstrando isso ao falar sobre os momentos que acontecem ao seu redor, embora não conseguindo referenciar o espaço. É necessário, por volta dos cinco ou seis anos de idade, demonstrando a necessidade de expressão através de maneiras que os adultos entendam (CARVALHO e SANTOS, 2016). Percebe-se dentro desse contexto a utilização da concordância verbal. Nesse sentido, a criança surda entre os seis ou sete anos possui a capacidade de estabelecer uma comunicação clara com estranhos, e/ou influenciar o pensamento do interlocutor (OLIVEIRA, 2019).

Essa capacidade de comunicação mais clara se fortalece à medida que a criança possui a sua L1 respeitada em suas interações cotidianas e a inclusão sendo promovida no meio em que convive. Uma família, que fortalece seu vínculo desde os primeiros passos da

criança através da comunicação, propicia estímulos motivacionais para o avanço desta criança.

Entende-se nesse sentido, que se a criança surda não tiver estímulos precoces, quer seja social ou linguístico, no que se refere à aquisição de sua L1, o seu desenvolvimento e aprendizado será tardio, passando a acarretar prejuízos, principalmente, dentro da sua comunicação (QUADROS; CRUZ, 2011).

Entende-se que o ser humano passa a aprender e se desenvolver dentro das interações dialógicas. É possível perceber que as crianças, desde pequeninas, conversam com os adultos, estabelecendo regras e brincadeiras, aprendendo com outras crianças, sendo efetivadas nos primeiros contatos com a sua, e isto, dependerá da língua que terá contato (OLIVEIRA, 2019).

Entretanto, para que a criança possa desenvolver a comunicação efetiva, torna-se necessário que a língua a qual ela encontra-se exposta, seja correspondente com a sua. Para que isso ocorra, no caso do surdo, é preciso que a família aprenda a Libras, pois esse percurso torna-se indispensável para as relações e a comunicação entre pais e filhos.

Entretanto, para que a criança possa desenvolver a comunicação efetiva, torna-se necessário que a língua a qual ela encontra-se exposta, seja correspondente com a sua. Para que isso ocorra, é preciso que a família aprenda a Libras, pois esse percurso torna-se indispensável para a relações e a comunicação entre pais e filhos.

Para quem nasce ouvinte, o desenvolvimento da comunicação oral é natural e possibilita-lhe a inserção em um vocabulário que passa a conhecer desde o seu nascimento. Já o surdo não tem a mesma facilidade o que torna seu desenvolvimento lento (RODRIGUERO, 2013).

A partir dos estudos sobre aquisição de linguagem da criança surda, percebemos que esse período de aquisição de linguagem é extremamente importante para o desenvolvimento da criança. Nesse período, é fundamental que a família esteja preparada para interagir com a criança surda em Libras. Comparando desenvolvimento períodos

de aquisição de linguagem entre crianças surdas e ouvintes, os estudos nos indicam que a criança surda passa pelos mesmos períodos críticos de aquisição que a criança ouvinte.

3 PAIS OUVINTES E A INTERAÇÃO LINGUÍSTICA COM FILHOS SURDOS

Dois aspectos passam a contribuir com o fortalecimento sobre a surdez: primeiro a existência da comunidade surda, enquanto comunidade linguística que se apropria da sua própria língua – Libras e em outro ponto a comprovação científica das profundas diferenças no desenvolvimento de crianças surdas com pais ouvintes e a interação e aprendizagem de pais e crianças surdas, pois estes apresentaram maior e melhor desempenho nos seus desenvolvimentos cognitivos, social e linguístico (RIBEIRO, BARBOSA; MARTINS, 2019).

A comunicação da criança surda e seus processos se assemelham à aquisição de uma criança ouvinte, ou seja, ao ser exposta à Libras, tudo ocorrerá de forma muito natural. Percebe-se que, quando uma criança surda é filha de pais surdos, a Libras torna-se acessível para que esta adquira toda a capacidade linguística (KAIL, 2013).

Entretanto, quando a criança surda é filha de pais ouvintes, a utilização da língua oral ocorre em concomitância com os gestos, interferindo na produção linguística dessas crianças, de acordo com Kail (2013, p.99):

se a exposição a uma língua falada e sinalizada pode trazer benefícios para o desenvolvimento das competências comunicativas e cognitivas da criança, em contrapartida, parece indispensável fornecer um *input* correspondente a uma língua integral (língua de sinais) para que as competências linguísticas possam ser elaboradas.

Nesse sentido, a população de crianças surdas é marcada com uma grande variedade de experiência no contato linguístico que pode ocorrer de acordo com o grau de deficiência auditiva, o estado auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), a comunicação utilizada na família e na sociedade, bem como o tipo de escolaridade (KAIL, 2013).

Percebe-se nesse momento, que é através do ambiente familiar que a criança surda alcançará seu desenvolvimento. Nesse sentido, o primeiro passo da família para com a criança surda é buscar integrá-la como membro ativo da comunidade familiar de ouvintes, pois é através desses momentos que as dificuldades poderão ser amenizadas e passará a proporcionar uma inclusão dessa criança na sociedade (RODRIGUERO, 2013).

Guarinelo *et al* (2013, p.153) relata que podem existir falas dentro da comunicação, pois, a família deve ser “compreendida como gênese na construção social das relações. É na família que a criança adquire a linguagem e a capacidade de se comunicar com os outros, sendo este núcleo primário a base das futuras interações sociais da criança”. Quando a criança surda é inserida no contexto social com usuários de Libras, aprenderá os sinais e assim poderá comunicar-se.

É preciso frisar que quando existe a necessidade de comunicação, mas não existe o estabelecimento de um língua a ser utilizada, surgem as alternativas domésticas. Nesse momento, não existe uma língua efetiva, mas sim gestos inventados dentro de determinadas situações para aquele momento. Dalcin (2009 apud Goldfeld, 2002, p.62) afirma que:

[...] as crianças surdas filhas de pais ouvintes criam em conjunto com a sua família alguns sinais e os utilizam para a organização de seu pensamento. Essa linguagem se dá de modo rudimentar e é desenvolvida pela criança com o objetivo de estabelecer interações sociais e uma comunicação entre ela e seus familiares e também para simbolizar e conceitualizar, buscando uma organização de pensamento.

Entende-se que os gestos construídos dentro das casas demonstram uma forte carência para a comunicação com os pais em dado momento, por exemplo: contar fatos ocorridos ou questionar situações. Dentro dessa perspectiva, para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, torna-se necessário que seja trabalhado um leque de reflexões sobre o avanço das formas de ensino, já que o desenvolvimento da linguagem ocorre desde a primeira infância.

Ao ser inserida na escola, esta precisa estar disposta a se aperfeiçoar para a melhoria e o acolhimento de todos, desde a educação infantil até o ensino superior, dentro de uma atuação constante das políticas públicas (RIBEIRO, BARBOSA; MARTINS, 2019).

Sendo assim, a família passa a garantir à criança surda o suporte necessário para que possa garantir a superação dos obstáculos ao longo do seu processo educacional de forma segura. Podendo assim, usufruir de forma igualitária aos direitos educacionais garantidos para todos de acordo com a constituição brasileira (RODRIGUERO, 2013).

A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos (RODRIGUERO, 2013, p.111).

Desse modo, a escola e a família devem passar a ter uma visão em que todos os alunos possam obter o conhecimento e uma formação empática por meio da qual “a escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiências em classes comuns” (RODRIGUERO, 2013, p.111).

Torna-se necessário entender que a família passe a entender que, ao colocar a criança na escola, esta não deve apenas ter alunos inseridos nas suas salas de aula, mas utilizem a sua capacidade de criar

um processo de ensino-aprendizagem onde todos desenvolvam suas competências e habilidades (CARVALHO; SANTOS, 2016).

De acordo com Goldfeld (1997, p.108-109 *apud* SANDER, 2008, p. 11) “a língua de sinais pode ser considerada a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas” e, assim, desconstruir os cenários educacionais e familiares existentes que não oferecem condições favoráveis para que a criança surdo possa aprender, pois as barreiras existentes na comunicação entre os alunos surdos e os pais e professores ouvintes geram enormes prejuízos (DAMAZIO, 2005).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), 5% da população brasileira é composta por pessoas que são surdas, ou seja, esta porcentagem corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda, portanto, não escutam absolutamente nada (BRASIL, 2020).

Estes dados nos mostram que existe um considerável número de surdos no país e estes dados apontam que uma grande maioria populacional não receberam atendimento adequado a fim de desenvolver as competências linguísticas e, assim terão inúmeros problemas como sujeitos efetivos da sociedade (SILVA, PEREIRA; ZANOLI, 2007)

Nesse sentido, Góes (1999, p.38) relatam que a criança:

nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento

das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade.

Entende-se, portanto, que as limitações de ordem afetiva e cognitiva não são inerentes à surdez, mas, a total falta de oportunidades da inserção social da criança surda no grupo de desenvolvimento surdo e à construção de uma linguagem efetiva e coesa (OLIVEIRA, 2019).

A aprendizagem da Libras pelos pais e familiares de crianças surdas devem ser resultado de processos interativos para todos os envolvidos, pois, entende-se que esse é um ambiente linguístico adequado e enriquecedor (CARVALHO; SANTOS, 2016). Dentro de um processo formativo e dialógico, os sujeitos inseridos no contexto de comunicação entre as línguas orais e de sinais, passam a construir um processo de alinhamento no qual buscam favorecer a perfeita apropriação da Libras para a criança de forma precoce e eficiente (HOOFMEISTER, 2009).

A Declaração de Salamanca, documento internacional que busca orientar os princípios, Políticas e Práticas dentro da Educação Especial brasileira, propõe que os governantes incentivem a parceria entre família e escola a fim de que a educação das crianças seja

uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca (UNESCO, 1994, p. 13-14).

Existem inúmeros documentos que partem do Ministério da Educação, por meio da extinta Secretária de Educação Especial que embasam a importância da família no desenvolvimento dos educandos dentro das necessidades que possam surgir.

A participação da família dentro da comunicação dos surdos, por meio dos sinais, pois somente assim possibilitará a este indivíduo a interação com o mundo e tornará o convívio mais agradável, feliz e divertido. Trabalhando a linguagem, na educação, escolas e sociedade podendo proporcionar a vivência de uma realidade bilíngue dentro das relações culturais, sociais e institucionais (NEGRELLI; MARCOM, 2006).

É o interesse constante de pais e familiares, buscando condições para levar a entender a língua de seus filhos, que faz com que os surdos sintam-se queridos, amados e possam socializar-se cada vez mais e participem da vida familiar e social de forma direta, passando a encarar as dificuldades e/ou problemas que possam aparecer e assim assumirem a busca ao acesso e a aprendizagem da Libras que dará capacidade a criança na utilização para entendimento junto com os outros.

Fatores ambientais e biológicos determinantes no desenvolvimento da linguagem a partir da visão linguística, nascem pré-dispostos a aquisição de uma língua e este é o motivo para que faz com que a Libras deva ser adquirida pela criança surda de forma espontânea, dentro um propósito de unir todos os membros da família (RIBEIRO, BARBOSA; MARTINS, 2019).

Entretanto, a criança surda deve ser exposta a L1 na qual esteja apta a receber as primeiras estimulações, quanto mais cedo os familiares e a criança encontrem essa recepção melhor, para que não tenha toda sua comunicação dentro de seu cotidiano prejudicada (OLIVEIRA, 2019).

A linguagem permite ao ser humano estruturar seu pensamento, buscando traduzir sentimentos, se comunicar com os outros, desenvolver as potencialidades e as possibilidades a fim de causar transformações profundas em todos os ambientes de conhecimento e socialização.

No que se refere às pessoas surdas, é necessário que se faça presente uma interferência diferenciada, a busca de alternativas para a falta de audição, visando desenvolver as áreas sensoriais, principalmente mãos e braços que possam fazer uso da língua de sinais.

Muitos pais ouvintes acabam por aprender o PIGDIM, que é a forma linguística resultante do contato entre duas línguas, que utiliza geralmente a estrutura de uma língua e o vocabulário de outra (BRASIL, 2006), resultando em uma prática inapropriada ao processo de desenvolvimento da Libras para as crianças surdas. No caso do contato entre a língua portuguesa e a Libras, são formulações frasais em língua portuguesa utilizando simultaneamente os sinais como apoio à comunicação (BRASIL, 2006), trazendo uma interação ineficiente e travando muitas vezes a comunicação.

Nesse sentido, recomenda-se cada vez mais o aprendizado de Libras, para buscar o fortalecimento do desenvolvimento linguístico, emocional e afetivo do seu filho (BRASIL, 2006).

Observa-se que muitos pais são influenciados pela percepção de como eles próprios percebem as funções do aparelho auditivo e da qualidade do profissional que acolheu, diagnosticou e aconselhou o melhor modelo de trabalho para com seu filho (SILVA, PEREIRA; ZANOLI, 2007).

Entretanto, torna-se necessário que pais e familiares percebam a visão e forma de abordagem dos profissionais que informaram o diagnóstico da perda ou falta de audição, pois é a partir desse momento que a família pode receber uma influência positiva ou negativa dentro do problema (HOFFMEISTER, 2009).

Momentos negativos que muitas vezes trazem barreiras marcadas pelo relacionamento da concepção clínico-terapêutica da surdez e, em muitos casos, ainda se encontram refletidas e fortalecidas dentro de um ideal etnocêntrico vigente, que passa a rejeitar as diferenças baseando-se em um padrão único, em um ideal monolítico de cultura (HOFFMEISTER, 2009).

A aquisição de linguagem, são determinantes por tratar de fatores dentro da interação entre ouvintes e não ouvintes, integrando a própria criança para o desenvolvimento da mente humana e passando a desenvolver de forma satisfatória a relação familiar e social (CHOMSKY, 1957).

Ao observar os estudos que tratam dos períodos críticos de aquisição linguística, percebemos que é fundamental que a família aprenda a língua de sinais a partir do momento que se diagnostica a surdez para que já comece a interagir com a criança o quanto antes.

4 CONCLUSÃO

Ao investigar as produções teóricas sobre a interação entre pais ouvintes e seu relacionamento linguístico com o filho surdo, busca-se apresentar a relevância desse processo linguístico na aquisição da Libras, além de expor ou restringir os espaços dentro de casa, por falta de conhecimento da língua ou pelo esforço de negação da surdez desses sujeitos, passando assim a prejudicar todo o seu desenvolvimento.

É necessário que se tenha uma efetiva escolha adequada nos mecanismos que envolvem a modalidade comunicativa dos indivíduos surdos na fase da infância. Entretanto, ao ignorar o papel significativo na habilidade de utilização da Libras como o elemento que integra uma prática de sucesso e influência na interação social dessas crianças, iminentemente pode retardar ou prejudicar o desenvolvimento cognitivo dessa criança, retardando sua inserção social e interacional e limitando o desenvolvimento de suas potencialidades e de inclusão social e desenvolvimento de autonomia para gerir sua vida.

Nesses casos, a família passa a ser responsável pelas consequências que possam vir a afetar a criança e seu processo linguístico ao longo da vida. Desse modo, os eixos linguísticos e sociais são expressamente postos em evidência, passando a impactar o seu futuro

dentro dos processos presentes. A falta de interação eficaz entre a criança surda e seus cuidadores durante sua sua infância, traz ecos no início do aprendizado gerando possíveis prejuízos em toda a identidade familiar.

O presente trabalho buscou apresentar a importância de estímulos por meio da comunicação em Libras a fim de trazer a vida de uma criança dentro de uma parceria com ouvintes. Percebemos que a criança surda, ao acessar de forma tardia a Libras, apresenta dificuldades para a comunicação devido às restrições linguísticas, e a oportunidade de evoluir na aquisição da linguagem.

A Libras como L1 permite à criança o acesso a permissão de diferentes culturas, sociedade, visando favorecer o desenvolvimento de sua própria vida, dentro do uso de sua linguagem oral pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002: Brasília: DF. 2005. Retirado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/D5.626.htm> Acesso: 15 mai, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dez. 2000. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 19 de dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Portaria nº 3.284**, de 07 de nov. 2003. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 07 de nov.2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Elaborado por Prof^a Daisy Maria Collet de Araújo Lima. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatística Deficiência Auditiva 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: 10/10/2021

CARVALHO, Denise Moura. SANTOS, Dayane Rodrigues de Lima. **Pais Ouvintes, Filho Surdo:** Causas e Consequências na Aquisição da Língua De Sinais Como Primeira Língua. Revista Sinalizar, v.1, n.2, p. 190-203, jul./dez. 2016.

CHOMSKY, Noam. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

CIBERARIS. **História da Libras (língua brasileira de sinais).** (26 de dezembro de 2012). Disponível em: <https://adaptareincluir.wordpress.com/2012/12/26/historia-da-Libras-lingua-brasileira-de-sinais> Acesso em 10/10/2021. Sem paginação.

DALCIN, Gladis. Psicologia da Educação dos Surdos. Apostila usada na Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura Letras: Libras. 2009. Unidade II.

DUBOIS, Jean *et al.* Dicionário de Linguística. [direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1999.

GUARINELO, Ana Cristina *et al.* Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos. *In: Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 46, Curitiba, 2013.

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. *In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos.* v. 2. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009. p. 113-130.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sonia Silva. Família e Criança Surda. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v.5, n.1, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Helleni Priscille de Souza Ferreira. Família Ouvintes de Pessoas Com Surdez: Perspectivas Entre Dois Mundos. **revista virtual de Cultura Surda.** Edição Nº 24 / Setembro de 2018 – ISSN 1982-6842 http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 10/10/2021

QUADROS, Ronice Müller; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, Viviane Lameu. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. **Revista Educação (UFSM).** Disponível em https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35150/html#_edn4 Acesso em: 10/10/2021

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **A Família e o filho surdo:** uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLI, Maria de Lurdes. **Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2017.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Relatório final: Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Fundamentos de defectologia.** Havana: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas.** v. II. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2001.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



ANDREINA SILVA TAUMATURGO

Graduada em Letras-português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras pela UFPB. Na graduação, atuou como bolsista no PROBEX-UFPB com a temática recurso visual para o ensino ao surdo desenvolvendo, dentre outras, a atividade de tradução intersemiótica para o ensino de Português como L2 para alunos surdos. Atuou como monitora da disciplina Libras e como instrutora do projeto de ensino de Libras para a comunidade. Atualmente, é professora de Português no Ensino Fundamental II e de Libras como L2 para alunos ouvintes do Ensino Fundamental I.

CAMILA MICHELYNE MENDES SILVA

É Professora Assistente do curso Letras-Libras, na Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (2013), onde atuou como integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Libras (GEPEL) como pesquisadora de iniciação científica. É Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (2018), onde desenvolveu uma pesquisa sobre a aprendizagem da escrita por pessoas surdas usuárias da Libras. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS (NEPEL), desenvolvendo pesquisas na área de aquisição da linguagem, ensino e aprendizagem do Português na modalidade escrita como segunda língua por pessoas surdas e Linguística aplicada à Libras. É formada em Tradução e Interpretação de Libras/Português pela Associação de Pessoas com Deficiência de Limoeiro, APDL (2013).

CARLA DAMASCENO DE MORAIS

Pós-Doutora em Linguística Aplicada na UFSC (2018/2019), Doutora em Linguística (2013-2016 - UFSC), Mestre em Literatura (2010 - UFSC), Aperfeiçoamento em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (2010 - IFMT/Cuiabá), Especialista em Educação de Surdos (2008 - IFSCSJ), Graduada em Ciências Sociais (1989 - PUCSP). Membro do NEPES Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Palhoça Bilingue. Membro do grupo de pesquisa sobre SignWriting da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do grupo de pesquisa Semiótica, Libras e educação de surdos e colaboradora do projeto de pesquisa Corpus de Libras em escrita de sinais da Universidade Federal da Paraíba.

DALLYANA JUSSARA DA SILVA

Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba. Possui curso de formação de Tradutor Intérprete de Libras pela Funad-PB. Atuou em projetos desenvolvidos pelo Probox e Procilen (UFPB) com foco no ensino de Português para surdos como L2 e produção de material didático visual. Também atuou como ministrante no curso de Capacitação da Universidade Federal da Paraíba para professores da rede pública de ensino e estudantes para o ensino de Português ao surdo como L2. Foi monitora no curso de extensão em Libras da UFPB. Atualmente, trabalha como professora particular.

EDNEIA DE OLIVEIRA ALVES

Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação dupla (português e inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco em 2002, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba em 2008 (tema de pesquisa: avaliação do bolsa família) e em 2016 (tema de pesquisa: Educação de surdos) respectivamente. Professora de Libras (Língua Brasileira de Sinais) da Universidade Federal da Paraíba desde 2012. Vinculada ao Departamento de Línguas de Sinais (DLS) no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Campus I - João Pessoa. Coordena os projetos de extensão (Assessoria e capacitação para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos) e de pesquisa (Corpus de Libras em escrita de sinais). Professora da Pós-Graduação em Letras - PPGL da UFPB na linha de pesquisa Estudos Semióticos.

EDIVÂNIA FLORO NICÁCIO ALMEIDA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB (2015), Graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba UFPB (2018), Graduação em Letras-Inglês pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2019). Pós-graduações em Libras; Educação para Surdos; Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e Língua Portuguesa na modalidade escrita como 2º língua para Surdos (2020). Atualmente, atua como professora na EMEF Manuel Rodrigues Ferreira/SP. Tem interesse: Língua brasileira de Sinais, Educação Especial e Inclusiva, Metodologias ativas, Tecnologias Digitais e Tecnologia Assistiva.

JANAÍNA AGUIAR PEIXOTO

Professora do Departamento de Línguas de Sinais (DLS/CCHLA/UFPB), atuante no Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e no Curso de Licenciatura Plena em Letras-Libras (UFPB). Professora convidada do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos do IFPB (EAD). Doutora em Letras pela UFPB, Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB, Graduada em Fonoaudiologia pela FRASCE-RJ e possui curso de formação de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (UFF).

JOÃO BATISTA ALVES DE OLIVEIRA FILHO

Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (polo: Universidade Federal do Ceará – UFC) desde 2012. Especialista em Libras em 2016: docência e tradução realizada pela Faculdade Sete de Setembro-FA7, na capital do Ceará. Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, temática: semiótica e literatura surda. Professor de LIBRAS da Universidade Federal do Cariri – UFCA (Campus Juazeiro do Norte) atuando no setor do Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultural e Artes - IISCA, situada na UFCA. Têm experiência em várias áreas relacionada a LIBRAS e a Surdez e especialmente na área de Literatura, com ênfase na Língua Brasileira de Sinais - Libras. Possui a habilidade de produzir a Escrita de Sinais (SW). Colaborador do Projeto de pesquisa Corpus de Libras da Universidade Federal da Paraíba.

MARIE GORETT DANTAS DE ASSIS E MEDEIROS BATISTA

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – Proling da Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Campus I), com ênfase em Processamento Linguístico e Aquisição da Linguagem e temática: Singularidades na escrita de surdos. Atua em projetos de ensino e extensão, ações de tradução e interpretação Libras/Português/Libras, Ensino-aprendizagem, Letramento e Surdez. Ministrou em outras Instituições de Ensino Superior como Universidade Estadual da Paraíba, Instituto de Ensino Superior e Instituto Federal da Paraíba. É professora com Dedicção Exclusiva da UFPB – CAMPUS I da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos cursos presenciais de Licenciatura – nos quais a Libras é disciplina obrigatória – e dos Bacharelados – é disciplina optativa. Ensina na Educação a Distância – UFPB VIRTUAL-EaD do Curso Letras-Libras no qual ministrou disciplinas como: Leitura e Produção de Texto I e II, Didática da Libras, Estágio Supervisionado VI e Libras IV. Graduada em Licenciatura Plena em Letras (2007) e Licenciatura Plena em Agropecuária – Ciências Agrárias (1982) ambas pela UFPB. Pós graduada em Administração da Educação (UFPB), Educação Profissional (IFPB) e LIBRAS (Sociesc–SC). Tem PROLIBRAS desde 2006 para ensino, tradução e interpretação da Libras todos para o nível superior.

MARIANNE STUMPF ROSSI

Possui graduação em tecnologia de informática pela Universidade Luterana do Brasil (2000), graduação em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004) e doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estágio na Universidade de Paul Sabatier e Universidade de Paris 8 (2001-2005). Pós-doutorado na Universidade Católica Portuguesa (2013-2014). Atualmente, é professora associado da Universidade Federal

de Santa Catarina, professora de pós-graduação em linguística da USFC. Líder do Grupo de Pesquisa de Estudos sobre o SignWriting registrado no CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Léxico e terminologia em Libras: tradução, validação e tecnologia registrado no CNPq (www.glossário.libras.ufsc.br). Tem experiência de 20 anos na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de Libras, escrita de sinais pelo sistema SignWriting, traduções, terminologia de Libras, sinais internacionais e formação de intérpretes de Libras. Membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico em Libras da DAEB/INEP e as traduções de Enem 2017, 2018, 2019 e 2020 em Libras.

MAYSA RAMOS VIEIRA

Professora do Departamento de Línguas de Sinais (DLS/CCHLA/UFPB) e atua também no Curso de Licenciatura Plena em Letras-Libras (UFPB), Mestre em Letras pela UFPB, Especialista em Libras – Faculdades Montenegro e Graduada em Licenciatura em Química pelo IFPB.

VALDO RIBEIRO RESENDE DA NÓBREGA


Atualmente, sou professor de Libras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Exerço também o papel de palestrante e ministro oficinas “O uso do português como língua não materna dos surdos” para professores, pesquisadores, profissionais e estudantes. Mestre pela Universidade Federal de Alagoas.

VANESSA GUEDES RIBEIRO

Graduada em Pedagogia pela Unific Ceará em 2021, Pós-graduanda em docência do ensino superior pela Uniasselvi, graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba, Diretora Administrativa da Associação dos Surdos de Iguatu (ASI), intérprete de Libras da rede estadual de ensino do Ceará.

WALQUÍRIA NASCIMENTO DA SILVA

Professora de Libras do Departamento de Letras da UFPB-Campus IV. Atua na área da Educação de Pessoas Surdas na perspectiva dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Centro de Educação) da UFPB. Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Superior Tupy SC. Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba.

 Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em
2022.

