

ISSN (Versão Impressa): 1519-9894  
ISSN (Versão Online): 2179-2194

*fragmentum*

- 55 -

GESTOS DE RESISTÊNCIA DAS/NAS LÍNGUAS DE  
SINAIS

Lívia Letícia Belmiro Buscácio (INES)  
Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ)  
*Organizadoras*



Fragmentum / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Laboratório Corpus. N. 1 (set 2001) - . Santa Maria, 2001- .

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/fragmentum>  
Semestral

ISSN 1519-9894 (versão impressa)

e-ISSN 2179-2194 (versão online)

N. 55 (jan./jun. 2020). “Gestos de resistência das/nas línguas de sinais”, organizado por Livia Letícia Belmiro Buscácio (INES), Angela Correa dos Santos Baalbaki (UERJ).

1. Línguas de sinais 2. Resistência 3. História das ideias linguísticas 4. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 5. Centro de Artes e Letras (CAL)

Ficha catalográfica elaborada por Luciano Rapetti – CRB 10/2031  
Biblioteca Central da UFSM

#### **Editora do Programa de Pós-Graduação em Letras**

Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Santa Maria

Prédio 16, CE, sala 3222 – Bloco A2

Campus Universitário - Bairro Camobi

CEP 97105-900 – Santa Maria, RS – Brasil

Fones: 55 3220 8359 – 55 3220 8025

Email: [ppglettras@ufsm.br](mailto:ppglettras@ufsm.br)

Site: [www.ufsm.br/ppglettras](http://www.ufsm.br/ppglettras)

#### **Fragmentum**

[www.ufsm.br/fragmentum](http://www.ufsm.br/fragmentum) – [fragmentum.corpus@gmail.com](mailto:fragmentum.corpus@gmail.com)

#### **Data da Efetiva Circulação**

Julho de 2020

Impresso na Imprensa Universitária da UFSM

Avenida Roraima, 1000 – Prédio 6

Campus Universitário - Bairro Camobi

CEP 97119-900 - Santa Maria – RS

Fone: (55) 3220-8249

#### **Apoio**

Centro de Artes e Letras - CAL/UFSM

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP/UFSM – Edital Pró-Revistas



Pró-Reitoria de Extensão – PRE/UFSM

## ANO DA PRIMEIRA PUBLICAÇÃO

2001

### POLÍTICA EDITORIAL

*Fragmentum* é um periódico científico publicado trimestralmente nas versões impressa (ISSN 1519-9894) e on-line (ISSN 2179-2194) e destinado a pesquisadores e estudantes em nível de pós-graduação. O periódico divulga textos produzidos por pesquisadores que desenvolvem, como escopo e/ou resultado de pesquisas, as seguintes problemáticas:

a) Na Linguística, questões enunciativas e/ou discursivas, tendo por eixo diretor o campo do saber sobre a história da produção do conhecimento linguístico, a partir da análise de instrumentos linguísticos bem como de outras textualidades alicerçadas pela História das Ideias Linguística em sua relação com a Análise de Discurso de linha francesa;

b) Na Literatura, estudos comparados que têm evidenciado a relação do texto literário não apenas com seu contexto de produção como também com outras artes, mídias, saberes e formas, aproximação esta que articula artes e conhecimentos em suas especificidades, demonstrando processos de leitura, compreensão, interpretação e análise envolvidos no acesso a obras de arte e à recepção de um público especializado.

Admitem-se textos em português, francês, inglês ou espanhol. Não são aceitos textos de pesquisadores que não tenham a formação mínima de doutor. Acadêmicos de doutorado podem submeter textos à avaliação, desde que em coautoria com o professor orientador.

Com periodicidade semestral, cada novo dossiê temático será organizado por dois pesquisadores e constituído de um conjunto de artigos somados a uma resenha e à divulgação, em formato de resumo, de duas teses já defendidas, que apresentem relevância para a temática em foco. Afora essa estrutura preestabelecida, *Fragmentum* se reservará o direito de publicar entrevistas e outras textualidades inéditas, de caráter artístico e ensaístico, quando convier. Originais em francês, português e espanhol deverão apresentar título, resumo e palavras-chave na língua em que foi escrito o texto e em inglês. Para originais em inglês, título, resumo e palavras-chave deverão ser apresentados em inglês e em português.

## **Reitor da Universidade Federal de Santa Maria**

Paulo Afonso Burmann

## **Diretor do Centro de Artes e Letras**

Cláudio Antônio Esteves

## **Vice-Diretora do Centro de Artes e Letras**

Cristiane Fuzer

## **Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras**

Eliana Rosa Sturza

## **Coordenadora Geral do Laboratório Corpus**

Taís da Silva Martins

Larissa Cervo Montagner

## **Comitê Editorial**

### **Comissão Editorial**

Amanda Eloina Scherer, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

Pedro Brum Santos, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

Verli Petri, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

### **Editora-Chefe**

Amanda Eloina Scherer, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

### **Editora-Gerente**

Maria Iraci Sousa Costa, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil

### **Editores de Língua Estrangeira**

Francês - Amanda Eloina Scherer, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

Inglês - Enéias Farias Tavares, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

Espanhol - Germán García Bermúdez, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

### **Conselho Editorial**

Alcides Cardoso dos Santos, UNESP, Araraquara, SP, Brasil

Ana Paula El-Jaick, UFJF, São Pedro, MG, Brasil

Ana Zandwais, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil

Anne-Gaëlle Toutain, Université de Berne, Suisse

Beatriz Maria Eckert-Hoff, UDF, Brasília, DF, Brasil

Bethania Mariani, UFF, Niterói, RJ, Brasil

Caciane Souza de Medeiros, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

† Carme Regina Schons, UPF, Passo Fundo, RS, Brasil

Caroline Mallmann Schneiders, UFFS, Campus Cerro Largo, RS, Brasil

Célia Marques Telles, UFBA, Salvador, BA, Brasil

Chloé Laplantine, Laboratoire Histoire des Théories Linguistiques, France

Christian Puech, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, France

Cristiane Dias, Unicamp, Campinas, SP, Brasil  
Eduardo Guimarães, Unicamp, Campinas, SP, Brasil  
Enéias Farias Tavares, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Eni Puccinelli Orlandi, Unicamp, Campinas, SP; UNIVAS, Pouso Alegre, MG, Brasil  
Estanislao Sofia, Fonds Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen (FWO) à la KU Leuven, Belgique  
Evandra Grigoletto, UFPE, Recife, PE, Brasil  
Flavio Felício Botton, UFABC, Santo André, SP, Brasil  
Flávio Loureiro Chaves, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil  
Gema Sanz Espinar, Universidad de Madrid, España  
Gerson Luiz Roani, UFV, Viçosa, SP, Brasil  
Gesualda Rasia, UFPR, Curitiba, PR, Brasil  
Gisela Biancalana, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Giuseppe D’Ottavi, Institut des Textes et Manuscrits Modernes, Paris (ENS/CNRS), France  
Gladys B. Morales, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina  
Héliane Kohler, Université de Franche-Comté, France  
Irène Fenoglio, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), France  
Isabel Cristina Ferreira Teixeira, Unipampa, Bagé, RS, Brasil  
José Edicarlo de Aquino, UFT, Palmas, TO, Brasil  
José Horta Nunes, Unicamp, Campinas, SP, Brasil  
José Luís Jobim de Salles Fonseca, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
Juan Manuel López Muñoz, Universidad de Cadiz, España  
Juliana Steil, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil  
Larissa Montagner Cervo, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Lucília Maria Sousa Romão, USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil  
Mara Ruth Glözman, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Márcia Helena Saldanha Barbosa, UPF, Passo Fundo, RS, Brasil  
Maria Cleci Venturini, UNIOESTE, Guarapuava, PR, Brasil  
Maria da Glória Bordini, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil  
Maria da Glória Corrêa Di Fanti, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil  
Maria José R. Faria Coracini, Unicamp, Campinas, SP, Brasil  
Marianne Rossi Stumpf, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil  
Mariasaria Zinzi, Università degli Studi di Firenze, Italia  
Marilene Weinhardt, UFPR, Curitiba, PR, Brasil  
Marluza da Rosa, UFSM, Frederico Westphalen, RS, Brasil  
Mary Neiva Surdi da Luz, UFFS, Chapecó, SC, Brasil  
Nádia Régia Maffi Neckel, UNISUL, Palhoça, SC, Brasil  
Najara Ferrari Pinheiro, UCS, Caxias do Sul, RS, Brasil  
Orna Messer Levin, Unicamp, Campinas, SP, Brasil  
Paola Capponi, Università di Torino, Italia  
Paulo Ricardo Kralik Angelini, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil  
Regina Zilberman, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil  
Rejane Pivetta de Oliveira, UPF, Passo Fundo, RS, Brasil  
Silmara Dela Silva, UFF, Niterói, RJ, Brasil  
Taís da Silva Martins, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

Valdir do Nascimento Flores, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil  
Valdir Prigol, UFFS, Chapecó, SC, Brasil  
Vanise Gomes de Medeiros, UFF, Niterói, RJ, Brasil  
Véronique Daleth, USP, São Paulo, SP, Brasil

### **Produção Editorial**

#### **Capa e Projeto Gráfico Originais**

Mirian Rose Brum-de-Paula, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil  
Simone de Mello de Oliveira, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

#### **Produção Gráfica**

Natália Sarzi Ledur, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

#### **Editoreção Eletrônica**

Marcos Soares, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

#### **Revisão**

Andressa Brenner, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Bruna Cielo Cabrera, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Denise Machado Pinto, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Elivélton Assis Krümmel, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Janys Kerolyn Ballejos Cruz, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Kelly Guasso, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil  
Mirela Schröpfer Klein, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

#### **Indexadores**

Rede Cariniana (IBICT)  
Portal de Periódicos da UFSM  
Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Diadorim - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras  
Google Acadêmico  
ZHDK - Zürcher Hochschule der Künste  
EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek  
TIB - Leibniz Information Centre for Science and Technology University Library  
WorldCat® (OCLC)

## APRESENTAÇÃO

### GESTOS DE RESISTÊNCIA DAS/NAS LÍNGUAS DE SINAIS

Lívia Letícia Belmiro Buscácio (INES)  
Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ)

Resistência, Línguas de sinais e sujeito surdo. Muitos são os desdobramentos nestes gestos de resistência: desde ações nos movimentos sociais na luta por políticas de estado pelo surdo e pelas línguas de sinais aos saberes do lugar acadêmico sobre esse sujeito, inclusive, no lugar do pesquisador; à circulação de saberes sobre as línguas de sinais, significadas no *status* de língua conforme cada escopo teórico; até gestos de análise sobre as políticas linguísticas e o processo de gramatização da Língua de sinais. Neste desdobrar, saberes linguísticos encontram-se (e tensionam-se) com saberes pedagógicos na produção de diretrizes para o ensino de línguas, da Libras, da Língua portuguesa. Gestos de resistência, tomados como matéria do discursivo, são constituídos pela cisão e pela contradição no dizer de um sujeito que pensa dominar e ser origem do que diz, esquecimentos reforçados pelo lugar de produção de conhecimento, como nos ensina Pêcheux (2009). É, pois, pensar em um resistir clivado pela contradição da história e do sujeito naquilo que não damos conta e ainda assim almejamos deter, ou melhor:

a resistência se dá no interior mesmo da história (em seu motor – a luta de classes) e no interior do sujeito (em seu motor – o inconsciente). O sujeito – lembram? Dividido e assujeitado – se encontra aí na alienação e na resistência, com suas certitudes e seus lapsos, enfim, na contradição que o constitui (FERREIRA, 2015, p. 163).

A proposta do número 55 da *Fragmentum* é fazer casa para as dobras nos saberes sobre o surdo e as línguas, abrigando artigos, gestos tradutórios, resenha de livro e resumos de teses de várias vertentes dos estudos linguísticos, por vezes, em elo com o pedagógico, e dos saberes pedagógicos.

Habita também uma entrevista tecida pela escrita de uma surda, escolhida não apenas por ser surda, mas também por ocupar lugares atravessados pela resistência. Assim, ao buscarmos abrigar tantos desdobramentos teóricos e de análise sobre línguas de sinais, o surdo e a educação, nosso gesto para organização da revista está baseado em um dos papéis da História das Ideias Linguísticas, conforme Colombat, Fournier e Puech (2010, p. 13): “Le rôle de l’historien des sciences du langage est donc de créer les conditions d’une réflexion informée sur l’epistemologie des sciences du langage”. Em suma, a *Fragmentum 55* procura, na diversidade de campos enfocados em seus artigos, abarcar diversas perspectivas sobre as Línguas de sinais, o surdo e a educação.

Cabe, então, ao pesquisador filiado à História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1992; ORLANDI, 1998, 2001) no encontro com a Análise de discurso (PÊCHEUX, 2009 [1988]; ORLANDI, 2007 [1996], 2009 [1999]) produzir gestos de análise sobre os campos de saber, o que, obviamente, demanda a leitura de trabalhos de cada perspectiva teórica. Segundo Chiss e Puech (1999):

Le point de vue disciplinaire (ou disciplinarité) peut être sommairement caractérisé de quadruple manière: par rapport à l’avant, c’est-à-dire *l’horizon de rétrospection* où s’inscrit la <<nouveauté>> théorique; par rapport à l’après, c’est-à-dire *l’horizon de projection* vers lequel tend l’objet conceptuel: **par rapport à l’actuel, à la synchronie où se joue la relation aux autres discours de connaissance et aux contextes em général de l’activité théorique, la disciplinarité supposant l’interdisciplinarité, c’est-à-dire les dispositions, différences et accointances dans le jeu des disciplines**; par rapport enfin à ces trois dimensions que réunissent les exigences de la transmissibilité parmi lesqueles figure (à côté de la vulgarisation dite scientifique) la *didactisation* à multiples étages dont le premier nous semble déjà implique à l’intérieur même de la constitution disciplinaire (CHISS; PUECH, 1999, p. 10, nosso negrito).

Desta maneira, explicitaremos, em breves linhas, uma espécie de panorama dos estudos na área da Linguagem sobre a questão. Distintos campos de saber e perspectivas teóricas dedicam-se a pesquisar sobre as Língua de sinais e o surdo: do que é denominado por “Estudos surdos”<sup>1</sup> nos anos 1990/2000 para os Estudos culturais sobre sujeito surdo no XXI; dos ramos da Linguística mais estruturalista, como o Gerativismo e a Psicolinguística

<sup>1</sup>Sobre os *Estudos surdos*, é possível encontrar publicações disponíveis para download no site da Editora Arara Azul, voltada para a área. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/c-bo>>. Acesso em: jun. 2020.

e o Funcionalismo, para teorias de base linguística pelo social, como a Sociolinguística e à Linguística Aplicada; e, mais recentemente, dos estudos sobre o discurso, com a Análise de discurso, seja de orientação pecheutiana seja foucaultiana e a dita Análise de discurso americana. Soma-se ainda a Pedagogia e a Fonoaudiologia (essas, também diversas), os Estudos da tradução, as pesquisas autobiográficas, dentre outras áreas.

Os artigos, nesta edição, foram reunidos em quatro eixos. No primeiro, incluem-se os artigos que se fundamentam na base teórica, principalmente, da *História das ideias linguísticas*. Valéria Fernandes Nunes argumenta que leis, decretos e acordos legais, que envolvam a língua de sinais, podem colaborar com o percurso histórico e linguístico dessas línguas. Nessa perspectiva, com base nas noções da História das Ideias Linguísticas na relação com os Estudos Surdos, o objetivo do artigo é analisar como ocorre visibilidade social das línguas de sinais em políticas linguísticas a fim de conhecer o trajeto de sua gramatização. Mais do que um processo de gramatização propriamente dito, que passa por etapas peculiares que ainda exigem muita investigação, o artigo mostra como, ao longo do tempo, línguas de sinais de diferentes lugares do mundo desenvolvem-se e afirmam-se como línguas reconhecidas e respeitadas à luz de direitos linguísticos tão valentemente conquistados. Por sua vez, o artigo de Lívia Buscácio e Angela Baalbaki, *O fantasma do “monolinguismo” continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo*, busca analisar aspectos da política de línguas na conjuntura brasileira atual com base na História das Ideias Linguísticas, tal como desenvolvida no Brasil, e na Análise de Discurso materialista. Em particular, a partir das noções “discurso de” e “discurso sobre” (ORLANDI, 1990), no caso, discursos dos lugares do presidente e da primeira dama sobre a Libras, o surdo e a Língua portuguesa, apresenta gestos de análise de uma série de seqüências discursivas recortadas do pronunciamento da primeira-dama na posse presidencial (realizado em Libras), de *Twitter* do presidente da república sobre a comemoração do dia do surdo e de documento legal (o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019). Com as análises, é possível verificar a vigência de um imaginário monolíngue persistindo, ainda que um dizer sobre bilinguismo compareça no efeito de dominante sobre as línguas.

O segundo eixo é composto por artigos que tematizam a questão da identidade surda e movimentos de resistência, inserindo questões trazidas pelos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Em *A volta do termo surdos-mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade*, de Ana Regina Campello, pretende-se (re)pensar a designação “surdo-mudo” à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, especialmente, desenvolvido nos campos brasileiro,

argentino e uruguaio. A autora percorre um vasto contexto histórico – da Antiguidade à contemporaneidade –, dando destaque, sobretudo, aquele atrelado à mentalidade suscitada pelo surgimento da medicina. Nesse caminho, traz à tona vários registros da palavra “surdo-mudo”, escrevendo uma espécie de história dos usos e sentidos dessa designação. Já no artigo *Pesquisa acadêmica e movimento surdo: a sobreposição de um fazer acadêmico e de um fazer ativista no fio do discurso*, de Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Gláucia Muniz Proença Lara, pode-se verificar como a questão da identidade discute a noção de éthos em análise de sequências discursivas recortadas de uma tese de doutorado em Educação produzida e defendida por uma surda militante na UFSC, em 2010. No artigo, unem-se os estudos da Análise de Discurso de base enunciativa a pesquisas relacionadas ao movimento social surdo. As análises buscam depreender as imagens de si (militante e pesquisadora surda) produzidas na parte identificada como introdução da referida tese. A autora destaca que a sobreposição entre sujeito e objeto da pesquisa resulta em arranjos discursivos que promovem tensões constitutivas entre um fazer acadêmico e um fazer militante.

O terceiro eixo compreende artigos que tematizam questões relacionadas ao processo de tradução e interpretação entre a Libras e a Língua Portuguesa. No artigo *Luz, palco e a caracterização de tradutores intérpretes de Libras- Português em peça teatral*, de Neiva Aquino Albres e Wanderley Martins dos Santos, pautados em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997) aliada aos estudos da tradução de Línguas de sinais, analisaram documentos da peça “X-QUEM? - Origens” sobre o papel do Tradutor-intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) em um espetáculo teatral. Os autores verificaram que a atuação do TILSP no teatro pode ir além da mera tradução simultânea, por estar marcada pelo “corpo do tradutor em cena”, rompendo com um imaginário de tradutor neutro ou isento do processo, ainda ecoa no lugar do tradutor intérprete. Neste sentido, o lugar do TILSP passa a significar como um corpo que integra o espetáculo teatral, deixando de ser um mero apêndice para acessibilidade em Libras no espetáculo, para ocupar um lugar na performance teatral. E, nesse lugar, por sua vez, a Língua de sinais passa a outra ordem, no encontro com a Língua Portuguesa, marcado pela tensão entre a visualidade e a oralidade na cena do espetáculo. No artigo, *As formas de tratamento e a interpretação da libras para o português brasileiro: polidez e poder*, de Maria Cristina Pires Pereira, aponta-se, sobretudo, para regras de polidez em Libras comparadas às regras de polidez correspondentes em português, com enfoque no trabalho do tradutor-intérprete de Libras/Língua portuguesa. Indo além das diferenças

entre os dois conjuntos de regras, o artigo aventa a possibilidade de que algumas dessas estratégias de polidez estão ligadas às próprias características linguísticas de uma língua gestual-visual, enquanto outras estratégias são oriundas de aspectos sociolinguísticos específicos dos sinalizantes. Assim, o artigo oferece um ponto de vista interessante e fecundo para pesquisas na área.

O quarto eixo contempla a discussão referente aos processos pedagógicos com a discussão sobre o conceito de letramento em relação ao sujeito surdo no ensino superior e a produção de materiais didáticos de ensino de Língua portuguesa para surdos na educação básica. Tais questões são muito caras à área, se considerados os quase 10 milhões de brasileiros que são surdos, bem como o número ainda restrito de alcance de ações públicas para atender as expectativas dos mesmos e, principalmente, de melhoria na sua aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa, compreendida nestes estudos como segunda língua (LP2). Em *Letramentos e identidades: vivências, práticas e contextos de estudantes surdos*, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos debruça-se sobre os processos de letramentos de surdos com base no campo dos Novos Estudos de Letramento (NEL), Multiletramentos e de Multimodalidade (JEWITT, 2008; KRESS, 2003). A autora trabalha com enfoque os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 2014) e de comunidade de práticas (ECKERT; MC CONNELGINET, 1992) para analisar processos de letramento de surdos em cursos de graduação no Ensino Superior. Já Fernanda Beatriz Caricari de Moraes e Osilene Maria de Sá e Cruz, no artigo *Plano de atividades e unidade didática: ferramentas para o ensino de leitura e escrita de língua portuguesa para alunos surdos*, propõem construir uma proposta de planejamento e de produção de unidade didática para ensino dessa língua para surdos. Além de uma proposta de metodologia para a produção de material didático em uma perspectiva bilíngue que considere a Libras como a primeira língua do aluno surdo, o artigo abre para a discussão sobre a produção de novos instrumentos de ensino adequados a esse alunado, considerando, a partir de uma concepção sociointeracionista, o ensino como uma prática baseada em tarefas. Sua principal proposta é apresentar um modelo de Plano de Atividade (PA) e relacioná-lo a uma Unidade Didática (UD). Com uma proposta de prática pedagógica, o artigo contribui ao buscar promover um deslocamento na produção de materiais didáticos para surdos, a qual ainda, como apontado por pesquisadores da área, reproduz atividades restritas a listas de palavras e/ou cópias mecânicas.

Seguindo o percurso deste número da *Fragmentum*, adentramos

na entrevista realizada por Phellipe Marcel da Silva Esteves e Elissandra Lourenço Perse com Carilissa Dall’Alba. Carilissa é professora da UFSM, surda congênita e com grande representatividade na comunidade surda, por sua atuação em diversas frentes de luta: “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”; “Escola bilíngue para surdos”; e dando visibilidade no movimento LGBT’s para surdX, dentre outros. Um ponto importante: a entrevista “*O que nos salva é minoria (...) O assistencialismo está voltando com toda força*”, traz um sabor da língua escrita por uma surda, isto é, uma escrita marcada por transitar entre a Libras e a Língua portuguesa. Carilissa Dall’Alba optou por respondê-la em língua portuguesa escrita e os entrevistadores, Phellipe Marcel e Elissandra Perse, juntamente com as organizadoras e a equipe editorial, promoveram um gesto de não ‘normatizar’, de não ‘consertar a escrita de um surdo’ na busca por uma língua imaginária: foi tomada a posição de não apagar as marcas da Libras e da visualidade da experiência surda na escrita em Língua portuguesa de Carilissa, uma escrita entre-línguas e linguagens, identificada a um ‘ser surdo’ enquanto lugar na memória do dizer.

Além dos artigos e da entrevista, outra contribuição desta edição é a tradução do artigo *A didática da língua de sinais francesa: nascimento ou reconhecimento de uma disciplina de pleno direito?*, produzida por Décio Rocha. O artigo das autoras francesas, Véronique Geffroy e Élise Leroy, oferece algumas ideias sobre a qual ramo de estudo a língua de sinais francesa e sua didática devem pertencer adequadamente. Mostra-se como, ainda que persista um dizer que confira um status menor a língua de sinais enquanto objeto de pesquisa, a língua de sinais francesa (LSF) vêm se tornando um objeto de estudo nas universidades. O objetivo do texto não é enfatizar as particularidades da cultura surda, mas, no entanto, reforçar que a língua e a cultura são inseparáveis ao discutir o ensino de idiomas.

Na seção destinada à resenha, Ricardo Janoário, em *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*, que se dedica à apresentação da obra intitulada **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas** (2015) organizada por Tiago Ribeiro e Aline Gomes Silva. No seu texto, Ricardo Janoário identifica as propriedades da obra e sua relevância ao pensar a diferença e a educação para surdos. Com teor reflexivo, a resenha faz-nos compreender a importância do livro no cenário da educação para surdos.

Por fim, esta edição conta com dois resumos que colocam em cena duas teses. Fernanda d’Olivo, em *O ensino de português para surdos pelo olhar*

*do professor de português como segunda língua*, resume a tese de Roberval Teixeira e Silva (2004), que busca delinear um programa de ensino bilíngue para surdos, com base no campo da sociolinguística interacional, sobretudo com o conceito de Letramento ideológico. Marcela Dezotti Cândido traz o resumo da tese de Cláudio Henrique Mourão, surdo e professor da UFRGS, intitulada *Literatura surda: experiência das mãos literárias* (2016). Estabelecendo uma relação entre os Estudos culturais e os Estudos surdos, o autor analisa e dá visibilidade ao que denomina como aspecto “visualiterário” da Libras como manifestação de um elo entre a língua de sinais e o sujeito surdo, atravessando a formação identitária e cultural.

Terminamos esta apresentação esperando que os diferentes trabalhos aqui expostos possam auxiliar o leitor a desenvolver um panorama amplo de visões sobre línguas de sinais, proposta bilíngue para surdos e formas de letramento, reflexões sobre tradução e questões identitárias e culturais de surdos. Em outros termos, possibilite ao leitor uma visada de parte das pesquisas sobre Língua, educação e sujeito surdo que vêm dando corpo ao atual cenário acadêmico da área. Um panorama que, ao mesmo tempo, apresenta limites, deixa perguntas à deriva, mas abre fronteiras para inquietações que, certamente, levarão a outros debates e questionamentos.

## Referências

- CHISS, Jean-Louis; PUECH, Christian. **Le langage et ses disciplines XIXe – Xxe siècles**. Paris, Bruxelles: Editions Duculot, 1999.
- COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. **Histoire des idées sur le langage et les langues**. Paris: Klincksieck, 2010.
- FERREIRA, M. C. L. Resistir, resistir, resistir... Primado prático discursivo! In: SOARES, Alexandre S. Ferrari *et al.* **Discurso, resistência e...** Cascavel: Edunioeste, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009 [1988].
- \_\_\_\_\_. **Discurso, estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006 [1983].
- ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **História das Ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2001

\_\_\_\_\_. **Política linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2007 [1996].

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009 [1999].

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Trad. por Silvana Serrani). In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(-gem) e identidade.** Campinas: Mercado de Letras/FAPESP/FAEP, 1998. p. 213-230.

## HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOBRE LÍNGUAS DE SINAIS

### HISTORY OF LINGUISTIC IDEAS: LINGUISTIC POLITICS ABOUT SIGN LANGUAGES

Valeria Fernandes Nunes

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Resumo:* Objetivou-se analisar a visibilidade dada às línguas de sinais em políticas linguísticas a fim de conhecer o trajeto de gramatização e de valorização social. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por intermédio de levantamento de referências teóricas, visou-se à compreensão sobre como línguas de sinais de sete países (França, Brasil, Estados Unidos da América, Portugal, Suécia, Japão e China) têm sido descritas em marcos legais. A pesquisa foi fundamentada em reflexões teóricas da História das Ideias Linguísticas – HIL – à luz das obras de Auroux (1992), Guimarães e Orlandi (2001), Fávero e Molina (2004), Nunes (2010) e Oliveira (2014). Em relação aos Estudos Surdos, analisaram-se as obras de Strobel (2013) e Perlin (2015). Dessa forma, compreendeu-se que leis, decretos e acordos legais, que envolvam a língua de sinais, podem colaborar com o percurso histórico e linguístico dessas línguas.

*Palavras-chave:* Línguas de Sinais; Políticas Linguísticas; História das Ideias Linguísticas.

*Abstract:* The objective was to analyze the visibility given to sign languages in linguistic policies in order to know the path of grammatization and promotion of social value. By means of a bibliographical research, developed by means of a survey of theoretical references, the work aimed at understanding how sign languages of seven countries (France, Brazil, United States of America, Portugal, Sweden, Japan and China) have been described in statutes. The research was based on theoretical reflections of History of Linguistic Ideas in the light of the works by Auroux (1992), Guimarães and Orlandi (2001), Fávero and Molina (2004), Nunes (2010) and Oliveira (2014). Regarding the Deaf Studies, the works by Strobel (2013) and Perlin (2015) were analyzed. Thus, it was understood that laws, decrees and legal agreements involving sign language can contribute to the historical and linguistic course of these languages.

*Keywords:* Sign Languages; Linguistic Policies; History of Linguistic Ideas.

## Introdução

As línguas de sinais são utilizadas em diversos países pela comunidade surda. A presença dessas línguas, com recursos gramaticais visuais e espaciais, na sociedade está crescendo. Um dos fatores que contribuem para esse aumento é o fato de os surdos estarem conquistando novos espaços na sociedade, que antes eram ocupados majoritariamente por ouvintes. As conquistas do Povo Surdo, suas identidades múltiplas e sua cultura são retratadas nas artes plásticas, na educação, na história, na literatura, na política e nas línguas de sinais (STROBEL, 2008).

Esta pesquisa fundamentou-se nas reflexões teóricas da História das Ideias Linguísticas – HIL – à luz das obras de Aurox (1992), Guimarães e Orlandi (2001), Fávero e Molina (2004), Nunes (2010) e Oliveira (2014) para apresentar a HIL, a influência da *École des Annales*, os objetivos dessa corrente linguística e as considerações a respeito do processo de gramatização através de gramática e dicionários, expondo conceitos acerca desses dois instrumentos linguísticos e de outros instrumentos, que também contribuem para descrever a língua, como diretrizes legais e instituições.

O estudo foi desenvolvido por meio da investigação de marcos legais relacionados às línguas de sinais de sete países (França, Brasil, Estados Unidos da América, Portugal, Suécia, Japão e China). Alguns dos fatores que motivaram a seleção dessas línguas foram os seguintes: i - estudo de línguas de sinais com origens diferentes; ii - influências culturais, políticas, sociais e históricas de diferentes partes do mundo (oriente e ocidente); iii - sistemas de escrita das línguas orais dos países selecionados que influenciam as línguas de sinais. Para esta pesquisa, o segundo fator tem maior proeminência tendo em vista que serão analisados normativos legais dos países selecionados.

Cabe ressaltar que a Língua de Sinais Francesa (LSF) possibilitou ao longo da história o surgimento de diversas línguas de sinais, dentre elas a Língua de Sinais Americana (ASL) e a Língua de Sinais Brasileira (Libras). A Língua de Sinais Sueca (LSS) proporcionou a gênese da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Sobre a LSC e a LSJ, ressaltamos que ambas recebem influências linguísticas do sistema de escrita da língua oral de seus respectivos países, isto é, influências de caracteres do chinês na LSC e do Hiragana, do Katakana e do Kanji na LSJ (NUNES, 2018).

Analisaram-se estudos de Strobel (2013) e Perlin (2015) e das seguintes línguas de sinais: Língua de Sinais Francesa, Cloix (2010); Língua de Sinais Americana, Meülder (2015); Língua Brasileira de Sinais, Silva

(2012); Língua de Sinais Sueca, Svartholm (2014) e Nilsson e Schönström (2014); Língua Gestual Portuguesa, Duarte e Almeida (2003); Língua de Sinais Japonesa, McClue (2013); e Língua de Sinais Chinesa, Yang (2008).

Dessa forma, com base na Declaração de Salamanca (1994), na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e nas legislações específicas desses países, pretende-se investigar se há orientações sobre políticas linguísticas específicas de línguas de sinais nas diretrizes nacionais aqui estudadas. Além, apoiado nas reflexões sobre metodologia científica propostas por Gerhard e Silveira (2009), este estudo é uma pesquisa bibliográfica desenvolvida por intermédio de levantamento de referências teóricas.

Para tanto, foram investigadas as seguintes legislações: Lei 91-73 e Lei 2005-102 da França; Emendas da Lei de reabilitação profissional (1965), Lei de reabilitação (1973), Lei de educação para todas as crianças com deficiência (1975), Lei: nenhuma criança deixada para trás (2001) e Lei de telecomunicações (1996) dos Estados Unidos da América; Código do Estatuto Sueco (2009:600); Constituição da República Portuguesa; Lei sobre pessoas com deficiências de 5 de agosto de 2011 do Japão; Lei da República Popular da China sobre a proteção das pessoas deficientes em 1990; e Lei n.º 10.098/2000, Decreto n.º 6.949/2009, Lei n.º **10.436/2002**; Decreto n.º 5.626/2005, Lei n.º 12.319/2010; Decreto 7.387/2010, Lei n.º 13.0005/2014 e Lei n.º 13.146/2015 do Brasil.

Ao analisar esses marcos legais, objetivou-se compreender a visibilidade que tem sido dada às línguas de sinais por meio de políticas linguísticas e conhecer também o trajeto de gramatização e de valorização social dessas línguas. Portanto, leis, decretos e acordos legais, que envolvam línguas de sinais e/ou a comunicação com/de surdos, podem colaborar na compreensão do percurso histórico e linguístico das línguas de sinais. Nesta pesquisa, tais registros são investigados como instrumentos linguísticos, conforme propõem os estudos à luz da História das Ideias Linguísticas, que valorizam tais documentos no âmbito dos estudos históricos no campo das ciências da linguagem.

## **Fundamentação teórica**

Nesta seção, os seguintes tópicos são descritos respectivamente: estudo da História, início da História das Ideias Linguísticas e processo de

gramatização. Tradicionalmente, a disciplina História pressupõe o estudo de eventos e de fatos relativos ao passado do ser humano. Consoante a Marc Bloch (2001), a História tem por objeto o homem, pois a História analisa o percurso do homem no tempo. É por meio do tempo que compreendemos fatos históricos, porque somente ao estudar um contexto específico temporal é possível entender acontecimentos.

Lakatos, ao parafrasear Kant, afirma que “a filosofia da ciência sem a história da ciência é vazia; a história da ciência sem a filosofia da ciência é cega” (LAKATOS, 1983, p. 107). Por essa afirmação, compreendemos que a história da ciência pode ser empregada para investigar propostas metodológicas e a filosofia da ciência oferece ao historiador epistemologias que possibilitam a reconstrução racional da história. Tal reconstrução representa a realidade descrevendo o conhecimento sobre nosso passado. A História é entendida como “a ligação entre as concretas particularidades do mundo empírico e os princípios gerais do pensamento” (CONSTANTINO, 2013, p. 286).

Segundo Fávero e Molina (2004), no final do século XIX e início do século XX, começou-se a repensar sobre métodos e abrangência da disciplina História a partir dos ensinamentos das ciências sociais, propondo uma nova História, que dialogasse com outros tempos e outras disciplinas. A inquietação característica das correntes de pensamento do século XX representa

recusa ao projeto iluminista, na perplexidade e na incapacidade de compreender um tempo histórico que rompe com o jugo dos antigos, mas que, no entanto, não alcança um telos de liberdade, perfeição e felicidade, mas de carnificina e miséria; miséria esta, não só material, mas cultural, política e espiritual (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Assim, de acordo com Oliveira (2014, p. 34), o estudo do “projeto das Luzes, da Modernidade e de suas ambiguidades, de suas re-significações, bem como de seus objetivos, utopias e ideia de progresso não alcançadas” contribuiu para compreensão de uma crise da Modernidade, um processo de desencantamento, uma reação de recusa manifesta nas correntes de pensamento próprias do século XX, como a *École des Annales*.

A *École des Annales* foi um movimento historiográfico proporcionado pelo periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale* cujos estudos enfatizavam as Ciências Sociais e a História. Destacam-se como pioneiros Lucien Febvre e Marc Bloch, na Universidade de Estrasburgo, em 1929. Esse

movimento gerou mudanças no quadro de pesquisas históricas ao investigar atividades humanas, até então, pouco estudadas, privilegiando métodos que percorrem diversas disciplinas atreladas às Ciências Sociais.

Uma segunda geração, conhecida como *Era Braudel*, dirigida por Fernand Braudel, marcada por quantificações, por técnicas e pela penetração do marxismo, consistia em situar a história em três escalões:

na superfície: a história dos acontecimentos, do tempo curto; na meia encosta: uma história conjuntural, que surge ritmo mais lento; e na profundidade: uma história de longa duração (FÁVERO; MOLINA, 2004, p. 136-137).

Segundo Bauer (2012), na proposta de Fernand Braudel, não se tinha como objetivo estudar épocas, mas estruturas particulares que pudessem abandonar a história em fatos isolados e focar em aspectos coletivos, sociais e respectivos do sócio-histórico, substituindo a anterior fixação em indivíduos, elites. A última geração, conhecida como *Nouvelle Histoire*, apresentou preocupações nas mentalidades, nas vidas cotidianas, com base em representações e interpretações, amplificando a fonte de dados, podendo ser documentos psicológicos, arqueológicos, orais, religiosos. Assim, a partir desse evento, a História buscou identificar

o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, interpretada e deixada para a posteridade. Nesse sentido, é necessário pensar essa história com um trabalho de representação, isto é, como são traduzidas as posições e interesses dos indivíduos que compõem a sociedade, como pensam que ela é, como agem, ou como gostariam que ela fosse (FÁVERO; MOLINA, 2004, p. 138).

Diante desse pensamento, tem-se o início da História das Ideias Linguísticas com a valorização dos estudos históricos no campo das ciências da linguagem. Dentre os pesquisadores que colaboraram com essa proposta, podemos citar Sylvain Auroux (França). Nos anos 1970, foram criadas condições acadêmico-científicas para que o domínio da História das Ideias Linguísticas fosse desenvolvido.

Tal movimento desses estudiosos acarretou a criação de duas revistas: a *Historiographia Linguistica* (1974) e a *Histoire Épistémologie Langage* (1979). Em 1984, foi criada a sociedade inglesa *Henry Sweet Society for the History of the Linguistic Ideas*, em 1987, sociedade alemã *Studienkreis Geschichte der*

---

*Sprachwissenschaft e*, em 1991, *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*.

Neste artigo, compreendemos a História das Ideias Linguísticas de acordo com Orlandi (2001), que descreve que as análises das ideias linguísticas vinculam-se a “difundir estudos sistemáticos que toquem a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisas” (ORLANDI, 2001, p. 9). Falar das ideias linguísticas é investigar referências sobre a “definição da língua, a construção de um saber sobre a língua, a produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também sua relação com a história do povo que fala” (GUIMARÃES; ORLANDI, 2001, p. 32).

Para Auroux (1992), o processo de gramatização de uma língua “conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que ainda hoje são os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Consoante a Antunes (2007), o papel da gramática está relacionado ao controle de determinada língua contra ameaças de desaparecimentos e declínios. Esse controle vai além da preservação da língua. Interesses políticos, econômicos e sociais também estão relacionados, pois o domínio da língua estabelece a comunicação, facilitando, assim, o desenvolvimento de interesses de quem governa.

Dessa forma, “foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões” (ANTUNES, 2007, p. 36). A criação da gramática, na verdade, tinha por objetivo a regularização, o estabelecimento de um padrão na língua.

Em relação ao dicionário, Nunes (2010) esclarece que

o dicionário não é algo que estaria na mente das pessoas desde que elas nascem, mas, sim, algo que é produzido por práticas reais em determinadas conjunturas sociais, ou seja, o dicionário é produzido sob certas “condições de produção dos discursos”. E as palavras não são tomadas como algo abstrato, sem relação com os sujeitos e as circunstâncias em que eles se encontram, mas sim como resultantes das relações sociais e históricas, relações essas que são complexas e, por vezes, polêmicas ou contraditórias. Assim, o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas (NUNES, 2010, p. 6-7).

Nunes (2010) também ressalta o papel político e social dos dicionários. Os dicionários são produzidos por práticas em conjunturas sociais sob

condições de produção de discursos. As palavras são resultantes de relações sociais, políticas e históricas. No dicionário, encontram-se registros sobre a língua, especificamente, registro de palavras sobre “um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas” (NUNES, 2010, p. 2). Diante disso, relações sociais, políticas e históricas permeiam a construção desses dois instrumentos linguísticos, gramática e dicionário, moldando o processo de gramatização da língua.

Orlandi (2002), ao estudar o processo de disciplinarização dos estudos da linguagem no Brasil, descreve outros instrumentos linguísticos que contribuíram na formação da Língua Nacional, Língua Portuguesa. A língua de um país está relacionada à identidade e à autonomia dos sujeitos de uma sociedade. Nomear a língua usada no Brasil de ‘língua portuguesa’ ou ‘língua brasileira’ era uma questão desde o período de colonização no Brasil, que se intensifica no século XIX.

Consoante a Gallo (1993), a forma de produção do saber e de alicamento do sujeito à posição daquele que sabe passa por processos de legitimação determinados historicamente e ideologicamente. Instrumentos linguísticos, tais como gramáticas, dicionários, antologias, programas de ensino (Fausto Barreto), e instituições (Colégio Pedro II, Academia Brasileira de Letras, Biblioteca Nacional) contribuíram no processo de ensino da língua e na relação do brasileiro com sua língua. A produção de instrumentos, como os citados, está relacionada a questões da língua, da ciência, da sociedade, consequentemente, questões políticas pois

ao mesmo tempo que a linguística se constitui como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado. As políticas gerais de um país manifestam esta inter-relação cuja forma mais visível é a formulação das Políticas Linguísticas: as invasões, as exclusões, as hierarquias. A noção de política linguística adquire aqui outro sentido. Quando se define que língua falamos, com que estatuto ou quando se determina este ou aquele modo de acesso a esta língua – pelo ensino, pela produção dos instrumentos linguísticos, pela leitura das publicações, pelos rituais de linguagem, pela legitimidade dos acordos, pela construção das instituições linguísticas – praticamos concomitantemente diferentes formas de políticas da língua (GUIMARÃES; ORLANDI, 2001, p. 36).

Dessa forma, atos políticos, como criação de leis e decretos nacionais, influenciam nas relações de uma língua e seus usuários. Muitas vezes, descrevendo como essa língua será usada, ensinada, vista em uma sociedade, pois atos legais são instrumentos de poder social que colaboram para a

---

descrição linguística de uma língua.

A Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e legislações específicas de outros países sobre as línguas de sinais aqui estudadas e abordadas são exemplos desses instrumentos. A Declaração de Salamanca (1994) faz referência à educação de surdos e esclarece que a linguagem de signos<sup>1</sup> deveria ser considerada como meio de comunicação dos surdos, conforme descrito na seção sobre o Novo Pensar em Educação Especial, no item 19:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisões deveriam ser feitas no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Já a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) é elaborada com base nas seguintes orientações:

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, (...) estabelece que “todos têm todos os direitos e todas as liberdades”, sem distinção “de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição”; (...) Considerando a Resolução 47/135, de 18 de Dezembro de 1992, da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, que adota a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas; (...) Considerando que na Declaração do Recife (Brasil), de 9 de Outubro de 1987, o XXII Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural recomenda às Nações Unidas que tomem as medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos; Considerando a Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de Junho de 1989, relativa aos povos indígenas em países independentes; Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos, aprovada em Maio de 1990 em Barcelona, declara que todos os povos têm direito a exprimir e a desenvolver a sua cultura, a sua língua e as suas normas de organização e, para o fazerem, a dotarem-se de estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração pública

---

<sup>1</sup>Mantivemos a expressão “linguagem de signos”, empregada na Declaração de Salamanca (1994), ao invés da expressão utilizada atualmente (língua de sinais).

---

próprias, em quadros políticos diferentes; (...) Considerando o relatório da Comissão dos Direitos Humanos do Conselho Económico e Social das Nações Unidas, de 20 de Abril de 1994, sobre o texto provisório da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, declaração em que os direitos individuais são considerados à luz dos direitos coletivos (UNESCO, 1996).

Verifica-se que as línguas de sinais são parte da história e da cultura do Povo Surdo. Para Strobel (2013), Povo Surdo é o grupo de sujeitos que possuem costumes, histórias, tradições em comum e são produtores de suas concepções do mundo através da visão. Perlin (2015), ao descrever o Povo Surdo, acrescenta que ao surdo pertence à experiência visual do mundo e não auditiva.

### **Análise de dados**

Nesta seção, a fim de compreender políticas linguísticas das sete línguas que compõem este estudo, são analisados marcos legais a respeito das seguintes línguas de sinais: Língua de Sinais Francesa; Língua de Sinais Americana; Língua de Sinais Sueca; Língua Gestual Portuguesa; Língua de Sinais Japonesa; Língua de Sinais Chinesa; Língua Brasileira de Sinais. Assim, para compor a análise de dados, foram consultados marcos legais escritos em português (Brasil e Portugal), em francês (França) e em inglês (Estados Unidos da América). Foram consultados também marcos legais escritos em inglês referente às línguas de sinais da Suécia, da China e do Japão.

### **Língua de Sinais Francesa**

Em relação às políticas linguísticas sobre a Língua de Sinais Francesa (LSF) e sobre os direitos dos surdos na França, a Lei 91-73, de 18 de janeiro de 1991, reconhece que as famílias têm o direito de escolher uma educação bilíngue (Língua de Sinais Francesa – Língua Francesa) na educação de filhos surdos. Em 1998, o relatório Gillot sobre “os direitos dos surdos” (A Lei dos Surdos - 115 propostas: relatório ao Primeiro Ministro) indicou que, apesar da publicação da legislação anterior, este direito não foi respeitado. Apenas um por cento dos estudantes surdos tinha acesso às estruturas bilíngues. Esse relatório também destacou grande índice de analfabetismo entre os surdos.

Sete anos depois, a Lei 2005-102, de 11 de fevereiro de 2005, institui “questões referentes à acessibilidade no tocante à escolaridade no ensino superior e no curso profissionalizante” (MENDES; ALMEIDA, 2010, p. 51). O artigo 19 estabelece que o Estado determina recursos financeiros e humanos necessários para a escolaridade nas escolas comuns. O artigo 20 especifica as mesmas obrigações para o ensino superior. O artigo 76 da referida Lei esclarece que, antes dos tribunais administrativos, civis e criminais, qualquer surdo beneficia-se do dispositivo de comunicação adaptado de sua escolha, sendo os custos financiados pelo Estado. No artigo 77, a fim de garantir a livre circulação e adaptação de testes de licença de condução para surdos e com deficiência auditiva, um intérprete estará presente nas provas teóricas e práticas da carteira de condução para veículos leves (licença B). E o artigo 78 descreve serviço de telefonia para deficientes auditivos.

Em 2008, são acrescentados ao artigo 93-3, da Lei de 2005, o reconhecimento e a difusão da Língua de Sinais Francesa em Mayotte, Nova Caledônia, Polinésia Francesa e Wallis e Futuna<sup>2</sup>. Dessa forma, esses instrumentos linguísticos legais contribuem para a divulgação da Língua de Sinais Francesa, para a profissão de intérpretes e para os direitos dos cidadãos surdos franceses. Vale ressaltar que, segundo Cloix (2010), embora a LSF seja reconhecida ainda persistem debates sobre educação de surdos e a relação com a língua de sinais na França.

## **Língua de Sinais Americana**

Segundo Rocha (2008), o americano Thomas Hopkins Gallaudet viajou para a Europa a fim de aprender mais sobre a educação de surdos. Em Londres, em 1816, Thomas Hopkins Gallaudet conheceu o abade francês Sicard, sucessor do abade L'Épée (diretor do Instituto Real para surdos em Paris), que estava com alunos surdos, dentre eles, Laurent Clerc. Laurent Clerc apresentou desempenho com método usado em Paris por meio de sinais da Língua de Sinais Francesa (LSF). Sicard convidou Thomas Hopkins Gallaudet para visitar o Instituto Real para surdos.

Posteriormente, Gallaudet retornou aos Estados Unidos da América

---

<sup>2</sup>Os lugares mencionados não fazem parte do território francês conhecido como hexágono. Cabe ressaltar que o formato geográfico da França é conhecido como hexágono devido à representação do país ser parecida ao formato de um polígono com seis lados paralelos representando três costas e três fronteiras terrestres.

com Laurent Clerc. Gallaudet e Clerc fundaram a primeira escola para surdos nos Estados Unidos da América, em Connecticut, em 1817: asilo para educação e instrução de surdos e mudos. Atualmente, essa instituição recebeu o nome de Escola Americana para Surdos. Em 1957, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, tornou-se diretor da Instituição de Columbia para Instrução de Surdos, Surdos e Cegos. Em 1964, com o apoio federal, tornou-se a Universidade de Gallaudet, primeira universidade para surdos no mundo.

Outro marco para a comunidade surda, em relação às línguas de sinais, foi a contribuição, em 1960, de William Stokoe para o reconhecimento da ASL como língua. Em decorrência desse acontecimento, houve um

impulso na década de 1970 para o reconhecimento da ASL como língua aos olhos da comunidade ouvinte. A fim de alcançar legitimidade, ASL tinha de encontrar o mesmo critério para a arbitrariedade que línguas faladas exibiam - a relação entre um elemento significativo na linguagem e sua denotação deve ser independente de qualquer semelhança física entre os dois (WILCOX, 2000, p. 36)<sup>3</sup>.

Acerca das leis federais nos Estados Unidos da América sobre o atendimento ao surdo e também a respeito do uso da Língua de Sinais Americana, destacamos as Emendas da Lei de reabilitação profissional, em 8 de novembro de 1965, que motivaram a publicação de outros marcos legais. A Lei Federal 89 – 333 foi promulgada especificando serviços para cegos e surdos, descrevendo a necessidade de leitores para cegos e intérpretes para surdos. Com essa resolução, há a identificação da atividade profissional de interpretação de língua de sinais para clientes surdos.

Em 26 de setembro de 1973, foi aprovada a Lei 93-112 (Lei de reabilitação) a respeito das responsabilidades federais dos programas de treinamento e pesquisa sobre pessoas com deficiência a fim de estabelecer responsabilidades para as Secretarias de Saúde, de Educação e de Bem-estar. Nessa lei, a função do intérprete é retomada na seção 103, descrevendo o atendimento aos surdos.

Em 29 de novembro de 1975, a Lei 94-142 (Lei de educação

---

<sup>3</sup>The push in the late 1970s was for recognition of ASL as a language in the eyes of the hearing community. In order to achieve legitimacy, ASL had to meet the same criterion for arbitrariness that spoken languages exhibit — the relationship between a meaningful element in language and its denotation must be independent of any physical resemblance between the two [tradução da autora].

para todas as crianças com deficiência) providencia normas a respeito de assistência educacional para crianças com deficiência tendo em vista que nessa época, conforme seção 601, nos Estados Unidos havia mais de oito milhões de crianças com necessidades especiais. Desse percentual, mais da metade não recebia educação adequada. Esses atos deram origem à Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências e à Lei dos Americanos com Deficiência, em 1990, cujos objetivos eram especificar direitos e deveres das pessoas com deficiência.

Em 8 de fevereiro de 1996, a Lei 104–104 (Lei de telecomunicações) foi decretada instituindo normas de qualidade dos serviços de telecomunicações prestados aos consumidores e promovendo diretrizes para garantir acessibilidade. Em 2001, com a Lei 107–110 (Nenhuma criança deixada para trás), são relatadas ações para garantir a acessibilidade na formação educacional de pessoas com deficiência, indígenas e imigrantes, incluindo a participação dos pais dessas crianças no processo escolar. Essas legislações acabam apontando para a realidade linguística dos surdos nos Estados Unidos da América, mostrando a presença de intérpretes e de legendas para surdos em programas de TV.

Segundo Meulder (2015), a Língua de Sinais Americana (ASL) e a Língua de Sinais Québécoise (LSQ) no Canadá ainda não foram reconhecidas em nível federal, mas há menção dessas línguas em legislações estaduais ou provincial. A autora afirma que

várias províncias canadenses reconheceram legislativamente ASL ou LSQ como uma língua de instrução. Nos Estados Unidos, quarenta estados reconhecem a ASL como língua, e vários a reconheceram como língua (estrangeira) para fins educacionais (MEÜLDER, 2015, p. 505)<sup>4</sup>.

Assim, a ASL vem ganhando reconhecimento em estados americanos, conforme listagem de relação de estados dos Estados Unidos da América que reconheceram a ASL, disponível no acervo da biblioteca online da Universidade de Gallaudet, fornecida pelo Conselho Nacional de Supervisores Estaduais de Idiomas<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup>Several Canadian provinces have legislatively recognized ASL or LSQ as a language of instruction. In the United States, forty states have recognized ASL as a language, and a number have recognized it as a (foreign) language for educational purposes [tradução da autora].

<sup>5</sup>Disponível na biblioteca online da Universidade de Gallaudet (Disponível em: <<http://libguides.gallaudet.edu/content.php?pid=114804&Sid=991858>>. Acesso em: jun. 2020) fornecida pelo National Council of State Supervisors for Languages (Disponível em: <<http://>

## Língua de Sinais Sueca

Segundo Nilsson e Schönström (2014), a Suécia é o primeiro país no mundo a reconhecer uma língua de sinais. A Língua de Sinais Sueca – LSS (*Svenskt teckenspråk*) – foi reconhecida como primeira língua dos surdos suecos em 14 de maio de 1981, proporcionando o bilinguismo para crianças surdas, ou seja, a Língua de Sinais Sueca como primeira língua e a Língua Sueca como segunda língua (SVARTHOLM, 2014). Há registros do uso da Língua de Sinais Sueca desde 1800, com a primeira escola para surdos em 1809.

Desde 1906, a Associação Nacional Sueca de Surdos vem desenvolvendo ações no país para promover a língua de sinais. Atualmente, o Departamento de Linguística da Universidade de Stockholm desenvolve pesquisas sobre essa língua de sinais. Em primeiro de agosto de 2009, a língua de sinais recebe o *status* de língua (Lei Nacional das Minorias e das Línguas Minoritárias). Esse documento descreve a política linguística estabelecida na Suécia esclarecendo que a Língua Sueca é a principal língua na Suécia (4 § O sueco é o principal idioma da Suécia). Esse ato determina diretrizes a respeito da Língua Sueca, das línguas nacionais minoritárias e da Língua de Sinais Sueca destacando as responsabilidades do poder público para o acesso à comunicação. Também se especificam os usos da Língua Sueca no setor público e no contexto internacional.

Assim, cabe ao poder público ter a responsabilidade particular de proteger e promover a Língua de Sinais Sueca (9 § O público em geral tem uma responsabilidade especial de proteger e promover a língua de sinais sueca). Nesse ato, é instituído que todos os moradores da Suécia têm a oportunidade de aprender e desenvolver a Língua Sueca. Acrescenta-se que pessoas pertencentes a uma nacionalidade minoritária têm a oportunidade de aprender, desenvolver e usar sua língua minoritária. Em relação à Língua de Sinais Sueca,

pessoas surdas ou com perdas auditivas e pessoas, que por outras razões aprendem a língua de sinais, devem ter o direito à oportunidade de aprender, desenvolver e usar a Língua de Sinais Sueca (Código do Estatutos Sueco nº: 2009:600, 14 §)<sup>6</sup>.

---

[nccsfl.org/view-state-report/#>](https://nccsfl.org/view-state-report/#>). Acesso em: jun. 2020).

<sup>6</sup>den som är döv eller hörselskadad och den som av andra skäl har behov av teckenspråk ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska teckenspråket [tradução da autora].

De acordo com essa proposta, instituições públicas têm como incumbência promover e proteger a Língua de Sinais Sueca.

## **Língua Gestual Portuguesa**

Sobre a Língua Gestual Portuguesa - LGP, Correia (2014) descreve que a

Língua Gestual Sueca é considerada a língua-mãe da LGP uma vez que no século XIX o rei D. João VI, a pedido de sua filha, D. Isabel Maria, mandou chamar a Portugal o professor sueco Per Aron Borg que havia fundado em Estocolmo um instituto para a educação de surdos. Assim, em 1823, cria-se em Portugal a primeira escola para surdos onde lecionaram, a princípio, Per Aron Borg e seu irmão Joahan Borg (CORREIA, 2014, p. 162).

Per Aron Borg, pedagogo sueco, ajudou a fundar escola de surdos em Lisboa, sendo a Língua Gestual Portuguesa influenciada pela Língua de Sinais Sueca (WOLL; SUTTON-SPENCE; ELTON, 2001). Segundo Ferreira (2013), em 1834, inaugura-se o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) em Portugal com o foco na educação de crianças surdas. A princípio, esse instituto, com nome do educador de surdos francês que defendia a prática do oralismo, proibia em todos os estabelecimentos de ensino o uso de gestos e dava preferência ao método oral.

Segundo Duarte e Almeida (2003), em 1995, a Associação Portuguesa de Surdos (ASP), fundada em 1958, deu início aos debates sobre a necessidade de reconhecimento legal da Língua Gestual Portuguesa. Foi criada comissão para Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa formada por cinco grupos: ASP, Associação de Intérpretes, Associação de pais, Associação de professores e Federação Portuguesa de Associação de surdos.

Em 1997, a Língua Gestual Portuguesa tem seu reconhecimento legal na Constituição da República Portuguesa. Foi instituído ao Estado “Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Série A – n. 218 – 20/09/1997 – Lei Constitucional, Artigo 74º - alínea h). Consoante a Duarte e Almeida (2003), em 6 de maio de 1998, foi decretada lei do Ministério da Educação reconhecendo a necessidade de professores de língua de sinais, de intérpretes e de professores para crianças e jovens surdos, que se comunicassem por língua de sinais.

---

Conforme Aquiline (2003), em 14 de julho de 1998, surgiu lei com recomendações sobre intérprete de língua de sinais, legendas e programas para a comunidade surda na televisão. Em 19 de março de 1999, o governo deu início a um projeto sobre legendas na televisão. Em 5 de julho de 1999, foi instituída lei que reconhecia e regularizava a profissão de intérpretes de língua de sinais. Em 11 de fevereiro de 2002, houve novamente lei para reforçar os direitos da pessoa surda de acessar às informações veiculadas na TV pela língua de sinais e por legendas.

### **Língua de Sinais Japonesa**

Consoante os estudos de McClue (2013), em 1970, a língua de sinais apareceu pela primeira vez em uma lei japonesa durante a revisão de lei sobre pessoas com deficiências. Em 1991, foi criada a Associação Japonesa de Intérpretes de Línguas de Sinais. Em 1997, o código de ética dessa associação foi estabelecido. Em 2002, foram fundadas a Federação Japonesa de Surdos e a Associação Nacional de Pesquisa para Interpretação de Língua de Sinais.

McClue (2013) acrescenta que, em 2003, pais de surdos enviaram ao Ministério da Educação Japonês uma petição para a LSJ ser a língua de instrução de surdos, tendo em vista que professores e alunos surdos, muitas vezes, não conseguiam compreender uns aos outros. O Ministério da Educação, retomando a filosofia do Congresso de Milão em 1880, reafirmou a educação de surdos com base no oralismo e descreveu que outras formas de comunicação poderiam ser ensinadas depois. Em 2011, foi promulgado o Ato Básico para Pessoas com Deficiência cujo texto descreve que

são garantidas a todas as pessoas com deficiência a oportunidade, na medida do possível, de escolher a sua língua (incluindo a língua de sinais) e outros meios de comunicação para a compreensão mútua; e as oportunidades para eles escolherem os meios de aquisição ou uso de informações que serão expandidas (ATO BÁSICO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, ITEM III, 2011)<sup>7</sup>.

Sobre a LSJ, ressalta-se que a família da Língua de Sinais Japonesa

---

<sup>7</sup>All persons with disabilities are guaranteed the opportunity, insofar as possible, to choose their language (including sign language) and other means of communication for mutual understanding; and opportunities for them to choose the means of acquisition or use of information will be expanded [tradução da autora].

inclui a Língua de Sinais de Taiwan e a Língua de Sinais Coreana. A Língua de Sinais Japonesa - LSJ é conhecida como *Nihon Shuwa* e, antigamente, outro termo bastante usado para a Língua de Sinais era *Temane* (EBERHARD; GARY; CHARLES, 2020).

### Língua de Sinais Chinesa

Na Língua de Sinais Chinesa, segundo Yang (2008), o primeiro registro histórico do uso de sinais para comunicação remonta à Dinastia Tang (A.C. 618-959) em que a palavra chinesa 手语 *Shou-yu* (linguagem gestual) aparece na literatura. *Shou-yu* era usado para se referir a uma comunicação manual envolvendo sinais icônicos. A existência de uma comunidade que usasse sinais foi mencionada durante a Dinastia Song do Norte (960-1127) de Su Dongpo, no documento *Guaishi Ji*, sobre categorias e origens de línguas de sinais (MU, 1991 *apud* PUTS; LÓPEZ, 2008).

Há diversos dialetos da LSC na China. Locais como Shanghai, Nanjing, Beijing e Tianjin usam suas próprias variações. Entretanto, a moderna Língua de Sinais Chinesa - LSC (*Zhongguo Shouyu*) desenvolveu-se no final dos anos de 1950. Em 1959, publicou-se o primeiro alfabeto fonético manual da Língua de Sinais Chinesa moderna, constituído por um total de 30 configurações de mão. Com o objetivo de estabelecer um léxico CSL unificado, compilou-se um conjunto de léxico de quatro volumes intitulado “Padronização de sinais para surdos”, em 1961, que foi oficialmente publicado em 1963 e continha não só muitos itens lexicais regionais, mas também sinais emprestados do *International Sign System*. Em 1990, ocorreu a publicação de lei sobre proteção a pessoas com deficiência, mencionando a língua de sinais na China:

Artigo 26. Os serviços governamentais interessados devem organizar e apoiar a pesquisa e aplicação do braille e da língua de sinais, a compilação, escrita e publicação de material didático de educação especial e a pesquisa, produção e fornecimento de aparatos didáticos e outras instalações auxiliares para educação especial (LEI DA REPÚBLICA POPULAR DA CHINA SOBRE A PROTEÇÃO DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1990, Artigo 26)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup>Article 26. Governmental departments concerned shall organize and support the research and application of Braille and sign language, the compilation, writing and publication of special education teaching materials and the research, production and supply of teaching apparatus and other auxiliary facilities for special education [tradução da autora].

O referido artigo promove o incentivo à produção de material didático e também à pesquisa sobre línguas de sinais e Sistema Braille, reconhecendo a existência de língua de sinais no país.

### **Língua Brasileira de Sinais**

Segundo Rocha (2008), em 1857, foi criado, no Rio de Janeiro, Brasil, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por meio dos esforços de Édouard Huet, professor surdo francês, com a aprovação de Dom Pedro II (Lei n.º 939 de 26 de setembro de 1857). A escola era destinada à educação de surdos de sete a catorze anos, atualmente, conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Huet tinha como base a Língua de Sinais Francesa – LSF para os estudos no Brasil. Daí o fato de a Língua Brasileira de Sinais – Libras ter influência da LSF, conforme afirma Dsecours que “a influência francesa é, portanto, muito clara na educação dos surdos brasileiros” (DESCOURS, 2011, p. 33)<sup>9</sup>. Cabe ressaltar que Brito 2010 [1995] pesquisou a existência no Brasil da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), praticada por índios da tribo Urubu-Kaapor, e a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB). A LSCB ficou conhecida como a Língua Brasileira de Sinais – LSB/Libras.

A Libras teve seu reconhecimento legal no Brasil em 2002 com a publicação da Lei nº **10.436, de 24 de abril de 2002, que descreve a Libras como meio legal de comunicação e expressão**. A Língua Brasileira de Sinais é entendida como

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (PARÁGRAFO ÚNICO, LEI 10.436/2002).

Essa lei também propõe a inclusão do ensino de Libras nos cursos de fonoaudiologia e de magistérios, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

O Decreto n.º 5. 626/2005 regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, descrevendo a pessoa surda, classificando tipos de perdas auditivas,

---

<sup>9</sup>L'influence française est donc très nette dans l'éducation des sourds brésiliens et même dans leurs gestes: utilisation de la LSF [tradução da autora].

detalhando a inclusão da matéria de Libras, a formação de professores e instrutores de Libras e a regulamentação do Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) para a interpretação/tradução e para o ensino.

O Decreto n.º 6.949/2009 promove, protege e assegura o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos, viabilizando a facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda.

A Lei n.º 12.319/2010 especifica a formação, as atribuições e as competências do profissional tradutor e intérprete da Libras.

O Decreto 7.387/2010 institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e se propõe a mapear, a caracterizar e a diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira.

A Lei n.º 13.005/2014 expõe o Plano Nacional de Educação – PNE, cuja apresentação de metas detalha o atendimento educacional especializado e a proposta de expansão de obras didáticas em Libras e no Sistema Braille. Segundo Neves (2015), o PNE coloca como prioridade a educação de surdos em escolas bilíngues e prenuncia a formação de profissionais.

A Lei n.º 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) fazendo alusão à educação bilíngue e à atuação de intérpretes.

## **Considerações Finais**

Diretrizes legais são registros históricos, linguísticos e políticos ligados diretamente à língua e aos seus usuários, contribuindo para a descrição da língua de sinais e também para o modo como os sujeitos surdos são vistos na sociedade. Em relação à História das Ideias Linguísticas, tais diretrizes são consideradas instrumentos linguísticos no processo de institucionalizar as línguas de sinais.

A aprovação dessas resoluções garante ao Povo Surdo seu direito linguístico e cultural respeitado. Dos países analisados, apenas Portugal reconheceu a língua de sinais na constituição explicitando a responsabilidade do Estado de proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, como meio de expressão cultural e de acesso à educação e à igualdade de oportunidades.

Com base nos marcos legais de sete países analisados, descrevemos algumas considerações. A Suécia apresentou reconhecimento da língua em

1981 e ampliou em 2009 esse fato destacando legalmente a necessidade do poder público ter o comprometimento particular de proteger e promover a Língua de Sinais Sueca. No Brasil, há resoluções legais para o reconhecimento e a difusão da Libras, sendo a profissão de intérpretes assegurada e a inclusão dessa língua de sinais no processo de formação de professores e fonoaudiólogos. A França reconheceu o direito de as famílias escolherem por uma educação bilíngue (Língua de Sinais Francesa – Língua Francesa) na educação de filhos surdos e promoveu a difusão da LSF em cidades da França.

Já os Estados Unidos da América, com diversas leis em âmbito nacional sobre políticas relacionadas às pessoas com deficiência, legitimam o uso da língua de sinais e a presença de intérpretes. Entretanto, apenas em alguns estados norte-americanos, a Língua de Sinais Americana é de fato reconhecida. Japão e China também apresentam as línguas de sinais de seus países em deliberações acerca de pessoas com deficiência, assegurando o uso da língua de sinais e a presença de intérpretes em comunicações com surdos.

Verificamos que marcos legais, como a regulamentação de leis e de decretos, contribuem para estabelecer relações entre uma língua e seus usuários. Ao descrever em um documento oficial, tais marcos apontam para como essa língua será usada e ensinada em uma sociedade. Esses documentos são instrumentos de poder social e contribuem para a descrição linguística de uma língua.

Diante desses fatos, foi constatado também que as línguas de sinais estão sendo reconhecidas mundialmente, logo, a cultura do Povo Surdo também está sendo difundida. Todavia, ainda não se verifica uma oficialização dessas línguas que possa garantir ao surdo o direito de expressar-se e de ser compreendido em todas as áreas da sociedade usando apenas a língua de sinais, pois a língua oral desses países permanece como *status* legal de autoridade para educar, registrar, comunicar e realizar transações oficiais. Sendo assim, ainda é preciso desenvolver políticas linguísticas que possam assegurar aos surdos direitos linguísticos de acessar e de produzir conhecimento, que possa também ser oficializados em língua de sinais.

## Referências

AMERICAN'S WITH DISABILITIES ACT – ADA. Disponível em: <<https://www.dol.gov/oasam/programs/crc/ADA-1990.pdf>>. Acesso em:

27 dez. 2017.

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. 1. ed. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

AQUILINE, Carol-lee. Sign Language Recognition. **Magazine of the World Federation of the Deaf – WDF**. v. 16. n. 2, p. 07-08, jul. 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62692087.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.

BASIC ACT FOR PERSONS WITH DISABILITIES. Disponível em: <<http://www.japaneselawtranslation.go.jp/law/detail/?id=2436&vym=04&re=02>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BAUER, Carlos (Org). **Teoria da história**. A Educação no Brasil. São Paulo: Capó Editorial, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 52-55. Disponível em: <https://bibliotecaonlineadahisf.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei n 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto n 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto n 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n 12. 319, 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n 7.387, de 9 de dezembro de 2010**. Institui o

Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014., Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1995].

CLOIX, Margaux. **L'apprentissage de la Langue des Signes Française chez les sujets entendants:** quelles sont les difficultés à maîtriser une langue gestuelle?. France, Gières: Université Stendhal, 2010.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Benedetto Croce. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **Lições de História.** Da história científica à crise da razão metódica no limiar do século XX. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Edipucrs; FGV, 2013. p. 273-295.

CORREIA, Isabel Sofia Calvário. Morfologia derivacional em língua gestual portuguesa: alguns exemplos. Educação e Formação. **Exedra**, Revista científica, n. 9, p. 162-163, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DESCOURS, Pauline. L'histoire de la langue des signes française et de la langue des signes bresilienne: quelles inuences pour les populations sourdes? **Linguistique**, Année universitaire 2010-2011, 2011. p. 32-33. Disponível em: <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00603905>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

DUARTE, Helder; ALMEIDA, Maria Jose. PORTUGAL Recognizing and Protecting Sign Language in the Constitution. **Magazine of the World Federation Deaf**. v. 16. n. 2, p. 07-08, jul. 2003.

EBERHARD, David M.; GARY, F. Simons; CHARLES D. Fenning (Eds). **Ethnologue: Languages of the World**. 23. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2020. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

EDUCATION FOR ALL HANDICAPPED CHILDREN ACT OF 1975. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/>>

---

[STATUTE-89-Pg773.pdf](#)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FERREIRA, Sara Raquel Pinheiro Santos. **Sensibilização à Língua Gestual Portuguesa**: um estudo no 1.º ciclo. (Dissertação) Mestre em Ensino, Universidade de Aveiro, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. História das ideias linguística: origem, método e limitações. **Anpoll**, n. 16, p. 136-137, jan./jun. 2004.

GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Unicamp, 1993.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GILLOT, Dominique. **Le Droit des sourds**: 115 propositions : rapport au Premier ministre. Disponível em: <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/984001595/index.shtml>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

GUIMARÃES, E. R. J.; ORLANDI, E. P. Formação de um espaço de produção linguística. A gramática no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. (Org.). **História das Ideias Linguísticas**: construção do saber metalinguístico. Campinas: Pontes, 2001. p. 32-33.

LAKATOS, I. History of science and its rational reconstructions. In: HACKING, I. (Org.). **Scientific revolutions**. Hong-Kong: Oxford University, 1983. p. 116-117.

LAW OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA ON THE PROTECTION OF DISABLED PERSONS. 1990. Disponível em: <<http://www.lawinfochina.com/Display.aspx?lib=law&Cgid=4924#>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

LOI 9173 (TITRE III) ARTICLE 33 DU 18 JANVIER 1991. Disponível em: <<https://www.2lpe.fr/wp-content/uploads/2017/04/loi-janvier-1991-autorisant-lebilinguisme.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

LOI N° 2005-102 DU 11 FÉVRIER 2005. Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

MCCLUE, Patrick. Setting the Standard: An Overview of the History and Politics of Prohibiting and Promoting a National Japanese Sign Language. **CiNii**. n. 63, v. 2, p. 207-220, 2013. Disponível em: <https://ci.nii.ac.jp/author?q=MCCLUE+Patrick>. Acesso em: 19 dez. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010.

MEULDER, Maartje de. The Legal Recognition of Sign Languages. **Sign Language Studies**. Gallaudet University Press. v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.

NEVES, Bruna Clemêncio. O Brasil é um país bilíngue: a cooficialização da Libras. In: MORELLO, Rosângela (Org.). **Leis e línguas no Brasil:** o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015. p. 140-141.

NO CHILD LEFT BEHIND ACT OF 2001. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

OLIVEIRA, Ana Fernanda Inocente. **O sentido da história para a École des Annales**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquera, São Paulo, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. São Paulo: Pontes, 2001.p. 09-10.

NILSSON, Anna-Lena; SCHÖNSTRÖM, Krister. Swedish Sign Language as a Second Language: Historical and Contemporary Perspectives. In: MCKEE, D.; ROSEN, R. S.; MCKEE, R. (Eds.). **Teaching and Learning Signed Languages**. Palgrave Macmillan, London, 2014. p. 11-34.

NUNES, José Horta. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras (Taguatinga)**, Brasília, UCB, v. 3, p. 06-20, 2010.

NUNES, Valéria Fernandes. **Corporificação e iconicidade cognitiva:** um estudo sobre verbos em línguas de sinais. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.

PUST, Carolina Plaza; LÓPEZ, Esperanza Morales. Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in sign language contact situation. Philadelphia: John Benjamins North America, 2008.

REHABILITATION ACT of 1973. Disponível em: <<http://www2.pr.gov/presupuestos/Presupuesto2013-2014/PresupuestosAgencias/suppdocs/>>

---

[baselegal/126/act1973.pdf](#)>. Acesso em: 28 dez. 2017.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de surdos em seu percurso de 150 anos. v. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais**: constituição e formulação. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2013.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 33-50, 2014.

SWEDISH CODE OF STATUTES NO: 2009:600. Disponível em Inglês em: <<http://www.regeringen.se/contentassets/9e56b0c78cb5447b968a29dd14a68358/spraklag-pa-engelska>>. Disponível em Sueco em: <<http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600-sfs-2009-600>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

TELECOMMUNICATIONS ACT OF 1996. Disponível em: <<https://legcounsel.house.gov/Comps/Telecommunications%20Act%20Of%201996.pdf>>. Acesso: 27 dez. 2017.

THE INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT – IDEA. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>>. Acesso: 27 dez. 2017.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/Admin/Downloads/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Linguisticos.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

VOCATIONAL REHABILITATION ACT AMENDMENTS OF 1965. Disponível em: <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg1282.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

WILCOX, Phyllis Perrin. **Metaphor in American Sign Language**.

---

Washington D.C.:

Gallaudet, University Press, 2000.

WOLL, Bencie; SUTTON-SPENCE, Rachel; ELTON, Frances. Multiculturalism: the global approach to sign languages. In: LUCAS, Ceil. **The Sociolinguistics of Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 08-10.

YANG, Jun Hui. Sign language and oral/written language in deaf education in China. In: PLAZA-PUST, Carolina; MORALES-LÓPEZ, Esperanza. **Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance**. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, 2008. p. 297-331.

## **O FANTASMA DO “MONOLINGUISMO” CONTINUA RONDANDO: DIZERES SOBRE A(S) LÍNGUA(S) DO/ NO BRASIL E SUJEITO SURDO**

### **THE GHOST OF “MONOLINGUALISM” IS STILL AROUND: SAYINGS ABOUT THE LANGUAGE(S) OF/ IN BRAZIL AND THE DEAF SUBJECT**

Angela Correa Ferreira Baalbaki

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Lívia Letícia Belmiro Buscácio

Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Resumo:* Tendo em vista os dizeres sobre o sujeito e as línguas no Brasil, percebe-se que ainda ressoam sentidos em defesa de um monolinguísmo e, por sua vez, produzem modos de silenciamento e apagamento (AUROUX, 1992; ORLANDI, 1998,1997). Considerando a noção de “discurso de” e “discurso sobre” (ORLANDI, 1990), analisaremos dizeres da e sobre a Libras, nas políticas linguísticas e educacionais, mobilizados do lugar do presidente e primeira-dama e das relações estabelecidas nestes lugares com as línguas. Dedicamo-nos a analisar tais dizeres produzidos sobre um grupo linguístico minorizado em diferentes materialidades significantes, quais sejam: em mídia digital, em pronunciamento oficial e no Decreto nº. 9.465/19.

*Palavras-chave:* Educação para surdos; Análise de Discurso; História das Ideias Linguísticas; Políticas linguísticas.

*Abstract:* From the observation of statements about the subject and languages in the Brazilian, one can notice that meanings advocating monolingualism still resonate and, consequently, they produce modes of silencing and deletion (AUROUX, 1992; ORLANDI, 1998,1997). Considering the notions of “discurso de” and “discurso sobre” (ORLANDI, 1990), we analyze sayings *in* and *about* Libras, in linguistic and educational policies, mobilized from the President’s and First Lady’s positions regarding languages. We will focus on such statements produced about a linguistic group that has its minority condition exposed in different significant materiality: in digital media, in official pronouncement and decree #. 9.465/19.

*Keywords:* Deaf Education; Discourse Analysis; History of Linguistic Ideas; Language Policy.

## Introdução

A constituição discursiva do sujeito surdo brasileiro está posta em relação com as línguas presentes em sua história. De fato, são diferentes os modos como a história predis põe a relação dos sujeitos com a(s) língua(s) e os instrumentos legais que podem instaurar discursividades sobre as línguas, incidindo, inclusive, nas práticas e formulações sobre o ensino. Dessa forma, nota-se em relação à língua de sinais e à língua nacional em território brasileiro, um discurso sobre as línguas instaurado pela Lei 10.436/02, em que a Língua Brasileira de Sinais é dita como “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, não podendo “substituir a modalidade escrita da Língua portuguesa”. Tal discursividade reverbera no Decreto 5.626/05, que dispõe sobre o acesso e o direito à educação e à saúde por surdos, bem como a formação de instrutores, docentes e tradutores-intérpretes, entre outras questões. Em tal instrumento legal, se pode ler um dizer filiado a um imaginário da relação entre Libras e pessoa surda - “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura” (Cap. I, Art. 2) - e um efeito para a Língua Portuguesa, sobretudo no âmbito do ensino - “modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos ... em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (Cap. IV, Art. 15). Nessa discursividade, é projetado um efeito de bilinguismo em relação à educação de surdos, uma “educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua” (Cap. III, Art. 11, I). Tais dizeres, pautados em saberes de certo campo da Linguística, incorporam um discurso sobre a educação de surdos. É um discurso que transita para além do educacional, fluindo em movimentos sociais e nas redes sociais, assinalando uma discursividade sobre sujeito surdo e as línguas<sup>1</sup>.

Ainda que um discurso sobre “bilinguismo” incida nos instrumentos legais e no contemporâneo cenário da educação de surdos, é possível notar que ressoam sentidos sobre um monolinguismo, os quais, por sua vez, produzem efeitos em direção ao apagamento de línguas não-instrumentalizadas ou em processo de gramatização, como é o caso da Libras. Tais processos de disputa linguística na tensão com um imaginário de unidade nacional insistem, conforme Guimarães (2005a), pois:

O Brasil é um país multilíngüe. Esta característica linguística é significada

---

<sup>1</sup>Sobre movimentos sociais e sujeito surdo, ver Caldas, Baalbaki e Buscácio(2020).

politicamente pela tensão histórica entre um imaginário de unidade, comum a um grande número de países contemporâneos, e uma divisão das línguas e de seus falantes. Esse imaginário de unidade é parte da construção das identidades nacionais modernas. (GUIMARÃES, 2005a, p. 22).

Dessa maneira, as condições de produção que forjaram um cenário de diversidade linguística brasileira são da ordem da disputa entre as línguas em retesamento com um imaginário de língua nacional – essa tensão reverbera ainda nas relações de desigualdade entre as línguas e os grupos linguísticos na sociedade e, por sua vez, é reproduzida também na escola.

Consideramos complexas e opacas as relações que se estabelecem entre língua, escola e sujeito. Propomos, portanto, observar como essas relações atuam nos processos de constituição de um imaginário de sujeito surdo, desencadeando certos modos específicos de discursivização da(s) língua(s) minorizada(s), em certas dimensões inusitadas, em seus muitos modos de funcionamento e em seus lugares diversos. A partir dessa visada, nosso artigo fundamenta-se no arcabouço teórico da Análise de Discurso materialista em articulação com a História das Ideias Linguísticas, buscando observar a relação entre sujeito surdo entre-línguas, marcado por políticas linguísticas e acontecimentos linguísticos que produzem efeitos de sentido para as línguas minorizadas, como a língua de sinais, na relação com o efeito de unidade linguística, em torno do português como língua nacional.

No cenário multilíngue<sup>2</sup> brasileiro, é importante ressaltar que, se por um lado, a Língua Portuguesa passa a dividir o espaço de enunciação nacional com línguas de comunidades minorizadas, por outro, a Língua Portuguesa se sobressai politicamente nessa configuração. Devemos lembrar que “[a] questão da língua é, portanto, uma questão de Estado” (GADET; PÊCHEUX, 2010 [1981], p. 37), que é (re)tomada, evidenciada e, muitas vezes, também silenciada. Tendo essa questão como bússola, buscamos constituir nosso arquivo considerando, conforme Orlandi (1990), as noções de “discurso de” e “discurso sobre” em relação à Língua Portuguesa, à LIBRAS e ao sujeito surdo, marcadas nos lugares do presidente e da primeira dama, em distintos materiais. O *corpus* foi constituído por: pronunciamento da posse presidencial proferido em Libras por Michelle Bolsonaro, primeiro discurso em posse presidencial em língua de sinais; publicação sobre o dia do surdo feita no Twitter de Jair Bolsonaro e o decreto nº. 9.465/19. Para

---

<sup>2</sup>Optamos pela designação multilíngue neste artigo, sem nos filarmos a uma ideia de justaposição de várias línguas ou de subsumir às relações de tensão entre as línguas em um espaço-tempo de comunicação (Cf. SILVA, 2013).

tanto, foram recortadas sequências discursivas organizadas conforme eixos temáticos para a análise das posições-sujeito (PFEIFFER, 2000) e dos efeitos de sentidos.

O artigo está dividido em cinco seções. Exporemos nas duas primeiras seções as noções teóricas que baseiam nosso gesto de leitura, mais especificamente, as noções teóricas que baseiam nosso gesto de leitura: **Disputas entre línguas por lugares de produção de sentidos em um espaço multilíngue** e **Uma relação fantasmática nas políticas de línguas em terras brasileiras**. Em seguida, serão expostas as nossas análises sobre o arquivo: **O pronunciamento na posse presidencial e nas redes mobilizando dizeres na e sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras** e **Discurso sobre as línguas em relação a um sujeito surdo nos documentos legais**. Por fim, encaminhamo-nos para as **Considerações finais**, no escape de um efeito de conclusão.

### **Disputas entre línguas por lugares de produção de sentidos em um espaço multilíngue**

Considerando a possibilidade de outras relações, as línguas que coabitam o espaço multilíngue brasileiro parecem disputar um lugar na memória discursiva pela produção de sentidos, pelo *status* de poder dizer e poder fazer. Assim, uma tensão entre-línguas pode constituir um sujeito em sua cisão, ainda mais reforçada pelo funcionamento do “sujeito-de-direito” que está longe de se configurar tal qual é imaginariamente construído (universal, livre, responsável). Na luta entre as línguas por espaços de dizer, discursividades em várias direções são produzidas a partir das políticas linguísticas, não restritas aos documentos oficiais, que se configuram enquanto materialização dessa disputa. No âmbito da Análise de Discurso, podemos dizer que

a noção de política linguística adquire outro sentido. Ao se definir que a língua se fala, com que estatuto, onde, quando, e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso a publicações, pela participação em rituais da linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas – está-se praticando as várias formas das políticas de língua, ao mesmo tempo em que, para identificá-la, está-se produzindo seu conhecimento, sua análise, e dando a ela a configuração singular. (ORLANDI, 2002, p. 125-126).

Com isso, podemos afirmar que a Análise de Discurso compreende, conforme Mariani (2004), a política linguística como um funcionamento duplo do político na materialidade linguística: a política de línguas, expressa por documentos, decretos e outras formas de planejamento linguístico, realizada por meio do institucional, e o político na língua, marca da formação ideológica na tensão entre as posições-sujeito. Tal funcionamento do político é atravessado por diferentes constituições do silêncio na língua.

Dentre as formas de silêncio caracterizadas, Orlandi (2007 [1992]) define que uma delas é a política do silêncio, na qual duas formas têm existência ligada: o silêncio constitutivo (dizer X para não dizer Y, isto é, ao dizer X necessariamente é preciso silenciar Y) e o silêncio local, sob forma de censura (não permitir o dizer X proferido por alguém). A censura pode tanto levar ao apagamento do dizer do outro, interditando sentidos como forma de sobrelevar um discurso dominante, quanto suscitar variadas formas de resistência do oprimido. Tendo em vista que o território brasileiro abriga centenas de línguas, as políticas linguísticas em relação à produção de seus instrumentos linguísticos e aos seus processos de legislação são capturadas pelo funcionamento do silêncio – seja o constitutivo, seja o da censura –, no discurso sobre as línguas minorizadas em tensão com a língua dominante.

Em um espaço multilíngue, especificamente no caso do nosso país, a presença de outras línguas pode produzir instabilidade e polêmicas (PFEIFFER, 2001) em torno da língua nacional. Historicamente, observamos vários movimentos de apagamento dessas polêmicas, como se outras línguas fossem “menos-língua” ou sequer existissem. De acordo com Pfeiffer (2001),

Sabemos que é parte constitutiva de todo processo de organização social em torno de uma unidade identitária a busca por uma unidade linguística. Por sua vez, é parte constitutiva de todo processo de legitimação de uma língua o apagamento de outras línguas que estão em funcionamento em uma dada sociedade (PFEIFFER, 2001, p. 182).

Segundo a autora, o processo de gramatização de línguas, funcionando como instrumento de estabilização, leva ao estancamento de tais línguas. E, seria a escrita a que poderia promover, em alguma medida, o processo de gramatização. Pfeiffer (2001) complementa que é na escrita que “há a legitimação de uma forma linguística em confronto com várias outras que estão em funcionamento em um mesmo espaço linguístico. E nesta materialidade da escrita irrompem conflitos destas línguas” (PFEIFFER,

2001, p. 169). Há um processo de apagamento das outras línguas que são apresentadas apenas sob a forma da oralidade e, acrescentaríamos, da sinalização. Ou seja, línguas sem escrita não teriam o mesmo *status* e reconhecimento de língua nacional, uma vez que a escrita parece lhe imputar legitimidade e unidade. Afinal,

para que haja gramática é preciso que haja o efeito de unidade da língua e este é construído no processo de gramatização em uma relação circular línguas-língua-gramática, balizada pela escrita que, por sua vez, é conformada por uma memória discursiva em que um de seus sentidos é recoberto pela própria ideia de urbanidade (PFEIFFER, 2001, p. 180).

Tal processo está imbricado ao papel da escrita na instrumentalização das línguas. A escrita, para Auroux (1998), é antes de tudo um saber técnico construído sobre um saber epilinguístico. O autor delega à escrita um lugar privilegiado no desenvolvimento dos fatos linguísticos e a inscreve no núcleo da produção do conhecimento sobre a linguagem. Ainda destaca as relações das instâncias de poder e os domínios de funcionamento da escrita, já que: “o escrito só aparece e se mantém em sociedades fortemente hierarquizadas, e entretém desde a origem (e, sobretudo, na origem) relações muito estreitas com as diversas instâncias de poder” (AUROUX, 1998, p. 68). Ainda, conforme o autor, o funcionamento da escrita é impulsionado não apenas por essa demanda interna (das instituições políticas), como também pela necessidade de apreensão da língua do outro, do estrangeiro, como estratégia de dominação.

Uma vez considerada a relação necessária entre a constituição da escrita e o processo de gramatização – entendido como “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua” (AUROUX, 1992, p. 65) – pode-se compreender como a gramatização transforma os processos de dominação sobre outros povos – e acrescentamos aqui, entre diversos grupos sociais. No caso da Libras, o processo de gramatização encontra-se em pleno andamento, ainda há poucos instrumentos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais, o que incide nos modos de circulação da língua no ensino e nas políticas linguísticas a ela relacionadas.

Dessa maneira, a constituição do espaço de enunciação brasileiro, considerado como esse espaço de funcionamento de “línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2005b, p.18), se dá na tensão continuada entre a língua dominante, dotada de escrita, que vai assumir os papéis imaginários

de língua nacional e língua oficial, e a resistência, oferecida pelas línguas minorizadas – como é o caso da Libras.

A política do bilinguismo (na relação entre Libras e Língua Portuguesa) para os surdos, nesse cenário, parece se formar como uma espécie de acordo entre a tendência monolinguista advinda do imaginário de unidade nacional, que faz sobrepor as formas imaginárias da língua materna, nacional e oficial (cf. GUIMARÃES, 2005a), e os interesses dos grupos linguísticos minorizados como os surdos, cuja Libras adquire o estatuto de “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002), mas não chega a se constituir plenamente como língua oficial.

Cabe, então, questionar até que ponto um imaginário de bilinguismo, enquanto política linguística, favoreceria uma língua minorizada (e a comunidade a ela relacionada) em detrimento de outras, considerando um espaço multilíngue, como é o caso brasileiro. Por outro lado, ainda que haja políticas linguísticas que tentem operar pela inversão, supondo a inversão pela Libras em relação à Língua Portuguesa do/no Brasil materializada nos documentos oficiais sobre a língua e a educação, não há a possibilidade de que o bilinguismo se dê de forma harmônica entre as línguas. Em outras palavras, que bilinguismo seria esse para os sujeitos surdos? Um bilinguismo para os surdos encamparia o discurso do outro sobre as línguas do/no Brasil? O que é silenciado no discurso sobre o bilinguismo para surdos em relação às outras línguas presentes no território brasileiro?

### **Uma relação fantasmática nas políticas de línguas em terras brasileiras**

Parafraseando Pêcheux (1990), o fantasma do monolinguismo parece continuar a rondar... O que estaria presente/ausente nas atuais políticas linguísticas endereçadas aos sujeitos surdos sinalizantes? Como se daria a política linguística secular da imposição de uma única língua em relação à língua de sinais, língua distante em sua forma de produção (sinalizada) e sua historicidade, em muito interdita por marcar nela e por ela um grupo outro desprestigiado e tomado como não-eficiente? Sobre a língua de sinais, Fernandes (2007) comenta:

[a] língua de sinais é a manifestação de uma forma de linguagem verbal, por meio de palavras sinalizadas, que difere de país para país, sofre mudanças históricas e é passível de variações regionais e/ou sociais [...] um idioma convencional com regras estruturais e de funcionamento próprias

---

(FERNANDES, 2007, p. 3).

Como apontam Baalbaki e Caldas (2014), a partir de 2000, inicia-se um processo de cooficialização de línguas de grupos minorizados em âmbito municipal no Brasil. No caso específico da Libras, observamos um movimento que estava atrelado também ao processo de legalização de língua de sinais em vários países, principalmente, aqueles membros da Organização das Nações Unidas – ONU (DE MEULDER, 2015). Como foi já dito, o marco da legalização da Libras entra em vigor com a lei nº 10.436/2002, produzindo um efeito de reconhecimento do *status* legal dessa língua como meio de comunicação e expressão da comunidade surda. Vale lembrar que esse acontecimento legal foi possível após anos de luta da comunidade surda. Segundo o artigo 1º, parágrafo único, da referida lei:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Com a promulgação da lei e com o decreto, é conferido um estatuto de legalidade à língua de sinais em território brasileiro, o que reverbera na formação de certo imaginário sobre a Libras (promovendo a circulação de saberes e ideias sobre essa língua) e sobre o sujeito surdo. A Libras passa a ser significada como “meio de expressão” das “comunidades de pessoas surdas” e, em consequência, servir como “meio de instrução” para aprendizado de conteúdos escolares, em um discurso sobre a Libras marcado pela contradição de caracterizá-la como meio de comunicação e de instrução, já que a denominação “língua” comparece apenas para designar seu nome – Língua Brasileira de Sinais. E, como vimos, a modalidade escrita da Língua Portuguesa é discursivizada nos instrumentos legais enquanto uma segunda língua para os sujeitos surdos, dizer que é também assinalado pela contradição, pois, como já citamos, a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Lei 10.436/05). Que efeitos são produzidos então por um status de segunda língua para Língua portuguesa, sobretudo no ensino? Por essa discursividade, é difundida uma constatação de que seria necessário mudar o processo educacional do aprendiz surdo. Segundo Baalbaki e Caldas (2014):

Desde então, novos saberes circulam em ambientes acadêmicos, fazendo que a língua circule, ao menos, nos espaços institucionais de formação de professores de educação básica. Em função da política de inclusão dos alunos surdos às instituições de ensino em geral, passou a ser obrigatória a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, e a língua principiou a ter presença oficial nas escolas e a ser conhecida mais de perto também por ouvintes. Por outro lado, também há obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita aos surdos, gerando um efeito que caracteriza a LP como uma língua de madeira nesse contexto (BAALBAKI; CALDAS, 2014, p. 81).

Por língua de madeira, no caso, entende-se o funcionamento que promove, de maneira política, a denegação da política, como espaço de confronto advindo da desigualdade de estatutos no âmbito das sociedades ditas democráticas. Dita como “segunda língua”, a Língua Portuguesa, uma língua a ser aprendida pelo surdo e ligada à escolarização, no caso da escrita, e à fonoaudiologia, no caso da modalidade oral, pode funcionar como uma língua de madeira porque o aprendizado linguístico se apresenta como um privilégio de classe, na gestão da ordem pública e no acesso aos meios de informação, conferindo-lhe um efeito de língua opaca, por antes reforçar a exclusão do surdo do que por lhe promover o acesso. Acesso esse, convenhamos, também na ordem do imaginário.

Desta maneira, se, por um lado, os saberes educacionais e linguísticos advindos de campos de pesquisa e de militância ligada à comunidade surda estão materializados nas políticas de um imaginário de uma educação dita bilíngue para surdos; a política linguística ecoa nos saberes educacionais sobre sujeito surdo, produzindo um efeito discursivo da Língua Portuguesa na tensão de ser ensinada como uma segunda língua para surdos brasileiros, subsumida a um imaginário de unidade, de língua nacional.

Faz-se necessário trazer o *corpus* que possibilita nosso gesto de leitura. Dessa maneira, pretendemos, com base no quadro teórico de referência, averiguar as discursividades inscritas em dizeres da e sobre a Libras, por vezes reforçado e legitimado pelo lugar do representante político. Para tanto, faz-se necessário trazer as noções de “discurso de” e “discurso sobre”, que, conforme Orlandi (1990), operam na memória discursiva pela tensão entre posições. Segundo a autora, o “discurso sobre” configura-se em “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos”, elevando determinada posição discursiva no efeito de legítima e evidente, em detrimento de outras posições, produzindo um efeito de unidade em determinado dizer, como se não houvesse um modo distinto de dizer. Tal funcionamento é reforçado

pelo “discurso de”, que opera de modo a alçar um lugar de autoridade, de poder dizer. Por outro lado, há possibilidade de um dizer outro habitar o “discurso sobre”, em um movimento da memória: ao mesmo tempo em que um efeito de legitimidade destaca certa posição e lugar, o “discurso sobre” também abriga diferentes “discursos de”, e “é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)” (ORLANDI, 1990, p. 37).

De modo a estabelecer um recorte do arquivo discursivo (ORLANDI, 1984), seguimos Pfeiffer (2000) sobre o eixo enunciativo, o qual é constituído de várias enunciações que vêm de uma mesma posição-sujeito, depreendidas a partir do dispositivo analítico. Nesses eixos, percebemos tanto uma concorrência de sentidos como possibilidade de deslizamento de sentidos. Desta maneira, o *corpus* é constituído pelo discurso de Michele Bolsonaro na posse presidencial, que no lugar de primeira dama proferiu o discurso em Libras, algo inédito nesta língua e em uma posse presidencial, pela publicação no *Twitter de Jair Bolsonaro* no Dia do Surdo e por artigos e parágrafos referentes à comunidade surda do Decreto 9465/19, um dos primeiros decretos de Jair Bolsonaro no lugar de presidente. O documento versa sobre a regulamentação e a organização de órgãos públicos e de ministérios, produzindo “sentidos de governança” (ORLANDI, 2012b, p. 133).

Ressaltamos que há diferenças entre o pronunciamento, a mensagem pelo aplicativo Twitter e o instrumento legal. São textualidades distintas, com formas de circulação também distintas. No entanto, consideramos “um *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas” (COURTINE, 2009 [1981], p. 54). Para recortar as sequências discursivas (SDs), buscamos regularidades que nos ajudassem a pensar como a Libras é significada na cena multilíngue e como são discursivizados os posicionamentos em relação à Libras e ao sujeito surdo (entre-línguas).

Com o recorte, buscaremos analisar se é possível verificar como certos sentidos são fixados ou excluídos, como os efeitos de sentido podem ventilar um imaginário sobre mono/bi/multilinguismo, em um discurso sobre Língua Portuguesa e a Libras de um lugar autorizado a legislar, o lugar da presidência. Nossos gestos de análise seguem nas duas próximas seções.

### **O pronunciamento na posse presidencial e nas redes sociais mobilizando dizeres na e sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**

Nesta seção, traremos duas sequências discursivas para nossa análise: trechos do pronunciamento da primeira dama na posse presidencial em 2019 e uma postagem no Twitter oficial do presidente Jair Bolsonaro referente ao Dia do surdo. Ambas as sequências se referem ao funcionamento do discurso do lugar do presidente.

A seguir, recortamos o pronunciamento primeira-dama na posse presidencial, em 2019 para formar a SD1.

SD1:



Figura 1: Série de trechos do vídeo do pronunciamento de Michelle Bolsonaro na posse presidencial (2019)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qUUp57m-PHc>

O pronunciamento, em relação às suas condições de produção, foi marcado por certas singularidades: a presença de uma intérprete de Libras; a posição física do presidente (atrás da primeira-dama) e, sobretudo, por ser produzido entre a Libras e a Língua Portuguesa (oral e escrita). Esse gesto de produzir um pronunciamento na posse presidencial na língua de um grupo minorizado pode ser analisado como um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2008 [1988]) que ressignifica, ainda que localmente, o estatuto imaginário da Libras: trata-se do primeiro discurso presidencial proferido em língua de sinais no Brasil. Consideramos que a materialidade linguística da produção e seus efeitos institucionais, mais do que procedimentos comunicacionais inovadores, podem ser considerados um acontecimento discursivo — entendido como “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (*idem*, p.17) —, tendendo a promover rupturas e abrindo novas regiões de sentido.

Além de instaurar a presença de uma língua outra, de grupo minorizado, na cerimônia de posse presidencial, a posição dianteira da primeira-dama,

Michele Bolsonaro, confere um duplo lugar à figura feminina e à Libras, na política. Por um lado, o pronunciamento em Libras ganha destaque visual (ao invés de se encerrar nas costumeiras janelas com intérpretes no canto das imagens televisionadas) e uma presença; promovendo uma ruptura ao projetar uma mulher que se expressa em uma língua de grupo minorizado e, provavelmente, desconhecida por muitos, uma primeira dama no lugar de saber sobre a língua e, neste imaginário, de ser porta voz de um grupo linguístico. Cabe destacar que a intérprete também reforça esse ideário de mulher protagonista pelo lugar de saber sobre a língua. Por outro lado,

como analisaremos, é um dizer que circula sobre duas sinalizações:  D,

de Deus;  B, de Bolsonaro. Desta forma, neste dizer, um imaginário para um lugar de mulher protagonista que detém um saber sobre a língua opera na ordem da contradição por estar inscrito em diferentes ordens.

Devido à materialidade significativa da Libras ter caráter espaço-visual, é preciso explicitar que a maneira como foi registrada a SD1 difere, por exemplo, de sequências recortadas em Língua Portuguesa. Seleccionamos, em consideração à dimensão temporal espacial (com movimento e direção) do pronunciamento em Libras, “instantes” do texto como índices que propiciam a recuperação das sequências discursivas recortadas para a análise. Em suma, recortamos o intradiscurso: a formulação do dizer produzida pela língua de sinais (ou seja, os elementos linguísticos se dão visualmente no espaço para fins de construção do fio discursivo). Além disso, a Libras é marcada pelo fato de a língua ser produzida no corpo do sujeito enunciador (afinal, o corpo e o seu espaço correlato são tomados com o suporte material da língua), o que pode levar a confundir o sujeito empírico com a posição-sujeito. Lembramos que, do ponto de vista discursivo, a língua é a base material dos processos discursivos. Logo, as línguas de sinais também são. Compreender esse ponto da materialidade linguística é importante, visto que língua e história se transpassam; produzem simultaneamente uma forma linguístico-histórica. Destarte, “a forma material (não abstrata como a da linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 19). Em suma, pensar no modo como o pronunciamento constituiu uma textualidade específica tendo como materialidade a Libras permitiu-nos elaborar uma forma distinta de recorte em três quadros.

Na SD1, capturamos dois sinais que marcaram o pronunciamento: o sinal de deus e o de Bolsonaro. Observamos a produção do signo “deus” em

Libras, nos dois primeiros quadros da SD1, cuja descrição do sinal pode ser:

configuração de mão em  (D), palma para frente no espaço neutro (em frente ao peito), movimento retilíneo e inclinado que sai do espaço neutro e vai para a parte lateral superior da cabeça<sup>3</sup>. Como estaria significando esse sinal no pronunciamento?

Do campo da Antropologia social, Assis Silva (2012) discute a circulação de agentes com trajetória neopentecostal na disciplinarização de corpos surdos. O autor destaca como a Libras emerge, a partir do início deste século, como a língua dos surdos que deve ser utilizada para a sua evangelização, ligada a grupos neopentecostais filiados a um discurso no campo da teologia que produz um imaginário de prosperidade e predestinação. A concepção da surdez como minoria linguística e a prática tradutória são mobilizadas para justificar o trabalho de evangelismo neopentecostal, marcado historicamente com proselitismo em línguas de grupos minorizados (indígenas, por exemplo). Nesse bojo, a Libras, o intérprete e, completamos, o estar no lugar de saber sobre a língua de sinais, são entendidos como recurso de acessibilidade para a evangelização.

Em parte, essa relação está materializada no bordão que caracteriza o governo Bolsonaro, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, enunciado em Libras e em Língua Portuguesa. Assim, uma “posição-sujeito presidente” (ORLANDI, 2012b, p. 133), promove a palavra do governo na língua do Estado (ORLANDI, 2012b): a Língua Portuguesa permanece com os sentidos de língua nacional; a Libras, uma língua outra tolerada pela Língua de Estado, passa a funcionar na mesma rede de “museificação de línguas exóticas” (ORLANDI, 2014, p.18), de que se vale um discurso sobre o bilinguismo pelo Estado. Como, em AD, considera-se que é no processo da produção de sentidos que o sujeito se constitui e por estar atrelado a uma posição-sujeito que sentidos são produzidos – temos aqui a palavra “Deus” ressignificada pelo lugar da primeira-dama agregado a um caráter teocrático do governo; fazendo emergir à memória discursiva que relaciona Libras à evangelização do surdo no Brasil.

O sinal de Bolsonaro, no terceiro quadro da SD1, isto é, o nome de Bolsonaro em Libras, atribuído pela comunidade surda, tem a seguinte

descrição linguística: configuração de mão em  (B), palma para baixo,

---

<sup>3</sup>Agradecemos a Glênia Sessa (UERJ) pelo auxílio com a descrição dos sinais em Libras.

com ponto de articulação na lateral da testa, com movimento arredondado ascendendo até o alto da cabeça. Esse sinal pode ser lido em uma mesma cadeia do sinal de “soldado” ou “militar”<sup>4</sup>, diferenciando-se apenas pela orientação e pelo movimento da mão<sup>5</sup>. De forma geral, o pronunciamento da primeira-dama parece ser atravessado e sustentado por dizeres filiados a certa vertente do cristianismo, neopentecostal, ligada a um imaginário de predestinação e de prosperidade, enlaçada a um dizer do militar.

Tais dizeres retornam materializados nas redes sociais vinculadas ao lugar do presidente. Publicado no Twitter vinculado ao perfil oficial de Jair Bolsonaro, vejamos o recorte que forma a SD2:

SD2: 26 de setembro, Dia Nacional do Surdo. Temos buscado valorizar cada vez mais os deficientes auditivos, dando atenção especial ao grupo, incluindo tradução em libras em nossas lives e eventos, e conhecendo melhor as demandas. Um forte abraço a todos!<sup>6</sup>

Um efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997[1969]), isto é, um fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual na qual uma palavra é substituída por outra pode ser destacado na SD2: surdo por deficiente auditivo. Esse deslizamento pode chegar a um termo distante do primeiro, mas que guarda com aquele primeiro uma memória de sentido. Que memória seria? O deficiente auditivo estaria ligado à memória da incapacidade, produzida, em grande medida, por certo saber médico advindo de uma formação discursiva positivista<sup>7</sup>?

Observamos uma contradição: ao mesmo tempo em que se enuncia “dia do surdo”, enuncia-se outra categorização desse sujeito pela marca da “deficiência”. A atenção distinta ao grupo (deficiente) ocorreria pela inserção da tradução em Libras. Cabe ainda perguntar sobre a discursividade analisada: a condição de diferença linguística do surdo estaria sendo considerada ou seria a tradução (e a própria Libras) um meio (um código simplificado) para

---

<sup>4</sup>Como em toda língua, o sinal pode fluir de modos distintos, gerando outros significantes. O sinal de militar, por exemplo, também é manifestado pela “mão direita com a palma da mão para dentro diante do ombro esquerdo se move ligeiramente para cima, abre e toca o ombro esquerdo, como a representar alegoricamente uma patente militar ali fixada” (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2009, p.506).

<sup>5</sup>Sobre os parâmetros de descrição da Libras, ver BRITO (1995).

<sup>6</sup>Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1177234966570250240>, publicado em 26 de setembro de 2019, 11h54.

<sup>7</sup>Sobre uma formação discursiva positivista, ver Orlandi, 2002.

transmitir certos conteúdos e não outros? Se o sujeito é deficiente, seria a Libras considerada língua ou só uma forma diferente de comunicação (no rol das várias linguagens)?

Se como Assis Silva (2012), consideramos que a Libras é tomada como recurso de acessibilidade para evangelização neopentecostal, também podemos dizer que na SD2, a língua de sinais parece servir como recurso de acessibilidade para inserção do surdo na narrativa governamental. Se por um lado a interpretação das *lives* e demais pronunciamentos promovem a inclusão<sup>8</sup> do sujeito surdo (e atencem normativas internacionais sobre formas de inclusão – sobretudo, aquelas discursividades advindas de tratados internacionais), por outro, promovem o controle das narrativas políticas, uma vez que não abrem espaço para a polissemia. A língua seria concebida, tão somente, pelo caráter instrumental, apagando sua opacidade, a historicidade, o equívoco. Um possível funcionamento da museificação de uma língua a que se refere Orlandi (2014), uma língua minoritária tolerada porque serve como instrumento de acessibilidade para a difusão de um discurso do Estado, um Estado que projeta um bilinguismo (Língua Portuguesa/Libras) e apaga as línguas outras que habitam o território brasileiro – retomando os dizeres em Bolsonaro, não haveria espaço para “outra língua”. Passemos à análise do Decreto 9465/19.

### **Discurso sobre as línguas em relação a um sujeito surdo nos documentos legais**

O Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que “aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação” (BRASIL, 2019) e remaneja outros cargos e funções de confiança do mesmo órgão, é constituído por uma ementa, dez artigos e um anexo. Assumimos que decretos como esse são práticas discursivas e podem ser pensadas em termos de efeito de regularidade administrativa, nos cargos de administração pública do executivo federal– a partir de “sentidos de governança” (ORLANDI, 2012b, p. 133). Talvez uma das mudanças em relação aos decretos anteriores, que versam sobre a mesma matéria legislativa, seja a inserção da Secretaria de

---

<sup>8</sup>Compreendemos inclusão como “um movimento que deflagra a inclusão enquanto incentivo à participação e acesso de todos a determinados espaços sociais, como uma grande rede que se tece em torno de políticas e práticas conectadas aos interesses e conveniências do modo de vida neoliberal” (MEDEIROS, 2014, p. 77).

Educação Bilíngue. A seguir, trazemos a ementa do decreto.

No Anexo 1, capítulo II, sobre a estrutura organizacional do Ministério da Educação, na alínea F, do 3º artigo, tem-se o estabelecimento de divisão em três diretorias da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Uma dessas diretorias é a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Detalhadamente, no art.35º, do mesmo anexo, encontra-se a competência desta diretoria, elencando algumas atribuições. Para fins de nossas análises, recortamos alguns trechos e os inserimos abaixo.

SD 3: I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua ;

II - fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

VI - promover a transversalidade e a intersectorialidade da educação bilíngue, visando a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem dos estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos;

VIII - promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social; (BRASIL, 2019)

Interessante verificar os verbos no infinitivo que iniciam cada uma das atribuições: planejar, orientar, coordenar, fomentar, promover. Verbos que estão atrelados a certas competências e a um engendramento de dizer-fazer vinculados à possibilidade de “desenvolvimento” e “aceleração de crescimento” de certas áreas, como um projeto de “educação bilíngue” por “Escolas bilíngues **de** surdos”. Esse dizer-fazer (ou dizer-quase-fazer) é característico do funcionamento da política linguística e mostra uma contradição materializada no documento legal.

Percebemos no decreto um imaginário para o lugar de estudante dessa “Escola bilíngues **de** surdos” em categorias: “surdos, surdocegos e deficientes auditivos”. Parece-nos que “**de** surdos” aponta para uma escola projetada sem que o sujeito seja a finalidade mas, sim, a referência a sua especialidade – afinal, não se trata de uma escola **para** surdos, mas de uma escola **de** surdos. Outro efeito possível seria o de uma escola onde um saber alçado como verdadeiro viria de um surdo idealizado por essa

discursividade, sem necessariamente estar relacionado a um campo de saber para a escola. Seria um bom sujeito surdo – no lugar de professor, de estudante – que sobreporia outras posições sujeito ao ocupar um lugar de privilégio hierárquico no espaço escolar, em detrimento das possibilidades de contribuições de distintos campos de saber. Dito de outra forma, seria uma escola de estudantes classificados em uma dessas categorias, pressupondo apenas uma relação entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2), advinda de um saber de certo ramo dos Estudos Surdos. Nesse saber, são silenciados sentidos outros para um sujeito no lugar de estudante na relação entre a Libras, a Língua Portuguesa e, por que não dizer, as línguas e linguagens outras. Assim, consideramos que outras possibilidades estariam abertas para um sujeito surdo, visto em sua relação entre-línguas, já que

afetado pelo simbólico (por um simbólico que vai se ampliado) e pego pelo real das línguas não terá como evitar se significar pelos sentidos que desatam os dois significantes e pela fricção que eles promovem entre si. [...] Cada um deles sugerirá a esse sujeito movimentos específicos, inclusive contraditórios, afetando-o de modo diferente, e tramará sequências com fios que fazem parte de uma história dividida entre dois espaços de enunciação (CELADA, 2013, p.66)

Além disso, na SD3, no trecho “programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos”, verificamos o modo como certo discurso médico marca a memória discursiva sobre um imaginário de educação bilíngue. Embora haja uma menção à atuação integrada de “órgãos da área da saúde e assistência social”, não comparece no artigo nº 35 as várias inscrições sociais possíveis que incidem no lugar do estudante surdo: não é dito sobre a vulnerabilidade social, não se fala sobre a questão racial, tampouco, da orientação sexual. Além disso, o decreto não menciona outras possibilidades de questões físicas, psíquicas e neurológicas que podem constituir um sujeito surdo e precisam de planejamento e ações efetivas a partir de conhecimentos produzidos por parte de variados campos de saber (médico, pedagógico, sociológico, etc.), de modo a colaborar com a saúde do sujeito dentro e fora da escola. Assim, se por um lado, há um discurso médico que se inscreve na memória da educação de surdos, recuperando uma rede de saberes que constitui modelos tradicionais de educação especial baseados na noção de deficiência, de outro, saberes médicos ligados ao saber social que poderiam comparecer para contribuir para outro olhar em prol da saúde do estudante são silenciados.

Ainda, pelo decreto, a “educação linguística precoce” parece não

estar vinculada a áreas ligadas à questão das línguas e linguagens. Falar em “educação linguística precoce” retoma, em algum grau, a condição de possibilidade de inscrição do sujeito surdo no simbólico. Uma entrada que, em muitos casos, é marcada pela própria historicidade de uma língua interdita, que afeta a relação de familiares (na maioria ouvintes) de surdos com a língua de sinais, e, por sua vez, a constituição do sujeito surdo na e pela linguagem. No decreto, a não inserção de especialistas da área da linguagem também pode contribuir para tal interdição, uma vez que por serem reduzidas as pesquisas na área de Estudos da Linguagem que versam sobre línguas de sinais e que pouco circulam socialmente, certos dizeres médicos podem prevalecer – provavelmente, pelo maior prestígio social atribuído a esse campo de saber<sup>9</sup>. Além disso, faz-se urgente considerar de que maneira a situação de vulnerabilidade socioeconômica que marca grande parte das famílias brasileiras e, por conseguinte, famílias de surdos, pode afetar sintomaticamente na relação com as línguas, bem como no acesso à educação e à saúde, entre outros<sup>10</sup>. Em suma, a proposta de parceria com as áreas de saúde e assistência social ao não ser estendida à área da linguagem, entre outros aspectos, não dá visibilidade a esse saber, o que pode acarretar em um declínio na relação precoce de surdos com a Libras. Destacamos aí também a possibilidade de funcionamento do “discurso sobre”, alçando determinado dizer em cada campo de saber – a saúde, a assistência social etc – em detrimento de outros.

Passemos ao artigo nº 34 que se refere à “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência”. Vejamos a SD4:

SD4: V - formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2019)

<sup>9</sup>Por exemplo, como se pode ler materializado no discurso jornalístico, ainda é forte na área médica indicar a cirurgia para implante coclear ao diagnosticar bebês surdos, como pode ser visto na matéria “Crianças surdas recebem implante coclear pelo SUS”, veiculada pelo Jornal EPTV, em 22 de agosto em 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/jornal-da-eprtv-2edicao/videos/t/edicoes/v/criancas-surdas-recebem-implante-coclear-pelo-sus/7864145/>. Nota-se uma divisão na área: entre orientar um uso restrito da Língua portuguesa oral e reconhecer o papel da Libras, o que se verifica em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/03/conhecer-libras-faz-implante-coclear-ser-mais-benefico-diz-fonoaudiologa.html>. No entanto, o debate sobre o tema não se encerra, de forma alguma, nesses exemplos. Há fatores de classe, bioéticos, entre outros, que fogem ao escopo deste artigo.

<sup>10</sup>Ver Silva, Kauchakje e Gesueli (2003).

Ao direcionar a “inclusão de estudantes com deficiência”, o artigo nº 34 instaura uma intercessão com o artigo nº 35, ao se encontrar “com deficiência” e ser “deficiente auditivo”: designações atribuídas pelo determinado discurso médico para o lugar de estudante surdo. Ou seja, um dizer sobre a escola inclusiva atravessa um dizer sobre a escola bilíngue de surdos, retomando uma discursividade da educação especial para dizer sobre a educação bilíngue **de** surdos. Um dizer sobre o lugar do estudante “surdo, surdocego e deficiente auditivo” em uma mesma cadeia de “estudantes com deficiência” incide em uma tensão discursiva entre um imaginário de bilinguismo escolar construído para um surdo idealizado usuário de Libras e um modelo de escola inclusiva para “estudantes com deficiência”.

De certa forma, então, surdos não são interpretados como uma minoria linguística, mas um grupo deficitário, “deficiente”, a quem se concede o ensino, em geral, o de Língua Portuguesa, em particular, sob o regime da dominação, agora: Língua Portuguesa / ouvinte – “normal” e Libras / surdo – “deficiente”. Com isso, reforça-se mais uma vez o “fantasma do monolinguismo” que paira. Afinal, não há um estatuto de “sujeito-de-direito” para o sujeito surdo, se levamos em conta a noção de, sujeito entre-línguas, nas bases de um mecanismo de produção de sentidos sobre a língua e políticas linguísticas nas quais esse sujeito é sempre subalternizado em relação à Língua Portuguesa.

### **Considerações finais**

Ao propormos uma análise dos dizeres que circulam sobre questões linguísticas, principalmente relacionadas à Língua Portuguesa e a um grupo minorizado, consideramos que o efeito de verdade produzido é reforçado e legitimado pelo lugar do presidente, produzindo na memória do dizer efeitos que ressoam de modo a encobrir (ou até mesmo apagar) outras possibilidades de dizer daquele lugar. Isto é, do lugar do presidente e da primeira-dama, circula um discurso sobre o surdo e as línguas, reforçado pelo funcionamento do efeito de verdade sobre o sujeito e as línguas na memória do estado nacional brasileiro.

Nas quatro seqüências recortadas, parece haver a promoção de uma arena discursiva que retoma a tensão entre Estado-nação (uma língua e uma nação) e as várias línguas minorizadas no espaço de enunciação brasileiro. Além de silenciamento e apagamento em prol da unidade da língua do estado-nação brasileiro em relação às demais línguas, observamos que a

Libras é tomada como língua-tolerada – pela via do assistencialismo ou da difusão da política governamental, marcada, no governar, por uma discursividade neopentecostal, teocrática.

A tensão discursiva nas políticas linguísticas e educacionais no dizer sobre a Libras e sujeito surdo também foi apreendida no documento legal. Ao falar de “escola bilíngue de surdos”, no decreto, é difundido um imaginário de identificação do estudante surdo com a Libras e com a Língua Portuguesa escrita. Entretanto, cabe perguntar onde residiria uma possibilidade de outros modos de processos de identificação, inclusive, de não-identificação com a Libras, considerando assim as diferentes posições-sujeito que podem estar inscritas no lugar de aprendiz de uma escola **para** surdos.

Ademais, profissionais como professores de línguas e linguagens, linguistas, assistentes educacionais, mediadores e tradutores-intérpretes, fonoaudiólogos, médicos, assistentes sociais, entre outros, não comparecem no decreto. Ressaltamos ainda o decreto nº 10.185/19 veta a abertura de concursos públicos para “tradutor intérprete de linguagem de sinais” (sic). Uma divisão do espaço de enunciação no interior de aparelho ideológico do estado. Como implementar políticas de educação bilíngue e promover uma escola bilíngue para surdos, tal como escrito no Decreto, se a Libras sequer comparece como componente curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e se não há a projeção de contratação de profissionais específicos da área? Sem dúvida, mais uma contradição que aparece em vários pontos das políticas públicas planejadas e assumidas, sobretudo, no lugar do presidente empossado em 2019.

Diante deste cenário crivado pelo paradoxo, é preciso considerar que gestos de resistência produzidos pela comunidade surda são atravessados por tensões que marcam a Libras, já que a cisão é constitutiva do sujeito e, por sua vez, da língua. E, conforme formulamos, se trata da cisão de um sujeito entre-línguas. É um lutar pelas possibilidades de dizer de um sujeito e, principalmente, pela língua, pelas línguas, por um estar entre-línguas. Afinal, como afirma Pêcheux (2004 [1981], p. 33), “A língua, também merece que se lute por ela”.

## Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP:

Editora da UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. A escrita. In: **A Filosofia da Linguagem**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998. p. 63-93.

ASSIS SILVA, C. A. de. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que “aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Atos2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atos2015-2018/2018/Decreto/D9465.htm)>. Acesso em: mar. 2020.

BAALBAKI, A. C. F.; CALDAS, B. Como a língua portuguesa se organiza em um espaço de enunciação ampliado. In: BAALBAKI, A.; CALDAS, B. (Org.). **Instrumentos linguísticos: usos e atualizações**. Araruama: Editora Cartolina, 2014, v. 1, p. 75-102.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CALDAS, B.; BAALBAKI, A. C. S.; BUSCÁCIO, L. L. B. Movimentos sociais, sujeitos surdos e resistência. In: GRIGOLETO, E.; NARDI, F. S.; DELA-SILVA, S. (Org.). **Discursos da resistência: literatura, cultura, política**. São Paulo: Pedro & João, 2020, v. 1, p. 51-77.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W.D. **Enciclopédia de Libras – O mundo do surdo em Libras**. São Paulo: Edusp, 2009, vol.4.

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito. Forçando a *barra* em língua estrangeira. In: In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-75.

COURTINE, J-J. **Análise de discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Trad. Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EdUFScar, 2009 [1981].

DE MEULDER, M. The legal recognition of sign languages. **Sign Language Studies**. Washington, v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/ins\\_titucional/dee/deesurdez.php](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/ins_titucional/dee/deesurdez.php)>. Acesso em: jun. 2011.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A língua inatingível: o discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004 [1981].

GUIMARÃES, E. Política de línguas na lingüística brasileira. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Brasil País Multilíngue. **Ciência e Cultura**, S. Paulo, v. 57, n. 2, p. 22-23, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005b.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

MEDEIROS, C. S. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 51-88.

ORLANDI, E. P. **Ciência da Linguagem e Política**: anotações ao pé das letras. Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2007 [1992].

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. “Segmentar ou recortar”. In: \_\_\_\_\_. **Lingüística**: questões e controvérsias, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas

e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984. p. 9-26.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 7-24, jul./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009 [1988].

\_\_\_\_\_. **Discurso, estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006 [1983].

\_\_\_\_\_. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. In: GADET, F e HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PFEIFFER, C. C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX e XX. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Ideias Linguísticas**. Campinas, S.P.: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 167-184.

\_\_\_\_\_. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs.). Parte II – Surdez: comunidade e família. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. p. 55-112.

## **A VOLTA DO TERMO SURDOS-MUDOS: SOB UMA PERSPECTIVA CULTURAL E DE IDENTIDADE**

### **THE RETURN OF THE TERM DEAF-DUMB: UNDER A CULTURAL AND IDENTITY PERSPECTIVE**

Ana Regina e Souza Campello

Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Resumo:* O presente artigo trata da proposta de repensar a volta do uso dos conceitos e sentidos da designação: “Surdo-Mudo” Seu sentido e sua usurpação da última palavra “Mudo”, entretanto, foram bastantes influenciados pelas visões positivista e estruturalista que modificaram o conceito, seu valor e sua cultura como instrumento de normalização (FOUCAULT, 2007). Em consequência, esse instrumento prescreveu como “apagamento do sujeito” (FOUCAULT, 2007 apud SCHOLZE, 2006). Historicamente, a criação da denominação “Surdo-Mudo” como palavra composta, surgiu durante a criação dos Direitos Civis no tempo do Imperador Justiniano. A designação Surdo-Mudo, para se referir aos sujeitos que não ouviam, bastavam as designações “Surdo” ou “Mudo”, em função do que se conhecia naquela época e se perpetuaram o uso de nome até o século XX. Usamos as abordagens de pesquisa na internet em caráter quantitativo quanto qualitativo. Segundo Batista (2012), estudos quantitativos utilizam-se basicamente das enquetes e questionários virtuais. Das pesquisas qualitativas, Flick (2009) cita a entrevista online, os grupos focais on-line, observação participante, cujo objetivo é aprofundar-se em cada um deles para apresentar a análise do resultado dos dados.

*Palavras-chave:* Surdo-Mudo, Historicidade, Conceito, Apagamento.

*Abstract:* This article is about the proposal and to rethink the return of the use of the concepts and meanings of the designation: “Deaf-Mute”. Its meaning and its usurpation of the last word “Mute”, however, was greatly influenced by the positivist and structuralist views that influenced the concept, its value and its culture as an instrument of normalization (FOUCAULT, 2007). As a result, this instrument was prescribed as “subject erasure” (FOUCAULT, 2007 apud SCHOLZE, 2006). Historically, the creation of the name “Deaf-Mute” as a compound word, which emerged during the creation of Civil Rights in the time of Emperor Justinian. The designation Deaf-Mute, to refer to subjects who did not hear, the designations “Deaf” or “Mute” were sufficient, depending on what was known at that time and the use of the name was perpetuated until the 20th century. We use internet research approaches in both quantitative and qualitative terms. According to Batista (2012), quantitative studies basically use virtual surveys and questionnaires. From qualitative research, Flick (2009) mentions the online interview, the online focus groups, participant observation, whose objective is to delve into each one of them to present the analysis of the data result.

*Keywords:* Deaf-Mute; Historicity; Concept; Erasure.

## 1. Introduzindo a denominação “Surdo-Mudo”

“Todos aqueles que se tornaram crentes ficavam juntos e tinham tudo em comum; quem possuía propriedades e bens os vendia e dividia com todos, de acordo com as necessidades de cada um” Bíblia Sagrada, versão oficial CEI, 1999, Atos dos Apóstolos, 2, 44-45

Parafraçando: todos aqueles que se tornaram Surdos-Mudos ficavam juntos e tinham tudo em comum; quem possuía língua de sinais e cultura os ensinava e perseverava com todos, de acordo com as identidades de cada um.

Com base nos Estudos Culturais, a partir das releituras de Souza (2007), Silva (2000) e de Estudos Surdos, no campo brasileiro, com Perlin (2003), Skliar (1999), Quadros (1997) e outros, propomos repensar os conceitos e os sentidos da designação “Surdo-Mudo”. Essa designação, inicialmente uma palavra composta, foi convertida para uma palavra, em função das mudanças ortográficas. Seu sentido, entretanto, foi bastante influenciado pelas visões positivista e estruturalista que modificaram o conceito, seu valor e sua cultura como instrumento de normalização. Foucault (2007) cita que a normalização é baseada pela disciplina ao fazer funcionar a norma e a regra a partir de um sistema baseado na ideia de igualdade formal. Para tanto, a medida se realiza através de: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização, exclusão e normalização. Em consequência, esse instrumento prescreveu o “apagamento do sujeito”, que, segundo Lia Scholze (2006), refere-se àquilo que:

Não é o sujeito que produz o discurso, mas ele é resultado do entrecruzamento de discursos. Não é o sujeito por si que se expressa, porém ele é expresso por todas as narrativas que o constituem. Por sua voz falam as instituições, os ensinamentos recebidos, os silenciamentos impostos, os discursos permitidos e os estimulados. Quem sou é o entrecruzamento das histórias que me narram e me constituem.

Outro elemento repressivo chamado assujeitamento da subjetividade, está ligado ao fato de que o sujeito nasce imerso em um sistema previamente estabelecido, mas movimento por mudanças. De acordo com Araldi (2005, p. 327):

Quando nasce, o indivíduo encontra à sua disposição um sistema de comunicação estruturado e em constante desenvolvimento, do qual se apropria e com o qual interage. As primeiras articulações são palavras desconexas, rapidamente corrigidas pelo adulto mais próximo. Quer dizer,

ele não inventa um código linguístico para sua comunicação: apropria-se de um código já existente para, através dele, estabelecer comunicação com as pessoas e o meio que o cerca. Depara-se também com valores éticos e morais, crenças pessoais e religiosas, ideologias, etc. Tais condições não são estáticas e separadas, coexistem agregando novas crenças e valores, fazendo com que o discurso seja naturalmente polifônico, ou seja, constituído de várias vozes que já o enunciaram em outra situação.

A isso podemos atrelar a ideia de pertença a uma identidade predeterminada e com posicionamento existencial que perdura desde o século passado: a denominação “Surdo-Mudo”. Mas apesar do conceito “Surdo-Mudo” estar presente ao longo da história e sua constituição como povo ou nação “Surda-Muda” sempre ter existido, as denominações Surdo-Mudo”, “surdo” e “Deficiente Auditivo” possuem uma estrutura contextual que envolve um valor específico, um entrecruzamento nas transições inter-Cultural transnacional ou do hibridismo e do colonialismo e/ou pós-colonialismo. Percebemos aqui o quão embrincado está o conceito “Surdo-Mudo”.

A introdução do conceito Surdo-Mudo não se apresenta somente como um termo corriqueiro no mundo de hoje, mas se trata de argumentamos, de uma referência afirmativa e não de submissão ou rejeição da pessoa Surda. A designação é antiga, porém foi submetida e atualizada em novas lógicas, em perspectivas diferentes. Ao nosso ver, como denominações incorretas que violentam o direito humano da pessoa surda de sinalizar posicionando os surdos como sujeitos que precisam ser reparados por meio de recursos terapêuticos-medicinais. É óbvio que a denominação ainda é utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação, principalmente na televisão, nos jornais e nas rádios, pela lógica de não ouvir e de não falar, mas se comunica com sinais. Defendemos que esse é uma política de denominação mais correta, pois enxerga a pessoa Surda como um ser afirmativo e não como um ser estigmatizado. O fato de uma pessoa ser Surda-Muda não significa que a voz dela seja muda. A voz é destoante por natureza da ausência de contato de som.

Desse modo, nos encontramos localizados num espaço de “entre-lugar”<sup>1</sup>: por ser “Surdo-Mudo” um sujeito socialmente discriminado, colocado em uma situação de não pertencimento em relação ao “Não-Surdo-Mudo”. Todos esses entrelaçamentos da categoria “Surdo-Mudo” se

<sup>1</sup>Por “entre-lugar”, Bhabha considera que seja “uma das elaborações da estratégia de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia da sociedade.” (2005, p. 20).

encontram atrelados à mentalidade provocada pelo surgimento da medicina que coincidiu com a instauração do Estado Liberal, positivista, antinatural<sup>2</sup> e com o advento da revolução industrial. A discriminação da qual o surdo-mudo passou a ser vítima, o leva a “assumir” a interpretação artificial, cultural e filosófica da cultura do dominante-ocidental, o que desestrutura, simultaneamente, o valor e “verdade” do conceito essencial do Surdo-Mudo em relação à sua identidade. Tal fato provoca a necessidade desses sujeitos assujeitados de “aceitarem” as novas narrativas identitárias, não como pertença diferente do como ele é, mas como forma de sobrevivência e de defensiva ao mundo hostil e de economia selvagem.

O Surdo-Mudo, como sujeito que tem história e narrativa próprias, constitui a sua estrutura existencial: “Surdo-Mudo”. Essa é uma designação muito comum, aceita e convencionada pela própria comunidade e até mesmo muito engajada por ser chamada pela designação dada. O sinal especificado que também se distingue o significado, tanto para Surdo-Mudo como para o Não-Surdo-Mudo, é muito comumente aceito e convencionado pela comunidade Surda-Muda, de acordo com significado visual. No século passado até a presente data, o sinal de Surdo-Mudo é caracterizado pela ausência da audição e da fala, conforme a Figura 1.

		
Surdo-Mudo (Figura 1)	Falante (Figura 2)	Surdo ou Surdez ou “Não Ouviu” (Figura 3)

Importante ressaltar que por “mudo” não se deve entender a impossibilidade de falar. O entendimento deve ser na direção do sentido de “que não fala porque não pode ouvir”. Tomando por base a teoria de Derrida (1973), temos como foco a desconstrução da existência de um

<sup>2</sup>Antinatural porque a Língua de Sinais é uma língua natural e de modalidade viso-gestual-espacial. A partir da revolução industrial, a natureza da pintura, poesia, educação ao ar livre, e a beleza dos movimentos das mãos foram suprimidos, perdendo, em si, o sentido e a essência, transformando mão de obra barata e de massa, para poder produzir e competir no mundo da economia selvagem.

fonocentrismo<sup>3</sup>, por meio do positivismo, que centraliza a importância da fala e a necessidade do artefato da audição para dar o significado ao ato de fala. Portanto, como forma de diferenciar, surgiu a representação visual da comunidade Surda-Muda. Assim, a denominação “Surdo-Mudo” não significa que o sujeito surdo seja portador de “mudez”, uma vez que a estrutura vocal está intacta. Também se encontra associada ao fato do sujeito não falar e sim por usar a língua de sinais, língua de modalidade viso-gestual e, portanto, não se faz necessário o uso da “fala” para articular e sim o ato de sinalizar.

Diferentemente do sinal do Não-Surdo-Mudo, do século passado, que era caracterizado pela “fala” (Figura 2), e que atualmente, em alguns estados do Brasil, foi modificado para “surdez” (Figura 3), todos esses fatos remontam ao positivismo e ao surgimento da proposta da filosofia oral, ocorrida durante o Congresso de Milão, quando o Surdo-Mudo foi submetido à terapia “imaginada” a partir da fala e da audição, referência do Não-Surdo-Mudo. Em consequência, por meio do avanço da medicina e com a influência dos dominantes sobre os dominados e assujeitados, nas palavras de Foucault, o sinal da “fala” foi modificado para “audição”, dando a entender, séculos depois, que o Surdo-Mudo pode “ouvir”, por meio do aparelho auditivo e/ou de cirurgia – como, atualmente, com o implante coclear – e “falar”, como o Não-Surdo-Mudo, por meio da oralização artificial e antinatural, de acordo com o contexto “imaginário”. Além do seu “entre-lugar” estar inserido no processo de transação cultural ao longo da história, e é justamente a situação da discussão da transação e do pensamento positivista, colonialista e estruturalista. A essência da identidade e da subjetividade foram submetidas à abolição da designação “Surdo-Mudo” em prol da “imaginária”<sup>4</sup> oportunidade de se igualar com o “imaginário” de Não-Surdo-Mudo no mundo da industrialização e da tecnologia. Entretanto, o conceito “Surdo-Mudo” permaneceu e ainda permanece na fronteira identitária, por dois fatores comumente marcados: a modalidade visual (ou gesto visual) e a ausência da utilização do uso da

---

<sup>3</sup> Termo da autoria de Derrida (1993) que designa o privilégio da fala sobre a escrita em que se assenta. Toda a tradição metafísica domina o pensamento ocidental.

<sup>4</sup> “Imaginária” no sentido de estarem no mesmo lugar, mas com “perspectivas diferentes”, e de modo como ele “interpreta” as pessoas Surdas. A realidade das pessoas surdas não é diferente, mas se olharmos do outro foca na “falta de audição” dos Surdos, então eles se limitam somente ao lado negativo de cada coisa que possa ter acontecido para que alguém se tornar surdo. Um olhar que não se importa com a realidade em que os surdos estão agora.

modalidade oral<sup>5</sup>.

Antes de tudo, o conceito “Surdo-Mudo” já vem desde o tempo da constituição de “nação” ou de “povo”. Esse conceito de “nação”, como diz Anderson (1983 apud SOUZA, 2007), representa “a noção da nação enquanto comunidade imaginada”, elaborada pela concepção ouvintista. O conceito “imaginário”, na perspectiva de G. Durand (1997) e de C. G. Jung (1911), seria como universal, simbólico, imaginativo e dinâmico através dos discursos ideológicos do imaginário, mas com a característica da univocidade e sem a multivocidade deste. O imaginário, nessa concepção, representaria o fundamento não cognitivo da representação social, articulando sua causalidade figurativa e a sua face simbólica. Portanto, a “imaginação” individual e coletiva ouvintista nunca se aplicava à comunidade, ao povo e à nação do Surdo-Mudo por ele existir desde quando os homens começaram a se comunicar uns com os outros, antes da fala, e nunca foi “imaginada” como pensavam os positivistas. Como diz o professor Marcos Rocha (2006), da disciplina Linguística Geral da UFSC: “a fala é a invenção do homem” e “os sinais também são as invenções do homem”. Isso supõe que os sinais e os gestos já existiam na pré-história antes da invenção do fogo e dos objetos rudimentares feitos pelos homens. Quando os homens pré-históricos inventaram a “fala” e o seu processo; quando os pesquisadores, por meio da concepção “fonocentrista”, privilegiaram e focalizaram a “fala”, excluíram os gestos, as pinturas e as comunicações dos hominídeos da pré-história. Ou seja, pelo desconhecimento total da comunicação primitiva, ocorreram inúmeras separações entre os seres humanos.

No decorrer deste texto, pretendemos apresentar o desenvolvimento e o processo de surgimento e apagamento da designação “Surdo-Mudo”.

## **2. De onde vem a palavra “Surdo-Mudo”**

Historicamente, a criação da denominação “Surdo-Mudo”, como palavra composta, surgiu durante a criação dos Direitos Civis no tempo do Imperador Justiniano. Acrescentamos que antes da designação Surdo-Mudo se referir aos sujeitos que não ouviam, bastavam as designações “Surdo” ou “Mudo”, em função do que se conhecia naquela época. É interessante notar que a designação Surdo-Mudo sequer foi registrada pelos cientistas ou pesquisadores como uma forma para designar os homídeos da pré-histórica

<sup>5</sup>Na concepção cultural dos Surdos, isso quer dizer: ausência da “fala” e não da língua “oral” ou “falada” que são modalidades sonoras. São duas distinções diferentes.

que, antes da invenção da “fala”, já se comunicavam com as mãos, como apresentado no filme “A Guerra do Fogo”.

A narrativa fílmica em questão trata da rivalidade entre dois grupos: um que cultuava o fogo como divindade sobrenatural e outro que dominava a tecnologia de fazer o fogo. Com o domínio da tecnologia e do instrumento do fogo, os gestos já apresentavam importância na comunicação, como diz Rousseau e Herder, nos seus dois ensaios do livro “*On the Origin of Language*”. Os autores afirmam que o gesto surgiu como primeira manifestação mais fácil da linguagem humana, que mostra a expressão pessoal de paixão, raiva, ódio, poder, amor e prazer:

Although the language of gesture and spoken language are equally natural, still the first is easier and depends less upon conventions. For more things affect our eyes than our ears. Also, visual forms are more varied than sounds, and more expressive, saying more in less time....Our gestures merely indicate our natural unrest (ROUSSEAU; HERDER, 1996, p. 6)<sup>6</sup>.

A maioria dos filósofos naquele tempo, a exemplo de Rousseau e Herder, através de suas reflexões, registraram que: “Nossos gestos meramente indicam nossa inquietação natural.” (1996, p. 6). Esse foi um importante ponto de partida para várias pesquisas avançadas na área linguística de língua de sinais juntamente com as várias interfaces de outras áreas, como psicologia, antropologia e muitas outras. A inquietação é uma das características do instrumento particular, que consiste em “querer se comunicar”, e da ansiedade emocional como característica do Surdo-Mudo de comunicar ou não. Os gestos influenciam de modo natural e comunicativo, de acordo com o significado do “real” e da crença daquela época.

Voltando ao filme “A Guerra do Fogo”, o segundo grupo que dominava a tecnologia apresenta uma comunicação mais convencional, com um maior número de sons articulados, por conta de/como resultado de fatores que influenciaram: evolução da locomoção como bípede, criação e manipulação dos instrumentos, elementos culturais, habitação, ritos e crenças. O primeiro grupo não se apresentava como o segundo, mas isso não quer dizer que estivessem em desvantagem, em relação ao uso da língua

---

<sup>6</sup>Tradução nossa: Embora o gesto e a língua falada sejam igualmente naturais, a primeira é ainda mais fácil e depende menos das convenções. Por mais coisas que afete nossos olhos do que nossos ouvidos. Também, as formas visuais são mais variadas do que sons, e mais expressiva, dizendo mais em menos tempo.....Nossos gestos meramente são indicados como inquietação natural.

e da comunicação, se presume que utilizavam. Assim, acreditamos que os gestos vieram, primeiramente, como forma comunicacional e não podem ser desvinculados de uma identidade e de uma função instrumental da comunicação.

Ferdinand de Saussure argumenta que

a ausência de uma palavra [ou seja, o nosso grunhido ou dos gestos] prova de que a civilização primitiva ignorava a coisa designada por essa palavra, trata-se de um erro. Dessarte, a palavra “arar” falta nos idiomas asiáticos; isso, porém, não significa que tal ocupação fosse desconhecida no princípio; o arar pode muito bem ter caído em desuso ou ter sido levado a cabo através de outros procedimentos, designados por outras palavras (1977, p. 263).

Isso mostra que as palavras, os sons e os instrumentos da comunicação provêm da identidade cultural e não da palavra em si, mas sim de uma convenção coletiva. Muitos séculos depois dos hominídeos pré-históricos, emergi uma vaga designação das palavras “Surdo” e “Mudo”, até se unirem numa palavra composta: “Surdo-Mudo”

Sócrates, durante uma conversa com Hermógenes sobre a língua dos “Mudos”, demonstrou, novamente, a existência de gestos no processo comunicacional. As citações abaixo foram extraídas durante a aula assistida em meu estágio em 2006 na Gallaudet University, com o Dr. Dirksen Bauman, professor do Departamento dos Estudos Surdos & ASL, na disciplina: “Filosofia e Língua”. A citação do trecho do capítulo “Crátilo” de Platão (Diálogos, subtítulo 422 e – 423 b, 2001, p. 199), que se segue, nos faz pensar sobre as denominações “Surdo” e “Mudo” no tempo da Grécia (a hipótese é que, seja o que for, o significado do diálogo com o Hermógenes que pode ser pelo apelido carinhoso ou denominar “alguém” que não oraliza):

**SÓCRATES:** *Muito bem. E os primitivos, os que não têm outro nome como substrato, de que modo farão ver, com a maior clareza possível, a realidade, se terão de ser nomes? Responde-me ao seguinte: Se não tivéssemos nem voz nem língua, e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não procuraríamos fazer como os mudos, indicando-as com as mãos, a cabeça e todo o corpo?*

**HERMÓGENES:** *Não haveria outro jeito, Sócrates.* **SÓCRATES:** *A meu parecer, se fosse preciso indicar alguma coisa elevada ou leve, levantaríamos as mãos para o céu, para imitar a própria natureza da coisa; se fosse algo pesado e baixo, para o chão é que as estendêramos, e no caso de querermos indicar um cavalo, bem sabes que procuraríamos deixar nosso corpo semelhante ao deles, tanto quanto possível, assim na forma como no gesto.*

**HERMÓGENES:** *Acho que forçosamente é como dizes. SÓCRATES:* *E uma vez que queremos expressar-nos com a voz, a língua e a boca, não poderemos exprimir o que quer que seja por esse meio, se procurarmos imitar seja o que for?*  
**HERMÓGENES:** *Necessariamente, penso.*

**SÓCRATES:** *O nome, portanto, como parece, é a imitação vocal da coisa imitada, indicando quem imita, por meio da voz, aquilo mesmo que imita.*

**HERMÓGENES:** *É o que penso.*

É um caso interessante refletir que a “voz” imita o “nome” das “coisas” no discurso filosófico entre Sócrates e Hermógenes. Isso fica dito que a “voz” é uma reprodução<sup>7</sup> das “coisas” e a hipótese de que o “gesto” ainda continua imune às críticas e complexos filosóficos. É lamentável que os sofistas (menos o Sócrates) não tenham reconhecido em curto tempo a importância do “gesto” que é uma base para o desenvolvimento de alguns elementos da linguagem (emblema). Embora não seja um sistema linguístico completo, os sistemas de sinais produzidos ou de “sinais caseiros” daquela época apresentam propriedades essenciais das línguas humanas e de comunicação do “Surdo-Mudo”. Apesar de os dois filósofos não chegarem a nenhuma conclusão, a história da denominação “surdo-mudo” podia ter um debate sobre a sua existência e sua relação com a sociedade.

Isso prova que na escrita da tradução da Escritura dos Velhos Testamentos em Levítico (Antigo Testamento, 19:14), a denominação “Surdo” ou “Mudo”, foi reproduzida nas traduções ao longo de trezentos anos depois de sua escrita. Esta denominação já era utilizada nos tempos mais remotos, como segue esta citação: “Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas terás temor do teu Deus. Eu sou o Senhor” (Levítico 19:14).

Na Bíblia, a reprodução da terminologia acontece quando o apóstolo de Jesus Cristo, Marcos (Mc 7.32-35), presenciou a cura de um “Surdo” ou “Mudo”, conforme as citações:

Trouxeram-lhe um surdo que mal podia falar”; “suplicaram-lhe que lhe impusesse as mãos sobre ele. (Mc 7.32)

Jesus, tirando-o da multidão, à parte, pôs-lhe os dedos nos ouvidos e lhe tocou a língua com saliva; (34) depois, erguendo os olhos ao céu, suspirou e disse: Efatá!, que quer dizer: Abre-te! (35) Abriram-se-lhe os ouvidos, e logo se lhe soltou o empecilho da língua, e falava desembaraçadamente. (Mc 7.34-35)

<sup>7</sup>Derrida (1993) inventou a palavra desconstrução, atacando o logocentrismo ocidental, alegando ser a razão o aprisionamento do homem.

O profeta de Deus, Isaías (Is 35, 4-6) afirma/expõe/declara que:

Tende coragem, não temais. Aí está o vosso Deus; vem para fazer justiça e dar a recompensa; Ele próprio vem salvar-vos. Então se abrirão os olhos dos cegos e se desimpedirão os ouvidos dos surdos; então o coxo saltará como um veado e a língua do mudo cantará de alegria

Não podemos checar a veracidade da designação “Surdo” ou “Mudo” ou “Surdo- Mudo” na Bíblia, tanto como Antigo ou Novo Testamento, porque traduções da Bíblia para língua grega e outras línguas, no caso da romana, demoraram quase trezentos anos para serem feitas.

No tempo do Rei Constantino, o Grande, em 325 D.C., na cidade de Constantinopla se

convocou o Concílio de Nicéia, quando estava em crise romana com a ameaça da divisão dos bispos, para proclamar o Dogma da Divindade de Jesus Cristo, com a finalidade de ganhar prestígio político, transformando a prática dos tradicionais do culto pagão em romano e controle entre os bispos das cidades onde foram designados para controlar e influência em nome dele. Na proclamação do Dogma, ou seja, a “verdade” revelada, um termo que não estava contido nas escrituras (em nenhuma passagem, o Novo ou o Antigo Testamento) (FO et all., 2005, p. 41).

Nada se pode supor que as versões bíblicas podem ser originais ou não. Na suposição de que se trata de uma “lenda” bíblica ou da demonstração histórica do homem mais importante de todos os tempos: Jesus Cristo. Ou do uso do instrumento bíblico como imposição e subordinação política daquela época. As citações bíblicas tinham muitas metáforas que eram incompreendidas para o povo daquela época. Atualmente, muitos religiosos tentam traduzir de acordo com as metáforas das frases de Jesus Cristo, querendo esclarecer que a palavra “Surdo” significa aquele que “tem resistência para ouvir as prelações da Boa-Vinda” de Jesus Cristo, sendo também que o Surdo-Mudo por não divulgar as Boas Novas do mesmo e também dos “propósitos de Deus são sempre de bem, mesmo que estes se dêem por situações adversas à vida, contrárias ao que se espera de Deus.” (KUCHENBECKER, 2006, p. 80).

O registro da denominação da palavra composta “Surdo-Mudo” começou no século VI D.C, quando o Imperador Justiniano criou os

Direitos Civis. Já existiam cinco categorias que classificavam os surdos-mudos em: surdo-mudez natural, surdo-mudez adquirida, surdez natural, surdez adquirida e mudez natural ou adquirida (KUCHENBECKER, 2006). Pela consciência humana de um, foi uma denominação que dá mais sentido a esse significado; e para inconsciência humana do outro, a denominação passou a ser um estigma e estereótipo social e educacional com interpretações errôneas sobre essa designação. O significado passou a ter sentido no significante, como escreve Souza (2007, p. 10):

Ao invés da visão fixa da língua e cultura como texto fixo, produto de regras pré-estabelecidas e fixas, Howard-Malverde propõe uma visão dinâmica, emergente e performativa que vê a língua e a cultura como encenação (enactement) dialógica onde os “textos” (não mais estáticos) não apenas ocorrem em contexto, mas também, mais importante, enquanto contexto. Assim cada ação ou realização cultural e lingüística é constituída por e constitui o contexto. Além do dinamismo, essa visão recupera o conceito de agência em ações culturais onde membros de uma cultura ou língua não apenas reproduzem normas e códigos, mas também os transformam.

No tempo do Santo Agostinho, seguiu-se a crença bíblica de que o Surdo-Mudo podia ser salvo do pecado através de sinais. E para atrair os Surdos-Mudos, cujos pais católicos não tinham esperança e estavam perdendo a fé sobre eles, Santo Agostinho iniciou uma campanha para educar os Surdos-Mudos por meio de instrução religiosa para preservar a fé e moral e também para fazê-los frequentar as missas dominicais.

Charles Michel de L’Epée, comumente, chamado de Abbé de L’Epée (1712- 1789) começou a ensinar duas irmãs surdas. Com o desenvolvimento extraordinário da comunicação entre as duas irmãs e de seus pupilos que também eram surdos-mudos, fundou, em 1760, a primeira escola denominada de *Institution Nationale des Sourds-Muets*, atual *Institut National de Jeunes Sourds de Paris* (INJS).

Com o sucesso na formação de vários professores Surdos-Mudos, passou-se a criar muitas instituições em outros países com a mesma designação, assim como: *Madrid’s Royal School for Deaf Mutes* (em 1805, Madri – Espanha), *The State Deaf Mute Institute* (em 1899, Arkansas - EUA), *Northern New York Institution for Deaf Mutes* (em 1907, Malone, Franklin County – EUA), *The Arkansas Deaf Mute Institute* (em 1869,

Arkansas – EUA), *Institute for Deaf-Mutes* (Estocolmo – União Européia), *Ohio Institute for the Deaf and Dumb* (Ohio – EUA), *Deaf and Mute Institute* (em 1870, Oregon – EUA), *Texas Institute for Deaf, Mute, and Blind Colored Youth* (em 1887, Texas – EUA), *New York Institute for the Deaf-Mute* (New York – EUA), *The Royal Institute for the Deaf and Mute* (Copenhague – Dinamarca), *Institute for the Deaf-Mute* (Warsaw – Polônia) e muitas outras.

Em 1817, nos Estados Unidos, foi fundada a primeira escola pública para Surdos-Mudos em Hartford, Connecticut, denominada de *The Connecticut for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb Persons*. Mais tarde, em 1864, o Congresso americano aprovou a primeira faculdade para Surdos-Mudos: a *National Deaf-Mute College*, que, atualmente, se chama *Gallaudet University*, em homenagem ao filho de Thomas Gallaudet, Edward Gallaudet, fundador da Universidade.

Há também a designação “Silencioso” para designar os Surdos-Mudos, como, por exemplo, no fim do ano de 1890 e metade do século 20, com o jornal *Worker Silent* que era um jornal nacional muito popular na comunidade Surda-Muda nos Estados Unidos. Originalmente, foi publicado em fevereiro de 1888, como jornal *Deaf-Mute* e foi modificado em setembro do mesmo ano, para *Worker Silent*. A publicação cessou em 1929. As coleções de 1888 a 1929 desse jornal estão arquivadas na *Gallaudet University* no formato digital, disponível para a pesquisa pública no World Wide Web<sup>8</sup>. Em 1760, depois da fundação do primeiro Instituto de Jovens Surdos-Mudos de Paris, em Paris, várias escolas e instituições europeias e americanas separaram as instituições de “Surdos-Mudos” e “Surdos-Cegos”. Com a separação, do “Instituto Columbia para Instrução de Surdos-Mudos e de Cegos”, em 1857, os cegos criaram a sua própria escola. O Instituto para abrigar os Surdos-Mudos, em 1911, passou a ser denominado Instituto Columbia para Surdos.

Diderot (1993, p. 11), antes de publicar sua enciclopédia, publicou o livro “Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam” (1751) divergindo das bases teóricas de professor Abade Charles Batteux sobre “*a origem das línguas, a linguagem gestual dos surdos-mudos, a unidade (ou simultaneidade) de pensamento e percepção da formação do juízo...*”. Ess e livro foi publicado antes da criação da primeira escola de surdos-mudos em Paris, portanto ele nos informa que haviam surdos-mudos nas redondezas de Paris, e narra a seguinte passagem:

<sup>8</sup><http://www.aladin.wrlc.org/gsdll/collect/gasw/gasw.shtml>. Acesso em 2005.

Um dia estava eu jogando xadrez, e o mudo me via jogar. Meu adversário deixou-me numa situação embaraçosa; o mudo percebeu isso muito bem e, acreditando estar perdida a partida, fechou os olhos, inclinou a cabeça e deixou cair os braços, sinais por meio dos quais me anunciou que me tomava por morto, ou em xeque. Notai, aliás, como é metafórica a língua dos gestos (DIDEROT, 1993, p. 25).

No Congresso de Milão, na Itália, nos dias 6 a 11 de setembro de 1880, fez-se as oito resoluções para Surdo-Mudo (Deaf-Mute), Surdo (Deaf) e Silencioso (Dumb). A partir de então, com a implantação da filosofia Oral Pura, foi modificada a designação de “Surdos-Mudos” para “Surdos”, como definição correta no trabalho clínico terapêutico para fazer os Surdos falarem e ser normalizados como os Não-Surdos. Para refletir melhor, o Congresso de Milão pode ser denominado de circo popular para definir o que é melhor para Surdos-Mudos, como mostra o exemplo Montaigne, no seu ensaio (ensaio) sobre o índio brasileiro:

[...] à nossa “grande e ponderosa mãe natureza” para refletir sobre esses homens “vizinhos de sua ingenuidade original”. Essas afirmações explicam que a história das ideias tenham retido a temática de bom selvagem, que se tornar, no Ocidente, uma referência paradigmática à origem de uma verdadeira “revolução moral” (CARELLI, 1994, p. 45).

Sanchez (1990, p. 31), nos documentos de Perelló (1978, apud SANCHEZ 1990), dita que o Aristóteles declara que “había gente que nacía sorda, y que los sordos de nacimiento no lograban hablar normalmente, por lo cual se expresaban por señas”<sup>9</sup>. Os documentos de Perelló (apud SANCHEZ, 1990) confirmam o número de surdos-mudos na Antiguidade, assim também, Aristóteles afirmava: “los que por nacimiento son mudos también son sordos: ellos pueden dar vos, más no pueden hablar palabra alguna”<sup>10</sup>. É de suposição que o Surdo-Mudo pode falar por “sinais”, mas não é necessariamente e/ou obrigatoriamente aprender a “oralizar”. O Surdo-Mudo que não oraliza, pode e continua sendo denominado ou designado por Surdo-Mudo. Já o Surdo-Mudo que emite voz “distoante”<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Tradução nossa: Havia gente que nascia surda e que os surdos de nascimento não conseguiam falar normalmente, mas se expressavam por sinais.

<sup>10</sup> Tradução nossa: Os que por nascimento são mudos também são surdos: eles podem dar vozes, mas não podem falar palavra alguma.

<sup>11</sup> A voz distoante do Surdo-Mudo, em via e/ou processo da Oralização, é aquele que difere

e distinto do Não-Surdo-Mudo pode ser denominado como Surdo-Mudo. No entanto, não se pode mais supor que o Surdo-Mudo não consiga emitir a voz, como muitos pensam hoje em dia, associando à patologia da mudez. O Surdo-Mudo é aquele que pode emitir a voz, mas não tanto ou igual como a voz do Não-Surdo-Mudo. A voz possui uma característica tonal diferente tanto para o Surdo-Mudo, como para o Não-Surdo-Mudo.

Diferentemente do conceito em português, a designação “Surdo-Mudo”, nos Estados Unidos, era Deaf-Dumb. Culturalmente, o conceito era ambíguo. Inicialmente, Dumb quer dizer “falta de habilidade para falar” e não “ausência de inteligência”. Com a evolução do conceito, a visão logocêntrica priorizou sempre o significado em detrimento da palavra, dando a depreciação errônea para essas designações, o que não condiz com nenhum pensamento e significado para a comunidade Surda-Muda. Com a ideia de desconstrução proposta por Derrida (1993), o foco se volta ao significado. Mostrando o exemplo do neologismo que aglutina a palavra francesa *différence* (diferença) e o verbo *différer* (diferir, adiar). Portanto, é possível desconstruir, no sentido de perpetuar essa terminologia “politicamente correta” e “positiva” do conceito e o seu significado “Surdo-Mudo” desta terminologia, que de acordo com Souza (2007, 2010): “Assim cada ação ou realização cultural e linguística é constituída por e constitui o contexto”. O significado depreciativo necessita ser retirado do contexto social e educacional para retornar como o significante original que foi depreciativo, perdido, apagado e submetido nos significados dos dominantes.

Acontece o mesmo com a designação “Dumb” que veio da língua inglesa e foi incorporado na língua norte-americana. Esta significa “Silencioso”, mas na significação depreciativa oriental também se pode dizer como “idiota” ou “insano” de acordo com a designação contextual, mas não para a comunidade Surda-Muda. A depreciação passou a assimilar contextualmente com a imagem do Surdo-Mudo, como pessoa incapaz, muda, coitada, como diz Thoma (1998, p. 125): “a constituição imaginária a partir das crenças e valores individuais e o tratamento social dado ao surdo a partir desta constituição.”.

No Brasil, a história da terminologia “Surdo-Mudo” começou em 26 de setembro de 1857, quando o Professor e Ex-Diretor E. Huet, com o apoio do Imperador Dom Pedro II, fundou o Imperial Instituto de Surdos-

---

da voz Não-Surdo-Mudo. Não é “limpa” e nem cristalina. Costuma provocar aos outros Não-Surdo-Mudo a indagar, pedir repetência e estranhamento da voz do Surdo-Mudo. Isto costuma constrianger os Surdos-Mudos e para satisfazê-lo, passam a aceitar a imposição deles, como o uso do aparelho auditivo e do treinamento da fala.

Mudos. Em 6 de junho de 1957, passou para a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos, com a criação do Centro de Logopedia do Instituto, o primeiro do Brasil. Isso se deu devido a criação do curso de Logopedia que formou os primeiros professores para ministrar a aula juntamente com a terapia da “fala” sem conteúdo educacional. O trabalho era voltado para a aquisição da linguagem, da “fala”. Portanto, para prestigiar a promoção humana dos Surdos-Mudos na “fala”, precisou-se mudar o nome da instituição. Como escreve Carelli (1994, p. 26):

A passagem do tipo de estereótipo na opinião fortifica os mitos tomados na aceção contemporânea de “imagens simplificados exercendo uma potente fascinação sobre a imaginação coletiva”.

A Associação Alvorada Congregadora dos Surdos, fundada em 1953, que sofreu a influência do “oralismo”, era, antes, denominada de Associação Alvorada, Congregadora dos Surdos Falantes, até no estatuto era especificado Surdo-Mudo em via da oralização como Surdo-Falante, como mostram as Figuras 4 e 5.

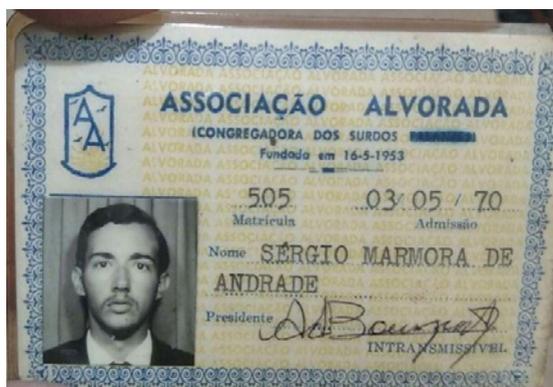


Figura 4

Foto cedida pelo Surdo-Mudo Sérgio Marmora de Andrade

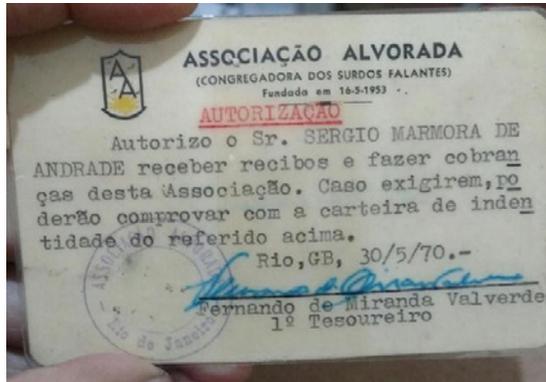


Figura 5

Foto cedida pelo Surdo-Mudo Sérgio Marmora de Andrade

Cada aluno Surdo-Mudo do ex-internato no Instituto Nacional de Surdo-Mudo voltava para suas cidades de origem nas férias ou da formação escolar, criava suas associações com a denominação simbolicamente e culturalmente carregada como: Associação dos Surdos-Mudos de São Paulo, em São Paulo; Federação Carioca dos Surdos Mudos, no Rio de Janeiro; Associação dos Surdos Mudos de Porto Alegre, em Porto Alegre; Sociedade dos Surdos Mudos do Rio Grande do Sul, igualmente, em Porto Alegre; Associação de Surdos-Mudos de Minas Gerais, em Belo Horizonte; Associação dos Surdos Mudos de Uberlândia, em Uberlândia (a associação utiliza este nome até hoje). Em outros países também encontramos exemplos da criação dessas associações: Asociacion dos Sordosmudos Ayuda Mutua, em Buenos Aires (Argentina), Asociacion de Sordomudos de Chile (Chile), Organización Nacional de Sordos Mudos (El Biar – Argélia), All Pakistan Deaf and Dumb (Lahore – Paquistão), Asociación Pro-Educación de los SordoMudos Inc. (Santo Domingo – República Dominicana), Turkish National Federation of the Deaf and Dumb (Istambul – Turquia), Asociacion de Sordomudos del Uruguay (Montevideo – Uruguay) e muitos outros.

Em 24 de maio de 1913, escreve o autor Bacellar:

um pequeno grupo de surdos mudos reunido no Instituto Central do Povo (um departamento para surdos-mudos com fins escolares e extra-escolares, fundado pelo Dr. Brasil Silvado na Associação Protectora dos Surdos Mudos), fundou a primeira Associação Brasileira de Surdos Mudos. Em dezembro de

---

1914, apareceu o primeiro número do *Euphphata*, jornal mensal, sustentado pelo Instituto Central do Povo. Infelizmente esta publicação teve vida efêmera, pois em julho de 1916 saíu à luz o seu último número (1925, p. 9).

Isso mostra que os Surdos-Mudos, como pessoas que não usam a oralização daquela época, demonstraram a competência linguística e intelectual para criar um jornal com a modalidade escrita da segunda língua: portuguesa. São as habilidades que assemelham e utilizados em outros países antes do “negro” Congresso de Milão, de 1880.

### 3. “Surdo-Mudo” ou “Surdo”

Hoje, há várias concepções, dogmas, crenças, paradigmas, estereótipos, estigma no contexto da vida social e humana nos ensinamentos das escolas especiais, inclusivas ou regulares. Esse tema tornou-se um assunto controverso devido à homogeneidade e normalização<sup>12</sup> das pessoas Surdas-Mudas, dos colonizadores e seus hibridismos, carregado de sua própria cultura nacional. As mesmas acabam desconhecendo o tema da nação, como é o povo Surdo-Mudo, até no contexto do significado “Surdo-Mudo”. A hipótese das alunas participantes da pós-graduação é de como enfrentá-lo se existe um outro “povo” ou “nação” diferentemente deles? De onde eles surgiram, do “nada”? Por isso este tema serve com o suporte da base para denotar esse mito da concepção da homogeneidade.

Recordo-me da sala de aula do GES (Grupo de Estudos Surdos), em 2005, na disciplina de Estudos Surdos. Ali se reuniam diversos estudantes de pós-graduação oriundos de diversos estados do Brasil: Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Na presente sala, havia mais Surdos-Mudos do que Não-Surdos-Mudos, com identidade híbrida e flutuante. A professora Gladis Perlin estava explanando sobre a denominação do significado para determinar a identidade dos Surdos-Mudos e dos usuários da língua de sinais para diferenciar dos Não-Surdos-Mudos. Este exemplo serve para especificar a diferença dos usuários da língua de sinais: os Não-Surdos-Mudos podem ser usuários de língua de sinais, como usuários bilíngues, mas com identidade não muito híbrida e de transição na fronteira da cultura surda-muda. Na aula, houve uma interação, uma dinâmica

---

<sup>12</sup>Larrosa e Peres de Lara (1998), acrescentam: “para classificar e excluir pessoas que não são como nós, e para enquadrá-las em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos”.

de modo que com o uso do quadro negro pudessem ser colocadas várias designações identitárias como Surdo, Surdista, etc. Quando chegou a minha vez de colocar a denominação de “Surdo-Mudo”, houve várias indagações e expressões faciais e de desdém. Um participante e uma ex-aluna do estado, que é a terra de Cora Coralina e do filme “Dois Filhos de Francisco”, disse assim: “Ah! Não....como é que a sociedade vai pensar e me ver assim? Ah! Não...” (2005).

O primeiro pensamento que me ocorreu foi o fato de que se está estudando na disciplina de Estudos Surdos: como é que pode discordar da linha de pensamento da comunidade e do povo Surdo-Mudo, do seu processo histórico e do “apagamento” imposta pela sociedade, mesmo como Surda Híbrida e sinalizante de língua de sinais brasileira? Conclui existir ainda uma resistência de “não-aceitação” da denominação pejorativa, por desconhecimento e aprofundamento da pesquisa pela maioria.

Também a noção da nação, de comunidade ou povo Surdo-Mudo, atualmente, é um conceito imaginário para todos nós, os Surdos-Mudos com múltiplas identidades: surda, híbrida, de transição, incompleta e flutuante, devido o poder do “ouvintismo”<sup>13</sup> que exerce sobre os Surdos-Mudos, tornando o conceito de Surdo-Mudo um conceito depreciativo e estereotipado. Com o avanço da pesquisa da aluna de pós-graduação e hoje professora da UFSC, Dra. Karin Strobel, foi levantado os significados de “nação”, “povo” e “comunidade” Surda-Muda para desmitificar o equívoco da concepção ouvintista.

Bauman e Briggs, (2003 apud SOUZA, 2007), traçaram, com suas pesquisas, a origem de conceitos de homogeneidade cultural nacional nas raízes da modernidade europeia. Os autores filiam-se, de modo geral, aos modelos elaborados por Herder, na Alemanha, e por Locke, na Inglaterra, a respeito dos conceitos de homogeneidade cultural. Cada povo e sua nação, na Europa, tinha a sua comunidade como “maioria linguística” ou “minoría linguística”. Estes conceitos de “maioria” e de “minoría” são muito relativos, pois, como afirma Borst, uma “narrativa que explica a multiplicidade das línguas aparece em várias mitologias e teogonias”<sup>14</sup>(apud ECO, 2002, p. 29).

---

<sup>13</sup>Da Gladis Perlin: Na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade, estabelecimento de uma relação de poder, de dominação em graus variados onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber” (1998, p.58)

<sup>14</sup>Chauí, Marilena: Teogonia é uma palavra composta de gonia e theós, que, em grego, significa: as coisas divinas, os seres divinos, os deuses. A teogonia é, portanto, a narrativa da origem dos deuses, a partir de seus pais e antepassados. Disponível em: [http://www.armazem.literario.nom.br/autoresarmazemliterario/cles/martinhocarlos/ost/filosofia/8\\_modulo8.htm](http://www.armazem.literario.nom.br/autoresarmazemliterario/cles/martinhocarlos/ost/filosofia/8_modulo8.htm).

Mesmo que o “povo” ou “nação” seja minoritária, estes já tinham estes conceitos da superioridade do discurso filosófico e político que representavam sua razão, a referencialidade pura, precisão e consistência no pensamento, uma forma de demonstrar que a primeira língua, no caso da língua de sinais e sua designação “Surdo-Mudo”, é um dos atributos que permitem os utentes usarem e refletirem de uma forma pura, clara e rigorosa. O problema se reflete com Montaigne (CARELLI, 1994, p. 45) que no capítulo de “Os canibais” (1580) recusa o lugar comum a propósito dos índios:

Não há nada de bárbaro e de selvagem nesta nação, pelo que me contaram, senão que cada um chama de barbárie aquilo que não faz parte de seus usos; realmente, parece que não temos outra mira da verdade e da razão, a não ser o exemplo e a ideia das opiniões e usos do país em que estamos.

Através desse mito e da concepção errônea, o uso desse termo no país em que estamos a repercussão das opiniões formadas atingiram sem precedente a massa popular. A propaganda da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), em 1993, objetivou mostrar que o Surdo-Mudo é, genuinamente, um ente capaz, independente, auto-reflexivo e controlador da situação, assim banuiu-se a palavra “Mudo” da designação Surdo-Mudo. Acontece o mesmo com a assimilação da ideia pré-concebida em torno desta palavra: associação de Surdo-Mudo como ser incapaz, como se diz W. Aaron Rudner (2007), tradutor e intérprete de ASL<sup>15</sup>:

Para mim, o termo surdo-mudo é um diagnóstico que define a pessoa surdo [sic] em termos de incapacidade (não ouve, não fala) ao invés da sua identidade cultural, como usuário de uma língua de sinais. Por tanto, nos EUA já descontinuaram o uso de Deaf-Mute e pior Deaf- and-Dumb (dumb significa tanto burro quanto mudo), e passaram a usar apenas “deaf”. Dai, após o movimento pelo reconhecimento da cultura Surda, passaram a distinguir entre “deaf” para denominar pessoas com qualquer perda de audição profunda, e “Deaf” para denominar pessoas culturalmente Surdas, sendo que em inglês, etnias sempre levam maiúscula (Black para negro, Jewish para judeu, Brazilian para brasileiro, etc.) Embora no âmbito clínico continuem com o “deaf- mute”, fora a expressão tem sumido, exceto para pessoas menos esclarecidas. Pessoalmente, reconheço a importância de nomes. Ajudam formar os conceitos com que as pessoas pensam. Devem

Acesso em 2004.

<sup>15</sup>Disponível em: <http://www.diariodosurdo.com.br/noticiantiga/noticia37.htm>. Acesso em: 2004.

---

ser definidos pelas pessoas que LEVAM o rótulo e não por as demais pessoas que não. De outro lado, quando colocamos energia excessiva nesta discussão, acabamos dispersando energia e tirando nossas atenções de assuntos que devem ser atendidas com mais urgência, como o direito do surdo ao ensino, à língua de sinais, ao intérprete, e em geral, à igualdade.

Isso também conta com a depreciação pejorativa por “sinais” do significado de “Surdo-Mudo”, e isso justamente aconteceu na minha conversa com uma Intérprete de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), que é formada em Educação Especial em uma das faculdades do sul do Brasil. Ela demonstrou que não concordava com o “sinal” para determinar a pessoa como “Surdo-Mudo”. Preferia que o sinal fosse com a configuração de mão, em “R” no ouvido, em vez de sinalizar com o dedo indicador que vem da orelha, passando até a boca, conforme a designação da maioria, convencionada pelos Surdos-Mudos. Expliquei à ela que o sinal, que vem da orelha passando à boca, não tem a ver com a “mudez”. A maioria dos Surdos-Mudos (dependendo do caso, pois estamos dentro da diversidade surda o que nos impossibilita de delimitar quantitativamente!!!!) não oralizam e nunca oralizaram quando sinalizavam. Daí esta denominação que é correta para todos nós.

Na pesquisa para o presente artigo, usamos as abordagens de pesquisa na internet em caráter tanto quantitativo quanto qualitativo. Segundo Batista (2012), estudos quantitativos utilizam-se basicamente das enquetes e questionários virtuais. Sobre as pesquisas qualitativas, Flick (2009) cita a entrevista online, os grupos focais on-line, a observação participante, a etnografia virtual, os estudos de interação e de traços de interação, além da análise de documentos on-line. Ressaltamos, porém, que os procedimentos e a técnicas de pesquisa não se constituem como objetivo desse artigo, uma vez que não pretendemos se aprofundar em cada um deles. No entanto, a pesquisa pretende possibilitar um comparativo entre as técnicas adotadas em pesquisas de campo e as empregadas na internet, apresentando noções gerais sobre alguns procedimentos e técnicas de pesquisa. Colocamos a seguinte pergunta: “O que você acha da denominação “Surdo-Mudo?”” na enquete do *Orkut*<sup>16</sup> e *Yahoo Groups*<sup>17</sup>, de abril de 2007 até agosto de 2007, e obtivemos os seguintes resultados:

---

<sup>16</sup>Orkut foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014.

<sup>17</sup>Yahoo Grupos é um gerenciador de lista de discussão pertencente ao Yahoo! lançado em 1998.

---

Daqueles que identificam cultura e identidade Surda – 26%  
Faz parte da Identidade Surda – 2%  
Nos Estudos Culturais reflete a identidade Surda – 0% É pejorativo – 1%  
Não aceito a denominação, prefiro a denominação Surda – 73% Não sei responder - 1%

A resposta reflete o senso comum da maioria: uma ideia pré-concebida acerca da denominação pejorativa sobre Surdos-Mudos. Ironicamente, em todos os jornais publicados e revistas impressas nos melhores nomes e renomes do Brasil, como Globo, Veja, Jornal do Brasil, Estado de São Paulo, Istoé, etc, mantêm e perpetuam a designação de “Surdos-Mudos”. É importante ressaltar que os jornalistas redigem assim, com base na pré-concepção de que os Surdos-Mudos só sinalizam. Daí a designação bastante positiva.

No Google, encontram-se 94 perguntas sobre Surdo-Mudo e muitos Surdos defendem o nome apropriado “surdo-mudo”, mas por que o próprio surdo não o aceita? É um trabalho de longo prazo para fazer aceitá-lo sobre a designação positiva como reconhecimento identitário do sujeito Surdo-Mudo.

#### **4. Considerações Finais**

É importante pensar que o uso da denominação “surdo-mudo” tem sido um objeto errôneo e depreciativo, mas também correto para aqueles que mantêm seu uso. É impossível sinalizar e falar ao mesmo tempo, como na filosofia da Comunicação Total, que foi fadada ao fracasso, devido a tentativa do uso simultâneo de duas línguas distintas. As pessoas que usam os sinais e não oralizam por que não podem ser denominadas de Surdos-Mudos?

Para nossa reflexão que pode ser posta em discussão, especialmente na área do ensino de Libras, que é o caminho tortuoso que necessitam urgente a reflexão. Como mostrar a identificação como pessoa Surda no ensino de Libras? Como os alunos nos cursos de Libras irão identificar os professores como seus interlocutores: professor Surdo ou Professor Ouvinte? A Libras é para ser aprendida o que foi ditada oralmente pelos Professores Ouvintes? Quais as estratégias que os Professores devem difundir a Libras dos Surdos-Mudos? Através de que recurso? Pidgin? Bimodalismo? Português Sinalizado? A Libras deve ser minimizada pela falta do domínio

(vocabulário, fluência, etc.) dos Professores Ouvintes? É muito mais fácil falar no ensino de Libras do que sinalizar? Teorizar a Libras através da fala? Até quando os alunos no ensino de Libras vão dominar a língua dos Surdos que é defendida pela comunidade ou povo Surdo? Até que ponto haverá o respeito linguístico?

A palavra “Mudo” não quer dizer que somos mudos, pelo contrário, somos mudos por que usamos a língua de sinais que é utilizada pelas mãos e não pela boca. Isto faz parte da modalidade viso-gestual e não da modalidade oral-gestual, e a oralidade (e seu uso da fala) inexistem em qualquer ciência da língua. É imprescindível reconhecer a importância de retornar a palavra composta Surda-Muda para resgatar a identidade e cultura de pertencimento e de apropriação da língua de sinais e de diferença em relação aos usuários Não-Surdos-Mudos, especialmente no ensino de línguas, no caso da Libras, nas universidades e disciplinas de Educação de Surdos como um todo.

Afinal, nós todos temos uma ideologia. Para a ideologia da linguagem de Locke, o povo Surdo-Mudo tem “uma voz numa única língua” (2007, apud SOUZA, p.3) e usa a língua de sinais é como “pensamento claro, direto, puro e reflexivo; ou seja, uma língua desinteressada” (p. 291). Eles têm o resultado de “usar a verdade e eliminar a diferença, propiciando as condições ideais para acessar e usar a verdade, uma vez que tal verdade era única, unitária e universal” (p. 291). Estes conceitos se aplicam na língua de sinais como instrumento da verdade e do uso desinteressado de não se diferenciar dos outros.

Na Gallaudet University, no Departamento de Estudos Surdos, existe um grupo, como Ben Bahan e Dirksen Bauman, que está fazendo pesquisa e se mobilizando para o retorno do uso da denominação Deaf-Mute, como reconhecimento legítimo da identidade cultural de pertencimento dos Surdos-Mudos.

No Brasil, há pouco tempo, Antonio Campos de Abreu promoveu no Grupo Yahoo um manifesto para a volta da designação Surdo-Mudo como identidade cultural própria que transmite a ideia de pertencimento. Ele escreveu, assim traduzido, cujo texto original se encontra em anexo:

Prazer a todos vocês. Eu estudei a denominação Surdos-Mudos e sei que isso significa que tem identidade própria e natural da comunidade surda. Sempre encontro os surdos nos pontos de encontros e todos sinalizam com uma única e só de língua de sinais. Quem mandou dizer que é pejorativo a denominação de surdos-mudos, isso é coisa de pessoas preconceituosas...

Pessoas surdas e ouvintes pensam que é pejorativo a denominação de Surdos-Mudos e passam a mudar a denominação para surdos, é isso? Isso se deu fato pela influência e aceitação de todos nós porque não tínhamos argumentos sobre a nossa identidade e é isso era natural. Eu não refletia nada sobre isso. Agora, eu reflito mais, unido a imagem pelo pensamento com a razão. Por que a sociedade ouvinte mandou os surdos a terem esta denominação? Agora a sociedade está mobilizando para acabar as denominações de surdos-mudos ou surdo para colocar com a seguinte denominação de deficiente auditivo. Até hoje a palavra “inclusão” substitui as denominações de “deficientes” ou “especial”. Agora a sociedade aceita a implantação LIBRAS (Língua de Sinais) voltada na comunicação de quem? Não podem chamar surdos ou surdos-mudos? Qual é a preocupação da comunicação deles para com nós? Agora os ouvintes, com os traços do colonialismo, estão usando a Língua de Sinais e o que acontece com eles? Sabe o por que? Os ouvintes passam a usar a Língua de Sinais, como se fossem os donos da verdade, e passam a ensinar a Língua de Sinais porque os surdos não sabem ou não souberam dar argumentos. Isso é falta de ética profissional. Isso é tarde, mas, acredito que muitos surdos precisam lutar e para isso, precisam aprender e adquirir muitos conhecimentos nas faculdades e saber usar os argumentos. Tenho esperança que os surdos engajem na luta pela melhoria da educação e conscientização à sociedade. Isso é possível porque os surdos precisam usar a força. Neste momento, o mais importante é ter conhecimento geral (argumento, auto-estima, defesa, interação e vários outros). O importante é ter identidade. Precisa acabar ou eliminar a palavra “dificuldade” ou “difícil” como muitos surdos usam ou pensam. E criticar mais das coisas dos ouvintes com argumentos. MAS VOCÊS precisam desenvolver a sua crítica positiva e para isso precisam estudar na faculdade e mais tarde formar como Mestrado, Doutorado, ou profissional na área da educação de Surdos. Antigamente, os professores oralistas usavam a “fala” nas salas de aula e agora com a nova lei LIBRAS, foi um alívio para todos nós. Não tenho nada contra com os ouvintes. Eles são importantes, isso de fato, para trocar ideias e engajamento das nossas lutas. Eu não disse que os ouvintes não podem dar aula ou aprender a sinalizar se são os direitos deles também, mas a ética e identidade dos Surdos falam mais alto. Eu estudo História e comparei vários contextos dos ouvintes e dos surdos. Eu tenho opinião sobre isso e talvez eu não esteja tão certo e posso errar de vez em quando. Desculpe pelo erro de português ou de letras trocadas, alguém tem liberdade para me corrigir. Muito obrigado. Antonio Campos.

A nova inovação da tecnologia do Surdo-Mudo é o vlogsite (em vez de blog, só que é utilizado vídeo, em vez de comentário por escrito. A resposta por vídeo é gravada como se fosse comentário) da Ella Mae Lentz que escreve sobre a volta da denominação Deaf- Mute:

Por que eu escolhi este tema obsoleto, presumidamente negativa, a denominação "surdo-mudo" neste vlogsite? Este vlog explica as diversas

razões, mas, no momento em inglês. Primeiro: a tradução literal do sinal comum para SURDO, o dedo indicador que vem da orelha, passando até a boca, é SURDO-MUDO... sim, é o significado original e todos nós temos que dizer que nós somos "surdos-mudos" com muito orgulho...(risos)... Segundo: Para um grupo oprimido, temos o poder para recuperar estes termos negativos sobre este grupo. O Queer e o Dyke (termos pejorativos que designavam gay e lésbicas, criados pelos dominantes) cujos termos eram pejorativos foram recuperados por meio de nossos poderes. Eu tenho visto recentemente que alguns povos surdos começaram a recuperar a terminologia "Surdo-Mudo"... mas somente nós podemos usar esta denominação. Não é para o público em geral ou aos grupos profissionais que continuam não entendendo sobre nós ou nos olham com desprezo... então eles ainda não sabem usar corretamente a terminologia "surdo-mudo".....

Apesar da história da denominação ser interessante, defendemos, de qualquer forma, a restituição do termo "Surdo-Mudo" por sabermos que essa pode ser uma das estratégias de resistência e afirmação do pertencimento linguístico da pessoa Surda a uma comunidade sinalizante. Uma estratégia de fazer mudar a direção das forças, de fazer os "outros" aprenderem a se comunicar em Libras, ou por gesto, em vez de forçar os Surdos a "falarem" ou "oralizarem" para serem aceitos.

A denominação "Surdo-Mudo" é um prato cheio de reflexões quanto a sua utilização de maneira desejável e útil, ou mesmo prazerosa, para aqueles que nunca ouviram voz nenhuma e se sentem bem em não falar. A comunicação verdadeira, para esses sujeitos, é do uso das mãos. Só com os estudos e o engajamento da comunidade, enquanto povo e nação Surda-Muda poderemos retornar o que nos foi usurpado, excluído, perdido e estipulado do nosso lugar de origem. Nós nos orgulhamos de ser chamados de Surdos-Mudos ou Surdas-Mudas.

## Referências

ABREU, Antonio Campos. Depoimento sobre a terminologia Surdo-Mudo. Grupo Yahoo. 2007.

ARALDI, Inês. A Carapuça da Discórdia: uma análise dos discursos que emanam de um gesto presidencial. Artigo. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 5, n. 2, p. 323-335, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0502/04.htm>>. Acesso em: mar. 2007.

BACELLAR, Arnaldo de Oliveira. *A Surdo Mudez no Brasil*. São Paulo. Faculdade de Medicina de São Paulo. 1925. Acervo do INES.

BATISTA, Micheline Dayse Gomes. *Pesquisa na internet: considerações metodológicas*. Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste e Pré-Alas do Brasil. 15º. 2012. Teresina-PI. Anais 15º CISO PRÉ-ALAS DO BRASIL. Teresina-PI: UFPI, 2012. CD-ROM.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BIBLIA ONLINE. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/v/19/14>>. Acesso em: mar. 2020.

CARELLI, Mauro. *Culturas Cruzadas: Intercâmbios culturais entre França e Brasil*. São Paulo: Papirus, 1994.

DERRIDA, Jacques. *A Voz e o Fenômeno: Introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl*. Tradução: Lucy Magalhães. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1993.

DIDEROT, Denis. *Carta sobre os Surdos-Mudos para uso dos que ouvem e falam*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita*. São Paulo: EDUSC, 2002.

FISCHER, Renate; LANE, Harlan (Eds.). *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and Their Sign Languages*. Hamburg: Signum, 1993.

FO, Jacobo; TOMAT, Sergio; MALUCELLI, Laura. *O livro negro do cristianismo; dois mil anos de crimes em nome de Deus*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FLICK, Uwe. *A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet*. In: *Introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 238-253.

GUERRA DO FOGO. Jean-Jacques Annaud. França. Canadá. Estados Unidos. 1981. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-Z7NmleK08>>. Acesso em: mar. 2020.

KUCHENBECKER, Klaus Ernesto. *O trabalho com pessoas surdas numa congregação de ouvintes*. 2006. 158 p. Dissertação de Mestrado (Teologia). IEPG, São Leopoldo, 2006.

LABORIT, Emmanuelle. *O Voo da Gaivota*. São Paulo: Circulo dos Livros, 1994.

LARROSA, Jorge Bondia; PÉREZ DE LARA, Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHOLZE, Lia. *Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho*. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=24>>. Acesso em: mar. 2020.

PERLIN, Gládis. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998.

PLATÃO. *Diálogos; Teeteto Crátilo*. Belém: UFPA, 2001.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Medição, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia (Improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. *Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence*. Apostila. Seminário de Estudos Culturais. UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Cultura, língua e emergência dialógica*. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.

THOMA, Adriana da Silva. *Surdo: esse “outro” de que fala a mídia*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição. 1998.

## Anexo

Que prazer com voce então eu estudo sim surdos-mudo de

significado identidade natural comunidade de surdos, sempre encontro de Ponto comunicação através mãos é sinalizado único mundo. Quem mandava retirado feio a palavra surdos-mudos, ainda hoje preconceito... Surdos e ouvinte sentido feio a palavra Surdos-Mudos e retira nome bonito perfeitamente surdos é isso? Influência nossa aceitação mas nos falta identidade sangue própria surdos-mudos é isso natural bem. Eu era sem momento reflexão nada. Hoje eu penso reflexão (razional pensamento imagem). é isso sociedade ouvinte manda surdos aceitavam razão a palavra etc. porque? Agora Sociedade manda acabado a palavra surdos-mudos e ou surdo e implantava deficiente auditivo etc. até hoje inclusão e acabar deficientes e ou especial. Agora esta sociedade bonito implantação LIBRAS (Língua de Sinais) preocupação comunicação com quem? não pode chamar surdos ou surdos-mudos e só dando preocupação estimulação comunicação para nós? Agora ouvinte já colonialismo pegado Língua de Sinais atual aconteceu? sabia; porque Ouvinte sabe fazendo ensino Libras por ouvintes então Ouvinte prefiro ouvinte sabe bem e surdo não, é isso problema falta profissional ou tarde, Mas eu acredito possível surdos precisar lutado principal conhecimento momento controle interação e mais estudo Faculdade. Eu tenho POSITIVO surdos luta força de hora hoje frente todos atualmente e vão reconstruir hora. educação e sociedade. Sim possível surdos precisar força momento importante conhecimento geral (auto controle, estima, defesa, interação entre vários) importante sentimento e identidade. E acabado e eliminação a palavra difícil e assim surdos. E crítica etc ouvinte entre vários. MAS VOCES refazer desenvolver força divulgação comunidade dos surdos recomeçar lutado ou profissional ou estudo faculdade ou Mestrado, Doutorado, ou profissional. Era Professores mandava falado oralismo parrendido fala. Quando reconstruído libras surdos aprende Lei libras, aliviado. Que Outra vez novo ouvinte colonialismo a libras e substituído ouvinte sabe bem Libras povo ouvinte atenção ouvinte sinalizado e não surdo? Porque surdos não está momento e ou faltado profissional quem ouvinte opinião dele. Sim importante ouvinte sinalizado como troca- ideia correspondência para comunicação informação conhecimento para surdos. Eu não posso dizer ouvinte não pode ensino e ou sinalizado etc... que direito livre. Eu estudo História e comparação contexto ouvinte e surdos. Eu posso opinião seu todos e talvez eu acertar ou errar. Lamento eu escrevo toque letra e ou português errado e corrigir nos muito obrigado.

Antonio Campos.

## **PESQUISA ACADÊMICA E MOVIMENTO SURDO: A SOBREPOSIÇÃO DE UM FAZER ACADÊMICO E DE UM FAZER ATIVISTA NO FIO DO DISCURSO**

### **ACADEMIC RESEARCH AND DEAF MOVEMENT: THE OVERLAP OF AN ACADEMIC PROCEDURE AND AN ACTIVIST PROCEDURE WITHIN THE SCOPE OF DISCOURSE**

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Montes Claros, MG, Brasil

Glauca Muniz Proença Lara

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil

*Resumo:* À luz da Análise do Discurso de orientação francesa (MAINGUENEAU, 2005, 2008), o presente artigo analisa a introdução de uma tese de doutorado produzida por uma surda ativista no movimento surdo, com o intuito de investigar como a tensão constitutiva entre um fazer acadêmico (a produção de uma tese) e um fazer militante (o engajamento em uma luta social) se resolve no fio do discurso de uma pesquisa considerada engajada. Os resultados mostram que a relação de ativismo é explicitamente relatada pela locutora, que projeta sobre si um ethos híbrido, que mescla feixes constitutivos tanto da imagem de uma pesquisadora com poder de discernimento quanto de uma ativista engajada, com predomínio da segunda imagem.

*Palavras-chave:* surdos; ativismo social; movimento surdo; pesquisa acadêmica; discurso acadêmico.

*Abstract:* In the light of French Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2005, 2008), this text analyses the introduction of a doctoral thesis, produced by a deaf woman, who is also an activist in the deaf movement, in order to investigate how the tension between an academic procedure (the production of a thesis) and a militant procedure (the engagement in a social cause) is solved within the scope of a discourse in a so-called engaged research. The results show that the activist procedure is explicitly reported by the author, who projects on herself a hybrid ethos that mixes two constitutive aspects: the image of a researcher with discerning power and that of an engaged activist, with predominance of the second image.

*Keywords:* deaf; social activism; deaf movement, academic research; academic discourse.

## Primeiras palavras

*Os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica não separam seu trabalho de suas vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação, e querem usar uma coisa para o enriquecimento da outra (MILLS, 1998, p. 27).*

As duas últimas décadas foram decisivas para as comunidades surdas brasileiras. Uma série de conquistas, como a legalização da Libras, a profissionalização do intérprete e o acesso de surdos ao Ensino Superior, reconfiguraram relações de poder entre surdos e ouvintes. Discursos que reconhecem e valorizam as especificidades linguísticas e culturais dos surdos começaram a ser difundidos a ponto de concorrerem com o discurso médico sobre a surdez. Em nosso ver, as transformações ocorridas no campo do direito e da vida social dos surdos são tributárias, em boa medida, da atuação e do fortalecimento do Movimento Surdo brasileiro, que formou lideranças, fidelizou adeptos e adentrou a universidade como estratégia de legitimação.

Na academia, o movimento surdo atua fazendo sobrepor *pesquisa acadêmica* e *ativismo social* – para alguns, uma atividade insolente a ser evitada<sup>1</sup>; para outros, uma proposta que lança luz sobre os excluídos e questiona a colonialidade do poder, dando mostras de que um paradigma de racionalidade científica emergente (que questiona o paradigma dominante) se configura cada vez mais nitidamente. No paradigma emergente, como sustenta Santos (2009, p. 30), “o conhecimento é prudente e visa a uma vida decente”, pois elege a comunidade, a participação e a solidariedade como princípios. Sua racionalidade torna-se estético-expressiva, e o conhecimento ora regulatório transforma-se em conhecimento emancipatório, que se mostra responsável (ético) e político (participativo).

Neste texto, interessamo-nos, notadamente, por um fenômeno que compõe o chamado paradigma emergente: o entrelaçamento da agenda de lutas do Movimento Surdo com a academia, o que resulta na produção de pesquisas engajadas que impõem aos sujeitos produtores um esforço de articulação de papéis discursivos, nem sempre facilmente conciliáveis. Referimo-nos a casos em que uma liderança surda realiza uma pesquisa acadêmica que é permeada pela trajetória de lutas do Movimento Surdo, evidenciando conflitos e tensões discursivas entre duas facetas de um mesmo sujeito: uma que responde a uma dada tradição acadêmica, outra que

<sup>1</sup>Referimo-nos aos adeptos do paradigma de racionalidade científica dominante, que só acredita na produção de conhecimento pretensamente neutro e deslocado de seus produtores.

responde a um percurso de lutas sociais.

Partindo dessas considerações, discutimos, neste artigo, como a tensão constitutiva entre o sujeito surdo pesquisador e o sujeito surdo ativista social se resolve no plano discursivo de uma tese de doutorado sobre a temática da surdez, produzida por uma surda considerada, à época de realização da tese, líder no âmbito do Movimento Surdo. Assim, perguntamos em que medida a relação de engajamento é assumida ou negada pela locutora da tese?<sup>22</sup> Como essa relação é justificada (ou silenciada) e quais são as estratégias requisitadas para legitimar a pesquisa no âmbito da academia? Para responder a essas questões, partimos da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa (MAINGUENEAU, 2005, 2008) e analisamos, especificamente, a introdução de uma tese de doutorado em Educação, produzida por uma surda ativista.

Nas próximas seções, discutiremos brevemente o deslocamento epistêmico que o sintagma “surdo pesquisador” impõe à memória discursiva, caracterizando surdos como intelectuais específicos. Em seguida, a introdução da referida tese será analisada, com vistas a responder às questões propostas. Esclarecemos que, neste artigo, apresentaremos o dispositivo teórico entremeadado à própria análise, sobretudo por meio do recurso à explicitação de conceitos em nota de rodapé. Assim, reduziremos o aparato teórico àquilo que é indispensável à compreensão da análise e, para redimir eventuais faltas, remetemos o leitor a Ribeiro (2012), trabalho no qual se encontra a nossa teoria de base suficientemente delineada.

## **Produção de conhecimentos por intelectuais surdos**

A história mostra-nos que, durante séculos, pessoas surdas foram consideradas indesejáveis e mesmo invisibilizadas socialmente. A partir da década de 1960, no entanto, com a corrida pela descrição das línguas de sinais em várias partes do mundo, surdos passam a ser também objeto de pesquisa. A academia começa, então, a pesquisar inúmeros traços constitutivos do que se considera a experiência de vida de surdos: as línguas de sinais e seus processos de aquisição, ensino e tradução/interpretação;

---

<sup>22</sup>O conceito de *locutor* está sendo mobilizado na perspectiva de Ducrot (1987, p. 187-188), que o considera como um ser do discurso que é responsável pela enunciação. Nesse sentido, o uso que fazemos de “locutora” ou simplesmente “locutora” aqui e em outras partes deste trabalho (sobretudo, na seção dedicada à análise) vem ressaltar nosso interesse pelo “ser do discurso” envolvido na produção de uma tese.

os processos de educação de surdos; as culturas e identidades fundadas na surdez etc. Os surdos passam, assim, da invisibilidade social à visibilidade parcial, tanto pelo viés da academia, que os toma como objeto de pesquisa, quanto pelo viés de movimentos sociais de surdos, que vocalizam lideranças e reivindicam, para o grupo, espaços e direitos sociais.

Movimentos Sociais, segundo Rangel (2010), desempenham um importante papel no processo de expressão e participação democrática na sociedade, pois desencadeiam debates que sustentam e tornam relevante a reivindicação de direitos – além de estimular a construção da cidadania, dando visibilidade e incentivando a uma resolução de impasses que constituem obstáculos à vida cidadã.

Nessa perspectiva, o Movimento Surdo é responsável pela presença, nos surdos, de uma identidade surda política e consciente de si mesma (PERLIN, 2003). É o Movimento Surdo que politiza as comunidades surdas e que discute temas de interesse do grupo, pautando a agenda de lutas e reivindicações de toda uma geração. É no movimento ainda que a política da identidade surda é gestada e que os surdos se fortalecem para guardar as fronteiras de uma alteridade a ser preservada, resistindo coletivamente ao “poder administrativo”, historicamente exercido pelos ouvintes sobre eles (PERLIN, 2003).

Parece-nos que boa parte da credibilidade conferida atualmente ao Movimento Surdo pode ser atribuída ao alto grau de formação acadêmica de parte de seus líderes, surdos graduados, mestre ou doutores em alguma área das Humanidades. Tudo indica que o sistema de imagens sociais de nossa sociedade determina que a reivindicação de um surdo, por si só, pode não ser digna de fé, mas que a reivindicação de um grupo de graduados, mestres ou doutores, ainda que surdos, se torna credível.

A partir daí, dotados de consciência política e de saberes acadêmicos, pesquisadores surdos olham para o passado (e para uma ponta do presente) e concluem que a história dos surdos foi marcada pelo etnocentrismo e pela colonização dos surdos pelos ouvintes (STROBEL, 2008). Percebem, então, que a condição de colonizados encobriu por muito tempo não apenas riquezas linguísticas e culturais das comunidades surdas, mas, sobretudo, a possibilidade de desenvolvimento desses sujeitos, que tiveram o seu espaço de atuação determinado e limitado pelo olhar restritivo que lhes fora imputado.

Logo, sujeitos que foram marcados historicamente pelo estigma da deficiência ingressam hoje na pós-graduação *stricto sensu*, provocando um deslocamento epistemológico que os move de objetos pesquisados a sujeitos da

pesquisa. Na academia, surdos tematizam a sua comunidade na produção de pesquisas que se mostram engajadas objetivando também edificar uma nova imagem de si e dos seus pelo viés do conhecimento acadêmico. Escrevem, assim, por sobre o passado a visão libertadora do presente, reafirmando que a produção de conhecimento é um ato revestido de política.

De maneira geral, na pós-graduação, surdos discutem problemas relacionados à sua própria língua, educação e cultura. Discutem por uma ótica inovadora porque interna. Não se trata mais do ponto de vista do outro sobre o “dominado”, mas das proposições e visões que, nascidas em meio à dominação, derivam de vivências conhecidas na pele. Por essa razão, sujeito e objeto, nas pesquisas empreendidas por surdos, não encarnam instâncias neutras e distantes, mas continuidades de uma mesma entidade (RIBEIRO, 2012).

Vemos, assim, em boa parcela das pesquisas produzidas por surdos, a impossibilidade de o sujeito da pesquisa exilar-se do sujeito que milita em uma causa social própria, de tal maneira que duas vozes podem ser percebidas nas referidas pesquisas: a do sujeito que pesquisa, gere e administra um fazer acadêmico, com as normas e coerções próprias a esse gênero textual e ao seu lugar institucional, e a do sujeito surdo que se envolve com os anseios e posicionamentos relativos à agenda de reivindicações de um fazer ativista social (RIBEIRO, 2012). Ambas as vozes retratam, pois, a expressão de uma dada intelectualidade, a saber, a intelectualidade surda brasileira.

Surdos envolvidos tanto acadêmica quanto socialmente com a agenda de lutas do movimento surdo podem ser considerados intelectuais específicos, no sentido que Foucault (2004) atribui à expressão. Ao distinguir o intelectual universal, representante de uma consciência coletiva voltada para as questões das massas, do intelectual específico, que se constrói e se sustenta como membro de um grupo específico para o qual volta sua atenção, Foucault (2004, p. 13) adverte que “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’”.

O intelectual específico se levanta, em geral, contra um sistema de poder hegemonicamente constituído e questiona um regime de verdade, ao mesmo tempo em que busca instituir outro. Surdos pesquisadores, enquanto intelectuais específicos, questionam, sobretudo, a representação da Libras e as estereotípias socialmente construídas sobre o ser surdo, assim como os modelos educacionais forjados pelos ouvintes para os surdos. Intelectuais específicos são, pois, considerados líderes representativos de

uma determinada coletividade: se um dado sujeito ostenta defesas em nome próprio, afirma Deleuze (2006), é porque representa certa coletividade, um público específico: “quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos”, garante o autor em conversa com Foucault (2004, p. 70).

Nessa perspectiva, autores surdos, como Rezende e Rezende Jr. (2007), defendem que, ao contrário do que os ouvintes historicamente fizeram (e ainda fazem) com os surdos – imposição linguística, cultural e educacional –, intelectuais surdos sediados na academia não exigem posturas ou impõem sua vontade política ao padrão de vida ouvinte, pois não tentam fazer prevalecer o seu regime de verdade sobre outro(s). Ao contrário, afirmam que intelectuais surdos analisam, principalmente, os espaços e acontecimentos que os cercam e os envolvem, fazendo dissipar conceitos ultrapassados e apresentando problematizações outras, porque concebidas a partir de uma ótica interna.

Mas os intelectuais surdos sediados na academia não inovam apenas por se comprometerem com a sua comunidade de origem, desencadeando a produção de um conhecimento voltado para a promoção imediata de seu grupo sociocultural, mas também por se envolverem em atividades acadêmicas articuladas por sujeitos que, “ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria *‘com’* os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento *‘sobre’* os movimentos e os seus sujeitos” (GOMES, 2010, p. 494, grifos nossos).

É provável que o campo da educação, juntamente com a sociologia, seja uma das áreas do conhecimento em que a inserção de intelectuais específicos (surdos, negros, homossexuais, feministas...) se faça mais presente e visível. Como é de se esperar – e como informa a autora –, esses sujeitos

[...] se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos [...] e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento (GOMES, 2010, p. 495).

É justamente aí que se enquadram os surdos intelectuais. E, como se

vê, eles não são os únicos. A autora citada, por exemplo, trata especificamente da atividade acadêmica de negros intelectuais, embora a reflexão que tece sirva também para o caso dos surdos, uma vez que o que se discute aqui é a produção de conhecimento politicamente (auto)posicionado.

Nessa perspectiva, ao tematizar questões surdas na academia, tais sujeitos já não produzem um conhecimento pautado pelo olhar do outro, mas pelo olhar endógeno, crítico e analítico do próprio surdo como pesquisador da temática surda. Não se trata mais de um olhar dito neutro e distante sobre fenômenos sociolinguísticos e educacionais que envolvam surdos, mas, sim, de uma análise e de uma leitura crítica de quem vivencia tais conflitos na sua trajetória de vida tanto pessoal quanto coletiva, inclusive no meio acadêmico e profissional.

Certamente, “equilibrar-se no fio da navalha” traz múltiplas tensões. Apesar de enriquecer e renovar as visões até então apresentadas, o surdo intelectual “ameaça territórios historicamente demarcados”, trazendo “elementos novos de análise e novas disputas aos espaços de poder acadêmico”, além de ser colocado sob suspeita por aqueles que só acreditam na produção de conhecimento neutro e deslocado dos sujeitos que o produzem, como Gomes (2010, p. 492) nos inspira a pensar.

Nesse sentido, focalizando a intelectualidade negra na academia, Mama (2010, p. 605) relata o descaso da comunidade científica mundial para com as publicações africanas sobre os efeitos nocivos da globalização. Para a autora, deve-se a estudiosos africanos algumas das mais contundentes críticas à globalização e ao imperialismo. Tais críticas, no entanto, são reduzidas no máximo à categoria fútil de “literatura de protesto”, pois são completamente ignoradas pelas principais obras editadas pelo mundo sobre a temática. No seu entender, os intelectuais negros africanos produzem uma pesquisa acadêmica que se vê como “parte integrante da luta pela liberdade e que responde, não perante esta ou aquela instituição, regime, classe ou gênero, mas perante a imaginação, as aspirações e os interesses da gente comum”.

Mama (2010, p. 605) leva-nos a pensar que uma atitude responsável ética e ativa exige que façamos mais do que nos colocarmos à margem dos problemas sociais. Exige que, enquanto acadêmicos, “ultrapasemos a nossa tradição liberal de neutralidade perante as políticas e que desenvolvamos uma ética mais radical, susceptível de questionar e interpelar ativamente as hegemonias globais”. A autora questiona:

Qual o contributo que a nossa pesquisa e o nosso conhecimento poderá [sic] trazer aos diversos contextos dos povos que estudamos? Como é que a nossas atividades de pesquisa afetam a vida daqueles que estudamos? Será possível desenvolvermos estudos sobre África de maneira a estes mostrarem um maior respeito para com as vidas e as lutas do povo africano e as suas agendas? Será possível promovermos estudos que contribuam para o bem da África? (MAMA, 2010, p. 610).

Nesse quadro, a contribuição social da pesquisa realizada por surdos não pode ser mais clara: primeiramente, como agenda geral, tem a função de ressemantizar o conceito de surdez, politizando e ressignificando a discussão a partir da suplantação da arraigada ideia da deficiência, da menos-valia, da insuficiência. Em segundo lugar, em sintonia com o paradigma de racionalidade científica chamado de emergente (SOUZA, p. 2005), parece esmerar-se para que a prática se adiante à teoria, pois muitas pesquisas trazem para os espaços acadêmicos questões já debatidas ou vivenciadas em comunidade. Os pesquisadores surdos têm, pois, na academia, o respaldo e a escuta necessários às transformações sociais que necessitam.

A seguir, analisaremos o modo pelo qual o sujeito da pesquisa apresenta (ou omite) a sobreposição de papéis discursivos (entre o fazer acadêmico e o fazer militante) na seção introdutória de uma tese de doutorado em Educação. Isso porque, a rigor, na introdução de dissertações e teses, espera-se que o sujeito apresente o tema da pesquisa e seu posicionamento sobre ele. Na análise a seguir, focalizaremos, de maneira especial, como o engajamento do sujeito é apresentado na pesquisa e como (ou se) o sujeito da pesquisa se esquivava de eventuais repercussões dessa relação sobre o *éthos* (imagem de si) do pesquisador.

### **A sobreposição de um fazer acadêmico e de um fazer ativista no fio do discurso**

A tese selecionada para análise (T1) foi defendida em 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação em Educação. Trata-se de uma tese que analisa o papel do implante coclear na constituição de crianças surdas implantadas. Notadamente, a pesquisa define o implante como uma ameaça ao modo de vida surda, considerando-o uma imposição de famílias que, possivelmente, não tiveram acesso ao discurso concorrente (sobre a Libras). Com o objetivo de flagrar em que medida a relação de engajamento é assumida ou negada

pela locutora da tese, como essa relação é justificada e quais são as estratégias requisitadas para legitimar a pesquisa no âmbito da academia, analisaremos, a seguir, sequências discursivas representativas dessa relação que constam da seção de introdução da T1, apresentando, antes disso, uma breve descrição da produção:

<p><b>Título:</b> <i>Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos</i></p> <p><b>Autora:</b> Patrícia Luiza Ferreira Rezende</p> <p><b>Instituição:</b> Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p><b>Programa:</b> Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p><b>Linha:</b> Sem indicação</p> <p><b>Orientadora:</b> Profa. Dra. Ronice Muller de Quadros</p> <p><b>Coorientadora:</b> Profa. Dra. Maura C. Lopes</p> <p><b>Ano de defesa:</b> 2010</p> <p><b>Número de páginas:</b> 164</p> <p><b>Objetivo:</b> Problematizar os discursos sobre o implante coclear, produzidos pelas famílias e profissionais da saúde, investigando como tais discursos constituem os surdos.</p> <p><b>Corpus:</b> entrevistas com mães (líderes sociais) de crianças implantadas, material midiático e material de eventos sobre o implante coclear.</p> <p><b>Estrutura:</b> i) Elementos pré-textuais; ii) Apresentação<sup>3</sup>; iii) Capítulo: I: A invenção da surdez pela medicina; iv) Capítulo II: Trilhas investigativas; v) Capítulo III: Estudos Culturais e Estudos Surdos com inspiração pós-estruturalista; vi) Capítulo IV: Discursos enunciados na normalização surda; vii) Findar? Um ato de ousadia; viii) Elementos pós-textuais.</p>
---

Quadro 1: Caracterização da tese selecionada<sup>4</sup>

Fonte: Elaboração própria

A seção introdutória da T1, intitulada *Apresentação: o meu corpo surdo que pulsa, questiona e pensa*, constitui-se de uma narrativa subjetiva a partir da qual a locutora apresenta sua história de vida (batalhas e conquistas) e as motivações pessoais para a escolha do tema da pesquisa. Expõe, sem rodeios, a sua relação de militância contra o implante coclear, trazendo à tona conflitos, embates e reflexões explícitas sobre o entrelaçamento entre pesquisa e militância social, como quando caracteriza a sua atividade de

<sup>4</sup>Consideramos que a seção intitulada “Apresentação”, na T1, cumpre o objetivo e o funcionamento discursivo da seção “Introdução”, que está ausente, pelo menos com essa nomeação, na tese em análise. Assim, embora seja possível diferenciar genericamente as seções “apresentação” e “introdução”, sobretudo quando compõem concomitantemente uma dissertação ou tese, em muitas ocasiões elas são tomadas uma pela outra, como é o caso da T1.

<sup>3</sup>Tese selecionada a partir do *corpus* constituído em pesquisa anterior (RIBEIRO, 2012).

pesquisa como “uma militância entremeadada na imensidão da academia, na pesquisa, na produção desta tese” (REZENDE, 2010, p. 40).

Assim, explicita o caráter cindido da locutora da tese, que se apresenta dominado por papéis sociais distintos: um desempenhado pelo sujeito pesquisador – alguém em busca do título de doutor e das demais qualificações vinculadas a ele –, outro pelo sujeito surdo ativista ou militante – alguém que faz parte de uma comunidade com história e cultura específicas e que aceita e assume o papel de lutar por ela. Nas sequências a seguir é possível flagrar momentos em que a relação de engajamento da pesquisa é nitidamente abordada:

(01) Esta tese nasceu das minhas inquietações como militante surda em movimentos e lutas pela causa surda, que questiona os discursos normalizadores em nossos corpos surdos. Essas inquietações são viveres e impasses constantes na minha vida e na do povo surdo, são o transcorrer de mares impetuosos e serenos pela vida das nossas mãos, que exaltam a língua de sinais e a cultura surda. Elas representam as nossas resistências surdas (p. 28).

(02) (...) As produções, as experiências, as singularidades e as peculiaridades estão neste processo de pesquisa. Assim, a minha história pessoal está sempre intimamente ligada à produção desta tese (p. 29)

Em (02), vemos um sujeito militante que se torna pesquisador, não o contrário: é o ser comunitário que funda o ser da pesquisa. Com marcas de enunciação na primeira pessoa (*minhas inquietações, nossos corpos surdos, minha história pessoal*), as sequências não buscam camuflar o caráter subjetivo e pessoal que os atravessa, tampouco justificar a pesquisa com argumentos preponderantemente acadêmicos: as motivações pessoais (ou comunitárias) são explicitadas sem maiores ressalvas, o que pode ser considerado um desvio do padrão de locução e posicionamento esperado, quando se pensa nas normas que regem o discurso acadêmico tradicional.

A partir de uma seleção lexical característica de movimentos sociais (*luta, resistência, causa, movimento e militante*), é possível compreender tais sequências como uma espécie de “discurso-ação militante” que protesta e resiste à ação de outros discursos, ditos *normalizadores*, provavelmente advindos de formações discursivas<sup>5</sup> clínicas. “Blindado” pela academia,

---

<sup>5</sup>A noção de Formação Discursiva (FD) foi primeiramente apresentada por Foucault e, posteriormente, reelaborada por Pêcheux no quadro da Escola Francesa de Análise do Discurso. Comumente, define-se uma FD como o que pode e o que deve ser dito em uma dada conjuntura, determinando, ao mesmo tempo, certa regularidade e certa dispersão de sentidos

tal contradiscurso retoma, nega e desautoriza outro discurso, a saber, um discurso secular e fortemente protegido pela ciência: o discurso da medicina, representado, no excerto em questão, pelo sintagma *discursos normalizadores*, que, para a locutora, pretendem “normalizar” os surdos, isto é, diminuir ou acabar com os efeitos ditos nocivos da surdez<sup>6</sup>.

As próximas sequências nos levam a considerar que tal empreitada (articular pesquisa e ativismo social) inclui não apenas o desejo de reordenar as relações de poder entre surdos e ouvintes, mas também o de reconstruir a imagem social dos surdos, como se poderá perceber, através de uma manobra (inter)discursiva, em que as imagens de sujeito pesquisador e de sujeito militante se misturam:

(03) O corpo surdo que pulsa, questiona e pensa. O título desta apresentação condiz com meus sentimentos, minhas pulsações, meus questionamentos, meus pensamentos, meu embate acadêmico e militância. Um corpo pulsante pelos ideais do povo surdo, pela sua história de lutas, batalhas, combates e produções culturais. Difícil não tomar posição e partido pelos e com meus pares surdos. São resistências surdas em minha vida, escolhas, renúncias, sentimentos, subjetividades afloradas no meu ser surdo (p. 36).

(04) A escolha deste tema é pessoal e inerente à questão da minha vida, por eu ser uma lutadora do povo surdo e hastear a bandeira da Língua de Sinais e da Cultura Surda, artefatos esses fortemente conectados à minha vida, ao meu coração, à minha alma. Além desses motivos pessoais, também sou movida pelas trilhas acadêmicas e científicas que me impulsionam a fazer pesquisa envolvendo o tema do implante coclear. Estamos vivenciando o auge da ciborguização do humano, o auge das políticas de normalização dos sujeitos, o auge da política de inclusão que parte do imperativo do acesso a todos. Diante desses fatores, nascem inquietações e impulsos para a pesquisa (p. 36).

Nesses excertos, é perceptível a preocupação do sujeito falante em delinear mais a imagem de sua faceta que milita do que a imagem de sua faceta que pesquisa, ainda que esta também esteja presente em, por exemplo,

(PÊCHEUX; FUCHS, 1990). Em estudos recentes, Maingueneau (2006) afirma preferir o termo “posicionamento” a “formação discursiva”, defendendo uma relativa proximidade e intercambialidade entre tais noções.

<sup>6</sup>Em pesquisa anterior, projetamos o *campo discursivo da surdez* como constituído por um espaço em que se confrontam duas formações discursivas (FD) – uma clínica, outra linguístico-antropológica. A partir da primeira FD pode-se vislumbrar um *discurso de fundamentação ouvintista* (DFO), caracterizado pelo princípio de que o surdo é um “ouvinte incompleto”, que pode “aperfeiçoar-se” por meio de condutas específicas. A partir da segunda FD origina-se um *discurso de fundamentação surda* (DFS), que determina uma conduta de vida pautada pela riqueza da “experiência visual”, postulando que ser surdo é uma questão vivencial, que se baseia em uma língua e em uma comunidades específicas (RIBEIRO, 2008, p. 58).

*também sou movida pelas trilhas acadêmicas e científicas que me impulsionam a fazer pesquisa envolvendo o tema do implante coclear* (ressaltando o caráter de adicionalidade [secundária] resultante do advérbio *também*).

Em (03) e em parte de (04), o fazer militante sobrepõe-se definitivamente ao fazer acadêmico, uma vez que *é difícil não tomar posição e partido pelos e com meus pares surdos*.

Logo, a insistência na filiação social ou militante chama a atenção e sugere, de imediato, alguma relação com o éthos pré-discursivo (AMOSSY, 2005), pois o discurso introdutório irá reelaborar de diferentes maneiras a relação pessoal do sujeito com o tema da pesquisa. Vê-se, por exemplo, que (03) e (04) reelaboram o conteúdo de (01).

A estratégia de reelaboração, entre inúmeras possibilidades, pode ser entendida como indício de ocorrência de relações interdiscursivas que ultrapassam o aqui-agora textual. No presente caso, nós a correlacionamos também (mas não exclusivamente) a preocupações com o éthos pré-discursivo<sup>7</sup>, como foi dito, pois, em termos discursivos, por que a locutora (L) da tese reelaboraria, com insistência, no texto de abertura, informações relativas ao caráter nitidamente pessoal/ativista de sua pesquisa se, de certo ponto de vista, isso poderia desmerecer seu trabalho?

Primeiramente, talvez seja porque existe um desejo forte da parte de L de ver suplantados os procedimentos de exclusão (sobretudo a interdição) discutidos por Foucault (2006)<sup>8</sup>. Nesse sentido, é preciso falar e discutir a atividade ativista na pesquisa, ao invés de ceder à interdição produzida pela tradição. Em segundo lugar, parece haver o esforço de L para determinar, logo de saída, a semântica global que governa sua pesquisa, dando indícios do sistema de restrições discursivas que será imposto por ela. Se se trata de

---

<sup>7</sup>O “éthos”, oriundo da retórica aristotélica e (re)utilizado na/pela AD, pode ser definido como a imagem de si que o locutor projeta no discurso. Tal imagem pode ser dividida em éthos prévio (ou pré-discursivo), compondo a imagem que dado locutor evoca antes mesmo de “abrir a boca”; e éthos discursivo, que é construído a partir de um ou mais episódios de fala particulares, delineando tom, caráter e corporalidade. O éthos discursivo pode ser considerado dito (quando se manifesta em palavras que qualificam aquele que fala) ou mostrado (quando tal qualificação se dá por pistas indiretas como o tom e mostras do caráter) (cf. AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2008).

<sup>8</sup>O controle na produção do discurso pode ser ilustrado por aquilo que Foucault (2006) chamou de “procedimentos de exclusão”. O mais evidente e familiar seria a *interdição*, seguida da *separação* e da *rejeição*. Quanto à interdição, que nos interessa mais perto neste momento, é o caso de se pensar o que a sociedade reconhece como legítimo de ser sustentado por um surdo. Um surdo pode sustentar os saberes sobre o seu grupo? Pode tornar-se um pensador? Criticar a sociedade?

uma pesquisa com preocupações militantes, certamente restrições discursivas específicas lhe serão impostas. Pode-se supor também que, para os objetivos da pesquisa, a inter-relação é vista como altamente contributiva, pelo menos pela comunidade acadêmica à qual o sujeito da pesquisa pertence e se reporta (a comunidade surda, de maneira ampla, ou o movimento surdo, de maneira específica).

Em terceiro lugar, tal estratégia é fruto da instauração de uma cenografia<sup>9</sup> que é compatível com a semântica global de uma tese que nasce no seio de um movimento social. Os excertos (03) e (04), atravessados por um tom confessional e notadamente subjetivo, não se filiam ao discurso acadêmico-científico prototípico de maneira geral, mas a um fazer acadêmico emergente. A veiculação de emoções, o compartilhamento de questões não acadêmicas e a cenografia de relato íntimo ou confessional parecem construir uma estratégia que legitima (ou, pelo menos, caracteriza e torna coerente) o entrelaçamento entre a academia e o engajamento social, uma vez que não estamos diante de um discurso acadêmico padrão.

Por fim, como dito, é possível ver aí ainda uma determinação do éthos (pré)discursivo, pois sustentar com insistência dada posição (no presente caso, o da relação ativismo social/ academia) sugere: a) que se queira negar uma imagem anteriormente evocada (como a de surdos como seres apáticos, de pouco pulso e expressão); ou b) que se queira confirmar uma imagem anteriormente construída, reafirmando o éthos de liderança de L: a voz que fala é forte, emotiva, autuística e engajada.

Apesar de as sequências discursivas (03) e (04) pertencerem de maneira ampla à elaboração de um contradiscurso, elas não nos parecem de imediato dotadas de preocupações visivelmente contra-argumentativas. Pelo contrário, parecem-nos anseios afirmativos, ou melhor, confirmativos, o que nos leva a relativizar, por ora, a opção “a”, relativa à negação de uma imagem prévia. Com isso, acreditamos que os excertos (03) e (04) buscam confirmar o ethos pré-discursivo de sua fiadora, a saber, o de líder forte e militante ardorosa do movimento surdo, o que pode ser confirmado por sua participação em inúmeras manifestações do movimento surdo. Obviamente, a confirmação desse ethos pré-discursivo se mostra possível apenas para

---

<sup>9</sup>Cenografia é uma das três cenas que compõem a enunciação. Trata-se da cena com que se confronta o leitor diretamente – o que a distingue da cena englobante (domínio do discurso) e da cena genérica (o gênero do discurso). Não é incomum, por exemplo, vermos anúncio publicitários com cenografias de conversa íntima ou consulta médica. Nas palavras de Maingueneau (2006, p. 96): “a cenografia não é imposta pelo domínio ou gênero de discurso, mas instituída pelo próprio discurso”.

aqueles que, conhecedores ou interessados no discurso veiculado na T1, também conhecem a atuação social (e discursiva) de L.

Ressaltamos que a produtora da T1 é conhecida na comunidade surda por sua atividade distintiva de militância e liderança, sobretudo à época de elaboração da tese. Era ativa em redes sociais, onde atua em favor do movimento surdo, participando e/ou organizando juntamente com demais surdos acadêmicos manifestos políticos em prol da educação dos surdos brasileiros.

Assim, considerando as especificidades da produção e da temática da tese, há que se levar em conta também a especificidade da audiência visada: o leitor modelo projetado pela T1 é conhecedor do universo surdo (e, portanto, provavelmente, da atuação social e do éthos pré-discursivo do sujeito por trás dela). Se não fosse assim, o engajamento não seria abordado com tamanha positividade. Mais do que isso: os excertos apresentados nos levam a supor que o “mundo ético” evocado pela leitura de T1 é muito mais um “mundo ético comunitário” do que um “mundo ético acadêmico”, isto é, as regras que regem a semântica global do discurso da T1 subordinam-se mais ao primeiro que ao segundo mundo.

Neste ponto da discussão, evocamos a posição de Gomes (2010, p. 160), para quem a pesquisa ativista distingue-se, de um ponto de vista positivo, de outras justamente por se tratar de uma questão de vida, não de uma questão de trabalho. A autora relata que no filme *Viva Zapata*<sup>10</sup>, Emiliano Zapata é um camponês mexicano que luta para reaver as terras das quais ele e os seus foram expulsos. Junta-se, assim, a Francisco Madera, que luta em prol de uma reforma constitucional. No desenrolar do enredo, após uma primeira vitória, Zapata procura Madera e pede a devolução de suas terras, mas recebe a resposta de que, para reavê-las, teria que esperar ser consumada, primeiro, a reforma constitucional. Para a autora, “a cena traduz, de alguma forma, a problemática da pesquisa ativista. Para Madera, a revolução significava a ordem constitucional. Para Zapata, ela significa a devolução das terras ao seu povo” (p. 160). E acrescenta:

Para os intelectuais, os camponeses e seus problemas adquirem sentido em função da ordem política constitucional. Para os camponeses, a revolução adquire sentido a partir da devolução de suas terras. Ambos, no entanto, precisam se aliar entre si para dar voz às respectivas aspirações. É preciso reconhecer esta tensão na pesquisa ativista para nos darmos conta dos

---

<sup>10</sup>Produzido por Elia Hazan, em 1952, com Marlon Brando representando Emiliano Zapata (GOMES, 2010).

âmbitos e dos limites conferidos a tal pesquisa nos espaços institucionais das universidades e das organizações de pesquisa. Para os pesquisadores acadêmicos, o ponto de partida é o mundo “lá fora” com seus problemas, a espera que a atividade de pesquisa por aqueles desenvolvida os venha solucionar. Para o povo em geral, o problema é a “nossa terra” e a “nossa gente” (GOMES, 2010, p. 160).

Ora, a “nossa gente” da pesquisa da T1 espera que os seus corajosos e revolucionários Zapatas conquistem o direito dos surdos quererem ser surdos, que é um motivo de orgulho para o segmento engajado das comunidades surdas. O mundo da pesquisa, a partir da visão externa, por vezes procura salvar aquele povo do silêncio/apagamento, enquanto o próprio povo espera ver devolvido o seu direito de questionar uma norma ouvintista e de utilizar a língua que lhe apetece.

Além do embate pesquisa/ativismo, percebe-se, nos excertos destacados de T1, uma tensão constitutiva entre a esfera do individual e a do coletivo. Essa tensão pode ser percebida pelo menos por duas vertentes: a primeira é determinada pelo sistema pronominal, definindo se o locutor se inclui ou não no corpo social a ser analisado. Nos excertos em tela, vemos movimento nos dois sentidos: ao mesmo tempo em que o sujeito se coloca como parte de uma coletividade (*nossos corpos surdos*), faz questão de preservar a sua face individual (*por eu ser uma lutadora*).

A segunda é determinada pela distinção do ser no seio de sua coletividade, como no caso já analisado, em que se pôde perceber a preocupação de L em definir-se individualmente como sujeito engajado e militante, confirmando o seu éthos pré-discursivo – engajamento que não é determinado apenas pela surdez do indivíduo, mas por histórias e atributos individuais, uma vez que nem todos os surdos sinalizadores são ativistas, vale lembrar.

Tocando a esfera coletiva, mas partindo de uma abordagem individual, o excerto (03) apresenta ainda outra motivação pré-discursiva, que parte do ponto de vista coletivo, talvez contra-argumentativo, como sugerido na opção “a”, apresentada anteriormente e resgatada agora. Em *o corpo surdo que pulsa, questiona e pensa*. O título desta apresentação condiz com meus sentimentos, minhas pulsações, meus questionamentos, meus pensamentos, meu embate acadêmico e militância, o lexema *corpo surdo* é caracterizado pelas figuras *pulsa, questiona e pensa*. Ora, tal excerto combate um ethos pré-discursivo que teria o corpo surdo como inerte, apático e vazio. Contudo, a imagem prévia combatida não é, especificamente, a do sujeito individual

(que já deu mostras da confirmação de seu éthos [pré]discursivo de sujeito engajado), mas o estereótipo do sujeito coletivo, ou melhor, do *sujeito surdo* enquanto coletividade. Assim, nega-se o éthos pré-discursivo coletivo de inércia ou apatia do sujeito que não ouve, ao mesmo tempo em que se constrói para L (e, por extensão, para os outros surdos) um éthos discursivo de sujeito ativo, capaz e questionador, demonstrando isso não apenas pelo tom da enunciação (éthos mostrado), mas também pelas informações fornecidas no enunciado (éthos dito).

Em resumo: há aqui, portanto, duas maneiras distintas de L se relacionar com o éthos pré-discursivo: confirmando dada imagem prévia individual (de militante ardoroso) e negando algum indício de éthos prévio coletivo (do ser surdo como inerte ou incapaz). Como se sabe, o éthos não se mostra como artifício imposto pelo sujeito, mas como adequado a uma dada formação discursiva, com as coerções que lhe são próprias (as de sua semântica global).

Pensando agora nas projeções do éthos discursivo nos excertos provenientes da T1 (que, como foi visto, corroboram ou negam imagens prévias), consideramos que a voz que neles repercute fala por si (*esta tese nasceu de minhas inquietações*), mas, ao mesmo tempo, traz à tona as angústias de uma coletividade (*o povo surdo*). É, ao mesmo tempo, firme e decidida, embora emotiva e ativa, condizente com um corpo que não se quer sob controle. É adequada a alguém capaz de *questionar-se* e *inquietar-se*, de *pulsar* e envolver-se no altruísmo de movimentos de luta em nome de uma coletividade, de onde se pode projetar um *éthos de determinação e militância*.

Dotada de iniciativa, a voz que ressoa não delega a construção de sua imagem apenas ao éthos mostrado (ao tom que assume, à escolha das palavras, ao acento apreciativo). A imagem da locutora é aqui construída em larga medida pelo viés do éthos dito, pois, fazendo jus a seu éthos de ser capaz de ação e reflexão, a locutora toma as rédeas da produção de sua imagem e se define, no enunciado, como uma *lutadora*, que *pulsa*, *questiona* e *pensa*, que se preocupa em *hastear a bandeira da Língua de Sinais e da Cultura Surda*, pois tem *ideais*, *coração* e *alma*.

Como foi dito, a impressão que temos é a de que a imagem de militante se sobressai à de pesquisadora, nos excertos selecionados da T1. No entanto, em (04), embora determine a relação inerente e necessária entre sua vida e o tema da pesquisa, reivindicando figuras metafísicas como *alma* e *coração*, com o intuito de determinar o lugar afetivo dessa relação, L diz

também, ao mesmo tempo, ser *movida pelas trilhas acadêmicas e científicas que me impulsionam a fazer pesquisa*, modalizando, de alguma forma, o caráter militante dos excertos anteriores e demonstrando de maneira clara a presença de motivações acadêmicas. E para adequar a enunciação à sua “nova” posição discursiva (a de sujeito da pesquisa), L conclama agora discursos acadêmicos para compor o seu: a saber, o discurso da biotecnologia (*estamos vivenciando o auge da ciborguização do humano*), o da antropologia médica (*o auge das políticas de normalização dos sujeitos*) e das políticas socioeducacionais (*o auge da política de inclusão*), posição adequada ao éthos de um sujeito pesquisador, conhecedor e entendedor de um universo de conhecimento mais amplo, não restrito ao seu próprio tema.

Temos aí o despontar do que Maingueneau (2008) denomina *ethos* híbrido, conceito que indica uma mistura de éthe: vemos, no discurso da T1, a combinação de traços que relevam tanto de um éthos de pesquisador(a), quanto de um éthos de ativista engajado(a) em dada causa social, com clara prevalência do segundo, pelo menos nos trechos em análise, fato que remete a mundos éticos distintos e não comumente relacionados. Se ocorrências como as veiculadas (03) e (04) atravessassem em abundância todas as seções da tese em análise e se a pesquisa se restringisse a isso, estaríamos diante de um problema de natureza acadêmica, não mais discursiva. Ora, um estudo que se diz partidário, motivado e estritamente engajado talvez imponha problemas perante pelo menos um dos elementos de cientificidade propostos por Eco (1992)<sup>11</sup>.

Contudo, vemos que ocorrências como as das seqüências discursivas analisadas aparecem principalmente na seção *apresentação* (uma seção que, em princípio, permite manifestações mais subjetivas, oriundas de experiências e/ou vivências pessoais, se pensarmos no funcionamento discursivo dessa seção). Nas demais seções, no entanto, o texto assume um padrão de elocução bastante diferente, ou seja, mais afeito aos moldes do discurso acadêmico tradicional, apesar de, certamente, ainda guardar traços militantes que lhe são peculiares. Assim, parece haver, da parte de L, um esforço para delimitar a sobreposição de éthe aparentemente conflituosos que se fazem presentes na introdução da tese. Em outros capítulos podem ser observadas manobras discursivas que intencionam manter L distante do ativismo social, ou melhor, que tentam construir barreiras entre o eu-

<sup>11</sup>Para Eco (1992), um estudo é científico quando apresenta os seguintes requisitos: a) o estudo focaliza um objeto definido e reconhecível por todos; b) o estudo diz sobre o objeto algo que ainda não foi dito ou revê sob ótica diferente o que já se disse; c) o estudo é útil aos demais; d) o estudo oferece elementos para a verificação e a constatação das hipóteses apresentadas.

pesquisador e o eu-militante, como se verá adiante em uma sequência ilustrativa retirada da conclusão da tese.

Mas isso não seria contraditório? Para que, afinal, assumir o engajamento para depois tentar desvencilhar-se dele? Ora, esse pode ser justamente o argumento de maior valor na tese analisada. O sujeito pesquisador se coloca como ativista, integrante e conhecedor da realidade a ser analisada, mas, ao mesmo tempo, como um pesquisador que internalizou as regras do jogo, isto é, como um acadêmico capaz de controlar e vigiar o seu distanciamento/proximidade em relação a seu objeto de pesquisa, conforme lhe convenha, como atestam as sequências discursivas a seguir, retiradas do capítulo de conclusão da tese<sup>12</sup>:

(05) Foram muitos os momentos em que precisei fugir da militância, emergir dos “mergulhos militantes” da causa e dos movimentos surdos, para poder dialogar com Foucault, que pede o distanciamento da militância no mergulho das problematizações que fiz ao longo desta tese. Foram momentos sofridos. Muitas palavras e pensamentos foram apagados das páginas dessa produção por conter conteúdos militantes. Fiz o que era possível para analisar, problematizar e dialogar com Foucault. Ele me fez entender que, mesmo estando enredada pelas práticas sociais e jogos de poder/saber e imersa nos muitos discursos e saberes da norma ouvinte e da norma surda, eu posso me vigiar e ser um sujeito que olha e diagnostica as práticas do seu tempo e espaço. O tempo e o espaço do mundo surdo.

(...) Travei, no meu interior, um forte embate, pois, a todo tempo, precisei fugir das armadilhas impostas pela militância. Foi uma vigilância constante para não cair no abismo teórico de uma tese.

(...) Cada discurso produzido me doía o coração, a minha alma surda. Eu não podia me sobressair na militância surda. Vivo em constante vigilância para não cair no abismo dessa militância: é preciso viver o auge das teorizações foucaultianas. Foucault foi o meu companheiro nesta jornada de pesquisa na selva amazônica, uma viagem gratificante, apesar dos percalços e entraves. Mas cheguei aqui! O final de uma jornada e o começo de outras. São os inícios e os finais das jornadas da minha vida (p. 157).

Como se vê, embora a relação de ativismo seja claramente manifestada na apresentação da pesquisa, na conclusão há empreendimentos que visam reforçar o éthos do sujeito de pesquisa, demonstrando que ele manteve sob

---

<sup>12</sup>Embora este artigo se limite a analisar a sobreposição de papéis discursivos na seção introdutória da tese, selecionamos em (05) sequências discursivas provenientes da seção conclusiva, com o intuito de ilustrar a ocorrência de um fenômeno distinto que lança luzes sobre nossa discussão. Logo, não é nosso objetivo analisar a conclusão da tese, mas tão somente pinçar dela sequências discursivas capazes de subsidiar nossas reflexões, como se verá adiante.

vigilância constante o sujeito militante, não apenas fugindo dele, como também apagando as suas marcas, quando ele insistia em se manifestar (*Muitas palavras e pensamentos foram apagados das páginas dessa produção por conter conteúdos militantes*).

Em termos de éthos, constrói-se, nesses excertos, a imagem de uma pesquisadora consciente e com poder de discernimento, capaz dessa vigília. E, se conteúdos militantes foram apagados, presume-se então que eles não existam mais, ou, pelo menos, que foram reduzidos a certa insignificância. Por esse viés, consideramos que explicitar, no nível do enunciado, a existência da relação de militância, pode não ser o mesmo que praticá-la na pesquisa. Em outras palavras: apesar de mencionar seu engajamento no movimento surdo na apresentação da tese, o sujeito sugere ser possível não praticá-lo no desenrolar de sua pesquisa. De maneira semelhante, sustentar no enunciado tal vigília não é o mesmo que praticá-la. O que importa, contudo, em termos discursivos, é a intencionalidade de L ao enunciar essas questões. Aqui, a intenção de L, ao que tudo indica, é guiada por uma atitude protecionista da imagem de si enquanto pesquisadora, assim como da sua pesquisa enquanto produção de uma cientificidade, pois prevê a repercussão (com avaliação imprevisível) de sua pesquisa: *o meu discurso será examinado, questionado, debatido e até mesmo impugnado, pois é a produção de uma verdade, de uma cientificidade, de uma prática discursiva, de um embate contra a medicalização do ser surdo* (p. 40).

Manter o sujeito que milita “trancafiado” não é, todavia, uma atividade fácil ou natural ao sujeito, afinal, vemos em (05), no capítulo de conclusão da tese, que *foram momentos* avaliados como *sofridos*, embora certamente determinantes para se jogar com destreza o jogo da academia. Foucault aparece como argumento de autoridade e validação dessa prática. É como se L dissesse, “não sou eu quem diz que é possível vigiar e fugir da militância, mas um autor como Michel Foucault”. E a atividade de vigília, ainda dirá L, não é exclusiva às searas da militância; afinal, foi preciso também *uma vigília constante para não cair no abismo teórico de uma tese* – posição que corrobora o éthos de uma pesquisadora consciente de seu processo de pesquisa.

Tal expertise, atribuída ao sujeito pesquisador, aparece em outros momentos da tese como um processo de aquisição de habilidades e de amadurecimento propiciados pela atividade de pesquisa atual, afinal, *foram necessários exercícios de autocontrole* para prover o *entendimento das distinções entre ser surda e ser pesquisadora* – distinção certamente percebida a partir da pesquisa em análise, não anteriormente, visto que a autora/locutora da T1

não cursou mestrado, tendo ido diretamente para o doutorado. O fato de tal vigília e autocontrole não serem nem passe de mágica nem algo facilmente praticado faz com que o nível de dificuldade ressoe (positivamente) nas qualidades de L enquanto pesquisadora, impactando diretamente na imagem do sujeito da pesquisa.

## Palavras finais

A pesquisa acadêmica empreendida por surdos pode ser considerada uma amostra significativa do paradigma de racionalidade científica emergente de que nos fala Santos (2005). Por meio dela, assistimos à ascensão de um povo minoritário que, aos poucos, se desvencilha dos procedimentos de exclusão que o estigmatizava como pária social. Consideramos, portanto, a entrada de surdos na pós-graduação *stricto sensu* como uma empreitada de resistência social que estabelece um contra-controle e uma nova força-controle. Tal movimento é deflagrado por contradiscursos produzidos e apresentados como científicidades: falamos aqui de uma pesquisa acadêmica que, ao mesmo tempo em que reivindica um lugar nas práticas acadêmicas correntes, constrói para si um lugar político e identitário singularizado, que tanto parte de quanto chega a um meio social determinado.

Por fim, com este artigo esperamos ter demonstrado que a sobreposição entre sujeito e objeto da pesquisa resulta em arranjos discursivos que, por um lado, constroem o éthos da locutora como militante ardorosa, mas, por outro, também como uma pesquisadora conscienciosa, revelando tensões constitutivas derivadas da necessidade de articular *lócus* de leitura distintos (a universidade e o movimento surdo), em um esforço para promover transformação de vidas por meio da realização de pesquisa acadêmica.

## Referências

- AMOSSY, R. Introdução. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**. A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- GOMES, N. Intelectuais negros e a produção de conhecimento: algumas

reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-518.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Criar Edições, 2005.

\_\_\_\_\_. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo, Contexto, 2008. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Unidades Tópicas e não-tópicas. In: POSSENTI, S; SOUZA-E-SILVA, M. C. P (orgs). **Cenas da Enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2006. p. 09-24.

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 603-37.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outras histórias**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). **Por uma introdução à obra de Michel Pêcheux**: uma introdução à obra de Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990. p. 163-252.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 52-73.

RANGEL, M. A Diversidade e a Reivindicação de direitos nos Movimentos Sociais. **Revista da FAEÉBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 34, p. 39-47, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero34.pdf>>. Acesso: 15 jul. de 2012.

REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/8545/281476.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

REZENDE, P. L. F; REZENDE JR, F. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. v. II, p. 190-211. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/ParteB.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

RIBEIRO, M. C. M. A. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. 2008. 207 f. (Dissertação – Mestrado em Estudos Linguísticos) - Fac-

---

uldade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

\_\_\_\_\_. **O discurso acadêmico-científico produzido por surdos:** entre o fazer acadêmico e o fazer militante. 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 2005.

\_\_\_\_\_. Conhecimento prudente para uma vida decente. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2009

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documents/karinstrobel.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documents/karinstrobel.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2012.

## **LUZ, PALCO E A CARACTERIZAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS- PORTUGUÊS EM UMA PEÇA TEATRAL**

### **LIGHTS, STAGE AND THE CHARACTERIZATION OF SIGN LANGUAGE- PORTUGUESE TRANSLATOR/INTERPRETER ON A THEATER PLAY**

Neiva de Aquino Albres

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil

Wharley dos Santos

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil

*Resumo:* Neste artigo descreve-se um caso de caracterização de tradutor-intérprete de língua de sinais em peça teatral, contribuindo para a compreensão desse tipo de atuação e das formas de produção de sentido e efeitos de sentido em espetáculo teatral. Toma-se como base autores dos estudos da tradução e interpretação (PÖCHHACKER, 2004, 2015) e estudos linguísticos, principalmente, em uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997). Desenvolve-se um estudo de caso com base em documentos da peça “X-QUEM? - Origens”. Utiliza-se do roteiro, fotos e artefatos; analisa-se a presença de palco, a caracterização e a iluminação no tradutor-intérprete. Evidencia-se o diálogo entre a dimensão linguística da tradução e interpretação e a imagem, ou seja, como vê-se o corpo do tradutor em cena, discutindo-se sobre os aspectos de figurino, maquiagem, posicionamento e articulação com os personagens da peça teatral.

*Palavras-chave:* Interpretação simultânea artística; Esfera Teatral; Tradução e interpretação de línguas de sinais; Figurino; Maquiagem.

*Abstract:* This article describes the characterization of the Sign Language Translator/Interpreter on a theater play, with the objective of contributing to the i) comprehension of this type of work and ii) the different ways of producing sense and effects within the theatrical performance. We used the theoretical support of the Translation and Interpreting Studies (PÖCHHACKER, 2004, 2015) and Linguistic Studies, focusing on a dialogic perspective of language (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997). We develop a case study based on the documents from the play “X-QUEM? - Origens”. We use the script, some pictures, and artifacts; and we analyze the stage presence, the characterization and the lighting on the translator/interpreter. We also highlight the relationship between the linguistic dimension of the translating/interpreting process and the image, that is, how the translator’s body is seen when on stage; discussing aspects such as

---

costume, make-up, positioning and the articulation with the characters from the play.

*Keywords:* Simultaneous Artistic Interpreting; Theatrical Context; Sign Language Translation and Interpreting; Costume; Make-up.

## Introdução

Em qualquer comunicação humana, construímos sentidos para além do código linguístico, tanto em comunicações face a face como em meios impressos ou digitais, tais como: texto, imagem, cores, designs, posturas, entre outros aspectos que contribuem para a construção da significação. Esse fenômeno multimodal também acontece com o público que assiste a uma peça teatral em que co-ocorrem muitas informações no momento do espetáculo. Concordamos que a tradução e interpretação de peça teatral demandam assumir a existência dessa esfera como um gênero discursivo com características específicas, que devem ser conhecidas pelo profissional tradutor e intérprete de Libras-português - TILSP (FOMIN, 2018b). A partir de estudos de Bakhtin e do Círculo, sob uma perspectiva dialógica, que concebe a linguagem como um processo de interação construído por meio da história e das diferentes ideologias vividas em situações reais, desenvolvemos, neste artigo, a análise de uma peça teatral interpretada simultaneamente em espetáculo que fez uso de palco, luzes e performance dos artistas ao mesmo tempo da atuação do tradutor-intérprete de Libras-português.

Em um processo de tradução e interpretação, tem-se um texto de partida e um texto de chegada, como também sujeitos envolvidos; o locutor e o interlocutor. Projetos discursivos, expectativas e construção de sentidos perpassam pelo cunho valorativo de todos os envolvidos no ato comunicativo (SOBRAL, 2008). Posto isso, em uma peça teatral, o espectador espera assistir a uma encenação que, geralmente, envolve diferentes personagens, enredo e projeto completo de cenas, que desencadeiam um envolvimento discursivo. Contudo, em um processo de tradução e interpretação, por vezes, todo esse complexo processo passa pelas mãos de um único profissional, o tradutor-intérprete de Libras-português, que fica apartado do espetáculo.

Pela recente inclusão da Libras e da acessibilidade para a comunidade surda (BRASIL, 2002, 2015)<sup>1</sup> e pelo seu caráter de novidade no campo

---

<sup>1</sup>No Brasil há um arcabouço legal que sustenta a acessibilidade em Libras à educação, saúde, cultura entre outros bens sociais para a comunidade surda. Tem seu alicerce no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em 2002 e no Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 entre

artístico-cultural, normalmente, os tradutores-intérpretes são colocados de lado e são orientados a aparecer o menos possível para não “interferir” na obra (RICHARDSON, 2016). Essa é a concepção que se tem, tradicionalmente, de TILSP em peças teatrais. Mais recentemente, temos percebido algumas inovações na colocação do TILSP, em posições mais centrais, nas suas interações com o elenco, como também na sua caracterização com figurino e maquiagem específicos, como indicado por Fomin (2018a).

Os processos de tradução e interpretação na esfera artístico-cultural acontecem mais da direção de Português para Libras, visto que os surdos tomam ultimamente o papel de espectadores desses bens culturais. Novos desafios surgem quando os surdos assumem o papel de artista, requerendo a interpretação de Libras para Português. Nesse sentido, Felício (2016) indica a necessidade de estratégias específicas para que o público ouvinte foque a atenção na expressão corporal do artista surdo.

A partir dessa problematização inicial sobre a atuação de TILSP em peças teatrais e de quando esses profissionais assumem a cena com caracterização, analisamos um projeto de participação de TILSP na peça teatral “X-QUEM? - Origens”, apresentada em Florianópolis-SC. O objetivo é descrever o fenômeno e compreender o processo de criação e os efeitos da caracterização do TILSP no teatro. Algumas questões foram levantadas: como o intérprete de teatro medeia entre o texto de partida e o texto performático? Segundo, uma vez que o texto/discurso foi preparado, o que está envolvido em apresentá-lo no palco e, portanto, nas múltiplas semioses para a mediação ao vivo entre atores e público surdo?

A organização do presente artigo segue esse planejamento geral: após esta introdução, na seção 2, apresenta-se o quadro teórico em questão, conforme os Estudos da tradução e interpretação e os estudos linguísticos, baseados em Bakhtin e no Círculo e sua relação com a esfera artístico-cultural; na seção 3, apresenta-se o desenho metodológico desta pesquisa; na 4, analisa-se a caracterização e posicionamento de TILS em uma peça teatral, considerando-se essa esfera e o contexto de atuação; e, finalmente, na seção 5, fecha-se o texto e tecem-se reflexões finais sobre as possibilidades de composição do TILS em peça teatral.

## **Estudos da tradução e estudos linguísticos: articulações necessárias**

Os Estudos científicos sobre o teatro traduzido para Libras ainda são em pequeno número. Faremos, assim, uma revisão dos estudos que tratam da tradução e interpretação de Libras de teatro no Brasil. O texto será desenvolvido a partir de Rigo (2014), Fomin (2018), Silva Neto (2017), como também de bibliografia estrangeira, a saber, de Pöchhacker (2004, 2015).

A relação simbiótica entre imagem, discurso e contexto enunciativo tem, por sua vez, suscitado numerosos estudos, pois, apesar de sua aparente naturalidade, não há consenso quanto à natureza e qualidade da influência mútua entre as múltiplas semioses para construção de sentidos pelos interlocutores. Pautados em pesquisas de Análise de Discurso, provinda de Bakhtin e o Círculo, consideramos que a construção enunciativa não pode desconsiderar os dados concretos da expressão social (BAKHTIN, 2016).

Sobre os diferentes contextos de interpretação, Pöchhacker (2004) propõe um modelo cujas dimensões da interpretação se dão por um amplo espectro, desde os fenômenos de interpretação, com um cenário que representa um contínuo dimensional que se estende de contextos internacionais a contextos intra-sociais. Entre estes dois polos está a interpretação de teatro para línguas de sinais. O autor (2015) também indica que no âmbito da interpretação de línguas de sinais pode-se classificá-la em oito contextos (educacional, jurídico, médico, saúde mental, reabilitação e serviço social, empresa/indústria e governo e religião, artes cênicas). Dessa forma,

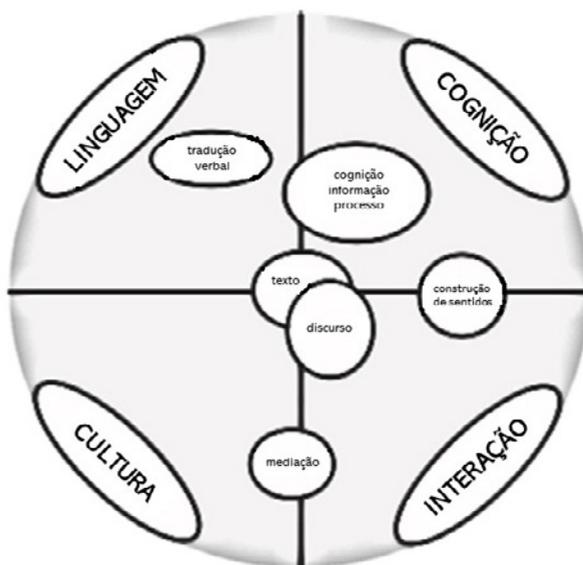
[...] a interpretação de língua de sinais compreende uma variedade de configurações distintas em comparação à interpretação de línguas faladas vocalmente, pois é necessária em praticamente todas as esferas da vida, desde a INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL até esportes e INTERPRETAÇÃO DE TEATRO (PÖCHHACKER, 2015, p. 370, grifo do autor).

Dentre os diversos contextos institucionais nos quais se espera que os intérpretes de línguas de sinais trabalhem, foram descritos desafios especiais para o teatro. Podemos citar a importância de preparar antecipadamente uma tradução eficaz do texto dramático, além de trabalhar com o diretor para entender completamente o texto teatral. Assim, a preparação do intérprete deve ser semelhante à preparação e ensaio dos atores (FRISHBERG, 1990).

Por isso, assumimos, neste texto, o termo tradutor-intérprete de Libras-português, considerando que, apesar de a interpretação ser simultânea, ela é antecedida pelo estudo, tradução e criação, para ser apresentado em um

espetáculo que trabalha com a improvisação e o inusitado. Assim, esse tipo de atuação envolve tanto características do trabalho de tradução como de interpretação.

Nos estudos da interpretação, uma imagem que se tem sobre o processo de interpretação envolve os conceitos de linguagem, cognição, interação e cultura, como ilustrado na figura 1, com base em Pöchhacker (2015). O campo da interpretação é composto por dimensões que se completam, envolvendo linguagem (interpretação verbal), cultura (mediação de texto-discurso), cognição (cognição, informação, processo) e interação (mediação, discurso, construção de sentidos), muito próximos conceitualmente e que orientaram o processo de investigação teórica na interpretação. Há aspectos particulares em cada uma delas que colocam em diálogo essas diferentes dimensões do processo de interpretação.



Fonte: Pöchhacker (2015, p. 64, tradução nossa)

Figura 1: Mapa de memes em estudos da interpretação

No âmbito da interação, estão envolvidos os aspectos de mediação, discurso e construção de sentidos. Nos polos da linguagem e interação estariam mais evidenciadas a linguagem não verbal, visto que na interação

face a face a compreensão tem uma grande influência contextual e situacional, como também elementos de entonação, velocidade de fala e expressões faciais corporais, o que por muitos estudiosos é negligenciada, por considerarem apenas a linguagem verbal. Neste meme, a tradução do verbal é uma pequena parte do polo da linguagem, o que sugere o entendimento de que a linguagem é compreendida por outros elementos, além das palavras.

No Brasil, pela crescente visibilidade da Libras, como também pelas políticas linguísticas e educacionais que têm impulsionado o acesso aos bens culturais, vislumbramos um grande mercado de atuação para os TILSP. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), entre outras medidas, estabelece o direito à língua de sinais como mecanismo de acessibilidade, em diversas esferas, explicitando o “direito à cultura” e o acesso ao “teatro”:

Capítulo IX sobre o Direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, diz: “Art. 42. A pessoa com deficiência tem **direito à cultura**, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

II - a programas de televisão, cinema, **teatro** e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos”. (grifo nosso).

Nesse fragmento, percebemos o crescimento de peças teatrais acessíveis em Libras. É recorrente o anúncio de espetáculos com TILSP na cidade de Florianópolis, promovidos por diferentes companhias de teatro e em diferentes festivais. Por exemplo, no 24º Festival Isnard Azevedo (setembro de 2019), dos 24 espetáculos teatrais, 11 contaram com equipe de intérpretes.

Fomin (2019) explica que esse crescimento está relacionado à Lei de Incentivo à Cultura (Lei Federal nº 8.313 do dia 23 de dezembro de 1991), em que as companhias podem receber ao desenvolver uma peça acessível para pessoas com deficiência; para surdos está a colocação de um tradutor-intérprete. Geralmente, o contrato do TILSP é desenvolvido posteriormente a toda a peça planejada, do local, cenário e materiais estabelecidos. Esse fato prejudica a integração da Libras a dada peça.

Até recentemente, os campos de atuação de interpretação em conferência e audiovisual têm primado pela neutralidade e mínima

interferência do tradutor, como também pela pouca mobilidade corporal e expressividade, as quais conferem um perfil e padrão de exposição e comportamento do tradutor-intérprete de línguas de sinais mais comedido e (in)visível. Visto que a vestimenta do tradutor-intérprete de Libras- Português, tradicionalmente, é composta por roupa preta para não atrapalhar a visualização das mãos. Essa premissa influenciou o início das atividades de intérpretes também na esfera artístico-cultural, como no teatro, consequência além disso da pouca articulação, planejamento e ensaio dos tradutores nas companhias teatrais.

Na figura 2, ilustramos a posição lateral em que é colocado comumente o TILSP, utilizando de vestimenta preta. Apesar de estar relativamente próximo do ator e incorporando as expressões e direção de corpo, ainda assim não é garantida a satisfação para espectadores surdos. A transposição do texto para a língua de sinais em teatro é chamada, por Richards (2016), de performance interpretada, indicando, ainda, a falta de produção do texto-discurso que sugira teatralidade, tendo em vista que há a falta de uma integração efetiva do tradutor-intérprete ao espetáculo. Assim, o tradutor-intérprete deve transpor por meio de seu corpo a teatralidade.



Figura 2: Peça de teatro com tradutor-intérprete de Libras

Fonte: BALANÇO GERAL FLORIANÓPOLIS - 09/08/2019 <sup>2</sup>

Ainda, sobre o posicionamento do tradutor-intérprete, na literatura, registra-se as diversas possibilidades de construção do posicionamento e da interação dos tradutores e intérpretes com os atores da peça. Esse espectro vai desde a posição lateral, passando pela interação total, confundindo-se

<sup>2</sup>Disponível em: <<https://ndmais.com.br/videos/balanco-geral-florianopolis/peca-de-teatro-conta-com-interprete-de-libras-em-florianopolis/>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

o tradutor com um personagem, ao uso de interpretação sombra em que vários tradutores atuam simultaneamente, construindo uma performance sobreposta. A seguir, apresentamos um quadro com algumas possibilidades de posicionamento e sua breve descrição.

POSICIONAMENTO	DESCRIÇÃO
Intérprete-ator com movimento no palco	Esse intérprete pode ter seu próprio papel e mesmo interpretar todas as falas dos outros atores, fazendo interações na performance com o elenco, ou seja, desloca-se no palco para dar coerência cênica realizando a interpretação concomitantemente a sua encenação. Tal posicionamento faz com que o profissional esteja no mesmo enquadramento dos demais atores.
Intérprete e contra regra com movimento no palco	Esse intérprete desenvolve a interpretação e contribui com a estruturação cênica e mudança de cenário ou de objetos no palco, coordenando o momento de interpretação e de contra regra.
Interpretação sombra com vários intérpretes ( <i>shadow interpretation</i> )	Nessa estrutura, os intérpretes “sombream” os atores, seguindo-os, no palco, durante a interpretação. Como os intérpretes estão ao lado dos atores, o público surdo pode prestar atenção na língua de sinais e nos atores da peça ao mesmo tempo. Esses intérpretes podem ter seus próprios papéis ou atuar como extensões dos outros atores, de modo que frequentemente se misturam com a peça.
Intérprete no palco - lateral do palco com interação	Consiste na interpretação de todas as falas e fatos da peça. Pode haver a interação com o elenco, desde os atores, usando libras junto com os intérpretes, em alguns momentos, ou o elenco interagindo com o intérprete. A presença no plano de visão do espaço cênico é dificultada pela posição lateral.
Intérprete no palco – lateral do palco sem interação	Este posicionamento vai desde o canto do palco até um espaço mediano, a frente dos atores. Um único tradutor-intérprete, por vez, expõe todo o espetáculo. Pode-se trabalhar em equipe com apoio e revezamento. Uma desvantagem é que o membro da plateia surdo precisa escolher entre assistir à ação no palco ou o intérprete profissional do lado.

POSICIONAMENTO	DESCRIÇÃO
Intérprete fora do palco - abaixo do palco	Coloca-se o intérprete no nível da plateia para que ele interprete apenas para poucos surdos, que estiverem presentes na apresentação. Possui a mesma desvantagem do posicionamento anterior: o público precisa realizar um certo esforço para enquadrar o profissional e o palco no mesmo campo de visão.

Quadro 1: Tipos de posicionamento de Tradutores-intérpretes de línguas de sinais

Fonte: Produzido pelos autores

Este quadro apresenta algumas possibilidades de posicionamento dos tradutores-intérpretes e em cada uma delas há outras possibilidades de gradação do nível de interação e integração, da associação com o figurino e a maquiagem dos tradutores-intérpretes. Em todas as formas, o TILSP é um elemento de interferência estética.

Mencionamos que, comumente, o tradutor-intérprete veste-se com uma roupa preta, como apresentado na figura 2. Para Silva-Neto (2017, p. 50), “o figurino se reconfigura como uma ‘segunda pele do ator’ com o progresso da estética realista. Pensando em sua função, vestir é o primeiro papel desse elemento”. Por sua vez, Lucena (2017, p. 82) descreve que o processo de criar um figurino revela a transgressão de não apenas versar de uma língua para outra, mas se constrói um personagem. Nessa composição complexa, coloca o tradutor-intérprete em um “lugar inventivo e expandido, bem além de 500 caracteres”. A autora faz alusão a normas de produção escrita que tolhem a expressividade dos autores ao limitar o número de caracteres, assim como ao impor um padrão de caracterização dos tradutores-intérpretes se inibe o poder criativo e sensível da composição do figurino do tradutor-intérprete ao compor uma obra de esfera artístico-cultural.

Fomin (2018b, p. 154) também estudou a tradução em peças de teatro e descreveu dentre outros aspectos “o cenário, figurino e iluminação do espetáculo; questões relacionadas à atuação dos atores e interação com a plateia e elementos do cenário; quantidade, localização e esquema de trabalho dos TILS; estratégias de interpretação utilizadas pelos TILS”, principalmente, as relacionadas ao apontamento para os elementos do espaço de sinalização. A autora considera que estes aspectos fazem parte da verbo-visualidade em cena. Considera, também, que “é importante que o figurino, maquiagem e iluminação sejam pensados anteriormente para

compor a proposta estética do espetáculo” (FOMIN, 2018a, p. 85)

A maquiagem, por sua vez, é importante para a composição do espetáculo, pois contribui com a criação do personagem e a transformação estética dos atores. Geralmente, os tradutores-intérpretes de Libras-Português apresentam-se com uma maquiagem leve ou sem nada a destacarem na sua face. Esse padrão foi construído historicamente e socialmente pelas orientações de neutralidade que foram impostas aos mediadores de comunicação:

Dentro das Artes Cênicas, a maquiagem é e tem se tornado um dos principais elementos da encenação, pode-se confirmar isso tanto pelo crescimento de profissionais da área quanto pela valorização desse trabalho (seja por meio de visibilidade midiática seja por meio de incentivação monetária). Ela afirma os personagens como pessoas reais, caracteriza e descaracteriza indivíduos, possibilita a criação de outros seres, e valoriza a interpretação dos atores (SILVEIRA, 2016, p. 26).

Para Rigo (2013, p. 54-55), “as luzes direcionadas ao tradutor intérprete são fortes, o que permite o uso de maquiagem que reforce as marcas gramaticais faciais tornando-as bastante visíveis e expressivas para o espectador.” A autora ainda distingue dois tipos de maquiagem, uma que apenas minimiza o brilho da pele e outra chamada de maquiagem teatral, que envolve uma pintura do rosto mais elaborada e carregada, remetendo a um personagem, por exemplo. Podemos afirmar que maquiagens especiais usadas por TILSP em peças teatrais é recente.

Apontamos que essas pesquisas no campo dos estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais e a problematização sobre o figurino, luz e posição do TILSP de uma peça teatral convergem para a compreensão de que a linguagem não se restringe à expressão linguística, mas transborda em múltiplas semioses, entre elas, a caracterização do tradutor-intérprete e sua integração no espetáculo, concordando com os estudos dialógicos da linguagem.

Bakhtin/Voloshinov (1997) também trata da relação entre atividade mental e enunciação, incluindo visual:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito),

a consciência é uma ficção. [...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.117-118; grifo do autor).

Nesse sentido, essas diferentes modalidades de significação integram uma unidade comunicativa, sendo interrelacionadas e dissociadas apenas didaticamente, visto que no conjunto de um espetáculo a construção de sentidos é percebida, sentida e vivida e pela imersão na cena dialógica.

Fundamentados na análise dialógica do discurso, concebemos que a linguagem não está centrada no aspecto verbal e que, por sua natureza dialética e sincrética, compactuamos com a ampliação das reflexões até então desenvolvidas sobre a tradução e aplicação dos conceitos e análises de línguas em uso (BRAIT, 2012).

Bakhtin (2004) afirma que os elementos concretos (as imagens e o vocal – o ritmo e a entonação) só podem ser subtraídos do discurso e do seu conjunto artístico de forma abstrata e artificial, uma vez que se interpenetram e se condicionam mutuamente. Assim, apreendemos uma análise, fundamentados no conceito de multimodalidade. Construímos um quadro para indicar alguns recursos que co-ocorrem em um espetáculo (quadro 2).

MULTIMODALIDADE	RECURSOS SEMIÓTICOS
Linguístico	Falas em língua vocal-auditiva (entonação, ritmo, tom volume, como também o silêncio), Língua de sinais (ritmo e entonação, velocidade, Escrita (tipo de fonte, tamanho, negrito, itálico, espalhamento, cores, disposição).
Auditivo e sinestésico	Som (música, efeitos sonoros, fala, vídeos, como também a vibração do som para as pessoas surdas.
Visual	Imagens estáticas e em movimento no auditório, no palco ou fora dele (fotografia, desenhos, animações, ícones). Luminosidade, cores, tamanho desses recursos, com também a ausência de luz total. Objetos, adereços que compõem as cenas, maquiagem e figurino. Intensidade dos sinais, expressões faciais.

MULTIMODALIDADE	RECURSOS SEMIÓTICOS
Gestual	Ações, descrições, movimento e direção do corpo, expressões faciais.
Espacial	Movimentação e posicionamento dos atores. Posicionamento do corpo do tradutor-intérprete no palco e dos personagens, como também dos objetos/ adereços da peça em cenas.

Quadro 2: Multimodalidade em peça teatral

Fonte: Produzido pelos autores

Seja qual for o suporte ao qual a linguagem se ampare, afirmamos que a tradução e interpretação de/e para a Libras, na esfera teatral, ocorre simultaneamente a muitos desses recursos semióticos, de maneira que o espectador surdo construirá sentidos a partir do conjunto discursivo e não apenas com base nos sinais da Libras. A seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa e a peça selecionada para este estudo.

### Metodologia de pesquisa

Aspectos (filosóficos) e os procedimentais (práticos) da metodologia serão brevemente discutidos a seguir. Concebemos que viver o objeto de estudo construído contribui para a elaboração do problema de pesquisa e influencia os modos de analisar o fenômeno. Nesse sentido, indicamos que os autores deste texto trabalham como formadores de tradutores e intérpretes de Libras-Português e têm diferentes experiências com tradução e interpretação de discursos na esfera artístico-cultural.

Este se configura como um estudo de caso oriundo de pesquisa proveniente do Núcleo de pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - Intertrads da UFSC. As reflexões teóricas desse projeto são amparadas na prática tradutória-interpretativa teatral. O projeto objetiva contribuir para o estudo dramatúrgico com Libras e a concepção de Libras como direito linguístico de acesso aos bens culturais. O que o motiva é a relativa ausência e pesquisas contemporâneas no Brasil que versem sobre a esfera artístico-cultural, como as de Rigo (2013), Fomin (2018), Silva-Neto (2017), assim como o desejo de promover a construção de conhecimento no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação de línguas de sinais - ETILS.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e se configura como do tipo descritiva usando de “estudo de caso”. A descrição visa à compreensão completa do fenômeno. Nessa perspectiva, os pesquisadores têm pouco controle sobre os eventos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto da vida real (YIN, 2010), como o de espetáculo teatral.

### **Participante, procedimentos, instrumentos**

Como procedimento de construção dos dados, compreendemos que nesse tipo de pesquisa o fenômeno é observado em seu ambiente natural. Os dados foram coletados por diversos meios, tais como: documentos (roteiro da peça teatral, fotos); observação participante; artefatos físicos (figurino).

Nesta pesquisa, em particular, abordaremos a tradução e produção de “X-QUEM? - Origens” (2019), apresentado no Pedro Ivo em Florianópolis – SC, como parte dos projetos da Mutantes Cia de Teatro e congregou a tradução para a Libras, realizada pelo tradutor Wharley dos Santos, em 2019, segundo autor desse artigo.

Neste artigo, por limite de espaço, focaremos na descrição dos aspectos de caracterização e não abordaremos, por exemplo, aspectos de preparação (estudo do roteiro).

### **Um caso de caracterização: análise do projeto**

Nesta seção do artigo, apresentamos o caso analisado da interpretação-atuação na peça e “X-QUEM? - Origens” (2019). Diante da singularidade do trabalho do tradutor-intérprete, nessa peça, assumimos o termo “interpretação-atuação”.

#### **a) Primeiros passos**

No ano de 2016, a RPR Produções, empresa de teatro sediada no Rio de Janeiro (RJ) e com filial em Florianópolis (SC), iniciou um processo de incentivo de plateia, com objetivo de popularizar as produções artísticas/culturais, em formato de teatros musicais, também para surdos. Ainda no ano de 2016, recebemos um contato para ofertar acessibilidade em

produções, tendo em vista que o público surdo, existente na cidade, não era contemplado em nenhuma das produções.

Sendo assim, fomos convidados a desenvolver a função de tradutor-intérprete de Libras-Português (TILSP), enquanto um recurso de acessibilidade. Concebíamos que uma maior interação do público seria possível se o TILSP saísse desta posição de fora do espetáculo e se integrasse com o elenco da peça, por meio do uso de figurino e maquiagem específicos, como também de sua movimentação no palco. Todavia, esta pesquisa não compreende a opinião do público que frequentou sobre essa forma de se interpretar-atoar o teatro, nicho para futuras pesquisas.

Percebemos uma integração do intérprete antes inimaginável com a peça, sendo inclusive vista com apreço pela direção do espetáculo que observou melhor fluidez no palco. No ano seguinte, o processo foi aperfeiçoado e agora já se pensava, no começo do planejamento da peça, o figurino e a maquiagem do profissional TILSP, de forma que se integrasse por completo e não ficasse na posição que outrora o mesmo era colocado, de canto, com roupa preta e um foco de luz único, o que ocorreu até o ano de 2019, quando encerramos a nossa participação nesta companhia.

Pouco tempo depois, fomos convidados para a Mutante Cia de Teatro, que buscava desenvolver um projeto semelhante, porém, desta vez, a companhia era formada por diversos alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). O objetivo era desenvolver uma peça que parodiava o universo já conhecido dos X-MEN® - uma equipe épica de super-heróis de histórias em quadrinhos, publicadas nos Estados Unidos, pela Marvel Comics, autoria de Stan Lee e Jack Kirby. Por sua vez, a peça “X-QUEM? - Origens” teria super-heróis brasileiros vivenciando os dilemas da descoberta dos poderes e de como lidar com os vilões e seus planos mirabolantes.

Fomos convidados para participar da discussão da construção de um personagem que tivesse um papel na trama. A diretora da peça, Audrei Hüllen<sup>3</sup>, nos propôs trabalharmos com um personagem da série original. Contudo, ainda não tínhamos ideia de quais dos personagens canônicos poderia ser interpretado pelo TILSP, enquanto interpretava toda a peça. Todo o processo foi colaborativo, por meio de reuniões, em que se tinha

---

<sup>3</sup>Audrei Hüllen é graduada nos cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda e em Licenciatura em Teatro. Atualmente, trabalha como atriz, diretora e social media em sua própria companhia, Mutante Cia de Teatro. Além disso, é profissional da voz, trabalha com locução e voz original. E-mail: audhull@gmail.com.

como objetivo delimitar os personagens, suas caracterizações e a construção do personagem que seria o intérprete em si.

A peça recebeu o nome de “X-QUEM? - Origens”, ambientada nos anos 80, que conta a história de um jovem rapaz que vai para escola de heróis aprender com o maior ídolo de todos os tempos, o Interruptor, que no transcorrer da peça demonstra aos seus alunos os perigos desta função.

A peça foi apresentada no Teatro Pedro Ivo, nos dias 21 e 27 de agosto de 2019, tendo a entrada franca, graças à Lei de Incentivo à Cultura, além da acessibilidade em Libras, contando também com a Audiodescrição realizada pela Tagarela Produções. A seguir, apresentamos a análise do processo e configuração.

## **b) Construção do personagem para o Tradutor-intérprete**

A direção da peça propôs alguns caminhos para a construção do personagem do TILSP, o escolhido foi o Professor Charles Xavier que, na peça, seria o Professor X (Figura 2). O dilema inicial foi a sua forma de apresentação, tendo duas opções: uma em que ele anda normalmente, remetendo ao início da história na qual descobre seus poderes; e outra opção seria apresentá-lo como cadeirante, resultado de um tiro que atingiu sua coluna, fazendo com que ele sofresse com uma escolha, continuar andando com ajuda de uma droga desenvolvida por um dos seus alunos, ou manter seus poderes e nunca mais andar.

Para o ensaio aberto, optamos em utilizar a primeira versão do personagem, ou seja, ele em pé na primeira fase (Figura 03). Tal ensaio aconteceu no teatro do SESC e contou com a presença de 01 aluno surdo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da licenciatura em Letras-Libras, e 01 aluna ouvinte do bacharelado do mesmo curso, que por nosso convite participaram deste ensaio para nos dar um retorno quanto: (i) posição do TILSP no palco, (ii) interação do intérprete-personagem com os demais, (iii) figurino e maquiagem e (iv) nuances da luz *versus* a sinalização.



Figura 3: Tradutor-intérprete sem caracterização no ensaio aberto

Fonte: Arquivo pessoal,  
Fotografia de Mhirley Lopes (crédito)

No ensaio aberto, por questão de tempo, não tivemos acesso ao figurino e maquiagem dos personagens, já que ainda não estavam prontos para serem utilizados. Optamos por utilizar a camisa branca e calça preta, logo os itens (iii) figurino e maquiagem e (iv) nuances da luz *versus* a sinalização não foram analisados. Apenas a posição no palco foi criticada na avaliação piloto dos espectadores convidados, pois o teatro em que estávamos não oferecia mobilidade para nos deslocarmos e, também, não havíamos projetado uma interação entre o personagem e os demais.

Depois desse ensaio aberto, realizamos uma reunião com o público para coletar suas impressões sobre toda a peça. Essa apresentação teve duração média 1h15m, compreendendo apenas o primeiro ato, já ensaiado. Em suma, segundo o público presente, a posição do personagem atrapalhou a percepção do público dos aspectos não-verbais, tais como as movimentações e interações dos personagens no palco. Isso aconteceu em função da falta de estrutura que o palco nos oferecia para apresentação. O que nos chamou atenção é que não apenas o surdo presente, mas também o público ouvinte, que não conhecia absolutamente nada da língua, ficou incomodado com a presença de um personagem, no canto do palco, com uma luz solitária, realizando uma série de movimentos com suas mãos. Após esse ensaio aberto e com as impressões de um público surdo, a produção em conjunto com o tradutor-intérprete discutiu sobre o figurino do TILSP e sua inserção na

movimentação dos personagens da peça.

### c) Figurino e Maquiagem do personagem para o Tradutor-intérprete

O passo posterior no projeto foi a construção do figurino e maquiagem do personagem para o tradutor-intérprete. Nossas primeiras discussões foram digerir os comentários elaborados pelo público que assistiu à peça. Neste momento, começamos a procurar referências do personagem em imagens na internet, ao mesmo tempo em que definimos que passaríamos a adotar o personagem e sua segunda fase, conforme a Figura 3, pois o seu equipamento, nomeado de Cérebro, também seria utilizado na peça e tal aparato só aparece a partir da segunda fase do personagem. Então, começamos a procurar os materiais necessários.



Figura 4: Personagem Charles Xavier no universo dos X-Men

Fonte: Site Pipoca Moderna (2019)<sup>4</sup>

O Professor X é reconhecido pelos criadores da franquia como o mutante mais poderoso que já pisou na terra, seus poderes são derivados

<sup>4</sup>Acesso em: <<https://bit.ly/2PNEQuj>> Acesso em: 23 dez. 2019

da telepatia, sendo capaz de ler a mente de outros e projetar seus próprios pensamentos, numa distância de até 400 quilômetros. Para aumentar este alcance, ele usa a Cérebro, uma máquina capaz de descobrir a localização de qualquer mutante no mundo. Em todos os filmes relacionados à franquia, o professor utiliza um terno de cor serena para indicar a sobriedade da profissão de professor.

Decidimos manter a sobriedade do personagem, retirando apenas a gravata, pois ela poderia incomodar, ao apertar o pescoço, demandando um tempo e as mãos para afrouxá-la. Uma outra questão é que a gravata poderia ficar movimentando enquanto realizávamos a interpretação-ação, tornando-se um distrator para o público surdo.

O passo seguinte foi a preparação para o uso da cadeira de rodas com a participação em oficina de locomoção em cadeira de rodas, pois o personagem iria se movimentar no palco. Sendo assim, necessitávamos de afinidade com este objeto cênico para que a performance fosse a mais fluida possível. Após a semana de formação, tivemos três oportunidades de ensaiar utilizando o objeto. No ensaio inicial, observamos que os braços da cadeira estavam prejudicando a movimentação dos braços para realizar os sinais. Dessa forma, os braços da cadeira de rodas foram removidos e em nada mais atrapalhou a sinalização. O terno característico foi escolhido com um tom claro para contrastar com a cor de pele do profissional, já que a apresentação aconteceria num palco com iluminação específica.

Ainda, foi desenvolvido, pela diretora de arte da peça, Joana Kretzer Brandenburg<sup>5</sup>, o Cérebro, que na história original é uma máquina de localização de mutantes, mas que foi elaborada como um capacete com luzes de LED em azul (Figura 5), que conferiu iluminação individual para o TILSP em momentos de *blackout*; uma segunda função é a cênica, já que é utilizada também pelos outros personagens em uma das cenas da peça, em que eles recebem os seus nomes de heróis. Sua terceira função é de reforçar e remeter à obra original dos X-MEM®, utilizada como uma referência.

O próximo passo foi a discussão da maquiagem, assinada pela

---

<sup>5</sup>Joana Kretzer Brandenburg é Doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), membra do grupo de pesquisa Imagens Políticas. Possui graduação em Design de Produto pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (2012), graduação em Licenciatura e Bacharelado em Teatro (2014) e Mestrado em Teatro (2017) pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Figurino e Cenografia. Atualmente, estuda direção de arte como linguagem, com foco em obras artísticas do universo pop-nerd.

maquiadora Laura Pasternack<sup>6</sup>. O estilo idealizado para a peça foi o *PopArt*, que consiste em linhas pretas fortes no contorno do rosto para deixá-lo mais quadrado, com a boca também marcada em preto, para dar um ar mais cartunesco aos personagens, já que a história se passa nos anos 80 e a movimentação no palco é dada por meio de estruturas que simulam os quadrinhos das HQ's. Ainda, foram usadas muitas cores relacionadas a esta década, sendo estas cores vibrantes e fluorescentes. A inspiração vem de Roy Lichtenstein<sup>7</sup> (1923-1997), que aplicou tal estilo de desenho em suas obras, como histórias em quadrinhos e anúncios publicitários. Abaixo, nas figuras 4 e 5, podemos observar a composição final do personagem.



Figura 5: Figurino e maquiagem do personagem para o tradutor-intérprete

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Fotografia de Rodrigo Sambaqui (crédito)

<sup>6</sup>Lara Pasternak é formada em licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina, também é maquiadora artística e visagista. Hoje trabalha em sua produtora de arte, a Start Artístico, além de ter seu próprio curso para formação de novas maquiadoras artísticas. E-mail: larapascomunicacao@gmail.com.

<sup>7</sup>Roy Fox Lichtenstein (Nova Iorque, 27 de outubro de 1923 — Nova Iorque, 29 de setembro de 1997) foi um pintor estado-unidense identificado com a Pop Art. Na sua obra, procurou valorizar os clichês das histórias em quadrinhos como forma de arte, colocando-se dentro de um movimento que tentou criticar a cultura de massa. (LICHTENSTEIN, 2020).



Figura 6: Figurino do intérprete em comparação ao dos personagens

Fonte: Informe Floripa (2019)<sup>8</sup>

Fotografia de Rodrigo Sambaqui (crédito)

Os recursos multimodais utilizados pelo tradutor-intérprete, como descrito anteriormente, são: figurino, maquiagem e adereços, de acordo com o contexto específico da estória contada e o recurso tecnológico como a iluminação. Podemos afirmar que o tradutor-intérprete, nesta peça, compõe a obra artística.

Entendemos o gênero espetáculo teatral, enquanto objeto artístico, como um projeto discursivo verbo-visual, composto pelo que é proferido pelos atores verbalmente, mas também e de igual importância, pela representação que se dá em cena, pelos objetos e elementos cênicos, pela iluminação, figurino, maquiagem dos atores etc. Ou seja, os enunciados produzidos são determinados também pelas coerções de uma determinada esfera ideológica (a esfera artística), e de um determinado gênero discursivo (espetáculo teatral) (FOMIN, 2018a, p. 104).

Como descrito, na peça estudada, a apresentação do tradutor-intérprete transgredir as normas convencionadas, mas se firma coerente com o gênero artístico que transpassa qualquer padrão para impactar o espectador, neste caso, tanto o público surdo como o público ouvinte,

<sup>8</sup>Disponível em: <<http://www.informefloripa.com/2019/08/26/x-quem-origens-faz-no-dia-27-a-segunda-apresentacao-gratuita-em-florianopolis/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

devido a integração da língua de sinais no espetáculo, principalmente, do corpo do tradutor-intérprete.

Tudo é traduzível precisamente porque traduzir é criar na língua de chegada sentidos “co-respondentes” a sentidos da língua de partida, e não buscar equivalências entre palavras, que a rigor sequer existem, uma vez que cada palavra é valorada, vem de um recorte da realidade, social e histórico, e dado que as sociedades e línguas diferem entre si (SOBRAL, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, a tradução não se restringiu ao roteiro, ao texto escrito, mas ao espírito da obra, ao projeto discursivo como um todo envolvendo múltiplas semioses verbais e não verbais, contando com figurino e maquiagem específico.

#### **d) Posição no palco**

Muito discutimos sobre a posição do tradutor-intérprete no palco. Convencionalmente, o espaço ocupado por este profissional, nos contextos artísticos, é o canto esquerdo, com uma iluminação única, em apenas um tom geralmente quente, para dar contraste ao vestuário. Todavia, já havíamos definido que não seria desta forma neste espetáculo.

Durante os ensaios, começamos a desenhar as movimentações do personagem em cena. Em diversas delas, essa movimentação era necessária, para integrá-lo ainda mais à peça e estabelecer uma relação de coerência para a narrativa. O que sabíamos era que, em suma, ele era o primeiro a entrar no palco, para dar início aos avisos narrativos de segurança do próprio teatro e o último a sair, por conta da passagem da cadeira de rodas.

Ao voltarmos para o roteiro do espetáculo, identificamos os momentos em que essa movimentação seria imprescindível para dar ritmo à narrativa. Podemos citar, por exemplo, a primeira música do espetáculo, que mostrava o personagem principal - Tony - chegando em sua escola de heróis, onde encontrava o professor e cantava “*Ual, finalmente cheguei, olha esse lugar! Tão cheio de heróis. Caraca, olha aquele careca só não posso falar, senão dá copyright*” (HÜLLER, 2019, p. 02). Imediatamente, no ensaio, propusemos que essa interação acontecesse entre a intérprete (como professor X) e o personagem, fazendo com que a peça fosse mais fluída. A cena final foi construída para que no momento em que Tony começasse a cantar, o intérprete se aproximasse do canto direito do palco, e Tony o apresentasse ao público

como Professor X e intérprete da peça. Neste momento, o Professor X fazia sua movimentação corporal característica, levando os dedos indicador e médio até a cabeça (Figura 9), apresentando seu poder telepático.

Em todas essas movimentações, os personagens envolvidos se encontravam em uma posição no palco e realizavam a interação dita pelo roteiro e, por isso, a oficina de mobilidade com a cadeira de rodas se mostrou promissora anteriormente. No transcorrer dos ensaios, observamos que essas interações precisavam ser pontuais e não seria possível ficar se movimentando a todo momento, pois a interpretação exige esforço cognitivo e a atuação cênica demandava esforço físico para movimentar a cadeira de rodas. A peça possui no total 2h e 30 min., dividida em atos. Assim, se fosse ficar se movimentando com a cadeira, seguindo os personagens, não seria possível interpretar a peça inteira, dado o cansaço físico.

Ao chegarmos ao teatro para os dois ensaios finais, optamos por nos colocar à direita do palco, na perspectiva do público, porém com um foco de luz maior, permitindo pequenos deslocamentos, para ser possível chegar até a metade do palco e estabelecer essas interações com os demais personagens, como apresentado na Figura 7.



Figura 7: Posição no palco do tradutor-intérprete

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Fotografia de Rodrigo Sambaqui (crédito)

Por mais que o roteiro do espetáculo, composto de dois atos, com pouco mais de 60 minutos cada, tivesse todo decorado pelo tradutor-

intérprete, que já havia trabalhado nessa peça há mais de 8 meses, imprevistos acontecem e muitas das vezes os atores improvisam as falas. Nessas situações, buscando não pegar o tradutor-intérprete desprevenido, optamos por ignorar as improvisações e persistir na tradução do texto que fora decorado anteriormente, pois, dessa forma, o esforço cognitivo de entender o que estava se passando e de como o texto havia sido mudado foram dirimidos.

Descrevemos que, nessa peça, a opção foi pela mobilidade do tradutor-intérprete no palco, ao mesmo tempo que ele era um cadeirante. Apesar de ter um espaço específico com foco de luz reservado para ele ao lado do palco, no projeto ele poderia percorrer o palco e interagir com os atores.

Às vezes, detalhes importantes da trama são comunicados pelas ações dos personagens no palco. Por exemplo, uma carta importante é jogada na lareira para nunca mais ser entregue ao destinatário pretendido. Rocks (2011) discutiu a complexidade dos pontos concorrentes de foco para o público surdo que frequentemente precisam negociar entre olhar para a interpretação do diálogo feita pelo intérprete de língua de sinais e narrativa visual produzida pela performance dos atores. Isso se deve ao fato de os intérpretes serem frequentemente colocado ao lado do palco. Quando a ação do palco (apenas informações visuais) ocorre, intérpretes direcionam a atenção do público surdo para o palco “dando foco”. Na verdade, eles guiam os olhos dos surdos para a ação que eles podem perder enquanto estão com o foco nos intérpretes. Direcionando o foco ou “jogando o foco” é feito de algumas maneiras: os intérpretes podem cruzar os braços e olhar para o palco, olhar para o palco ou mudar rapidamente de olhar na direção da ação. A evidência de tais estratégias de “direcionamento do foco” foi vista de várias maneiras e frequentemente ao longo deste estudo (GANZ HORWITZ, 2014, p. 04).

Desse modo, nem todos os diálogos devem ser interpretados simultaneamente, por vezes, o tradutor-intérprete precisa coordenar o tempo em que o público deve estar atento à cena e o tempo em que ele pode retomar a situação, ocasionalmente, não interpretando, visto que a gestualidade e performance corporal dos atores contribuem para a construção de sentidos pelos interlocutores surdos. Assim, os tradutores-intérpretes não expressam, em sinais, todas as palavras, posto que é mais importante transmitir a história geral. Isso permite que o público siga não apenas a interpretação da língua de sinais, mas também a ação no palco.

Assim, o tradutor-intérprete não deve ater-se apenas ao roteiro, texto a ser traduzido, mas também a toda a posição de palco e cenas recorrentes da peça.

---

Existem certas semelhanças entre o trabalho preparatório de intérpretes simultâneos e de teatro de língua de sinais (e, nesse caso, com o de descritores de áudio): eles trabalham com o texto escrito e a palavra falada, bem como na compreensão e na conscientização da improvisação de palco pelos atores, combinando preparação e espontaneidade (SIBUL, 2019, s. p.).

No caso analisado, mesmo que em posição inicial ao lado no palco, o tradutor-intérprete se movimentava e interagia com os personagens da história. Constatamos que o tradutor-intérprete não transmitiu informações que são obviamente demonstradas pela ação dos atores no palco. Isso tomaria muito tempo, principalmente, quando há diferentes atores atuando ao mesmo tempo. Então, é preciso coordenar todas as falas, por vezes, sobrepostas, e o que de fato será sinalizado.

#### **e) Iluminação para o tradutor-intérprete**

Como dito anteriormente, por questões de economia de esforço físico, a direção do espetáculo optou por deixar o canto direito, na perspectiva do público, reservado para o intérprete com uma iluminação de palco fixa neste local, como idealizado pela iluminadora Iscarlat Lemes. Essa iluminação tinha tom quente, a fim de realçar e dar contraste ao figurino e maquiagem do intérprete. Nos momentos de movimentação no palco, essa iluminação apagava e dava lugar a outra iluminação, quente de igual forma, apenas para demonstrar a movimentação no palco. Como apresentado nas figuras 8 e 9, o intérprete tem uma iluminação específica em LED azul que possui diversas configurações, podendo ser piscantes ou uma iluminação única, esmaecendo. Optamos por esta última, pois, nas cenas de *blackout* completo, ela permanecia acesa para que os surdos pudessem observar os sinais produzidos pelo tradutor-intérprete.



Figura 8: Iluminação projetada no tradutor-intérprete

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Fotografia de Rodrigo Sambaqui (crédito)



Figura 9: Iluminação do capacete do tradutor-intérprete

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Fotografia de Rodrigo Sambaqui (crédito)

Considerando que os intérpretes de línguas de sinais são visíveis e precisam estar perceptualmente em destaque. Eles precisam ser vistos para serem 'ouvidos' pelos sinalizantes e, além disso, ao trabalhar de uma língua de sinais para uma língua vocal-auditiva, o intérprete deve ser audível para garantir que seu público ouvinte possa ouvir a interpretação do que a pessoa surda está sinalizando (BAKER; SALDANHA, 2009, p. 275).

Nesse sentido, o projeto da peça analisada preocupou-se com a iluminação do tradutor-intérprete, mesmo em momentos de *blackout* completo, pois havia uma iluminação acoplada a ele, compondo o figurino ao mesmo tempo em que iluminava o corpo para a expressão em Libras. Assim, concordamos que as escolhas linguístico-discursivas são ideológicas e a posição do sujeito em qualquer interação é singular. "O ato responsável é precisamente o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade. É essa afirmação do meu não álibi no existir que constitui a base da existência" (BAKHTIN, 2010, p. 99). Nessa perspectiva, o ser intérprete, em sua posição ativa-responsiva, é responsável por seus atos na vida, tanto pelo que vive com a linguagem como com as concepções que envolvem sua atividade.

### **Concluindo e apontando para direções futuras**

Este artigo, ao apresentar a análise da articulação entre a dimensão linguística e as múltiplas semioses que compõem uma peça teatral, com tradução-interpretação para a Libras, procurou contribuir com a compreensão sobre a tarefa desse profissional na esfera artístico-cultural, sobre a construção de sentidos possíveis de artefatos usados em peças teatrais, pelo tradutor-intérprete de Libras-Português, tais como: o figurino, a maquiagem e o foco de luz.

Se estudos da tradução contam com longa e respeitável tradição de análise linguística, restringindo-se à tradução verbal, os estudos da interpretação, por sua vez, não podem se furtar de problematizar as múltiplas linguagens que envolvem interações sociais. Pesquisa igualmente rigorosa engloba a produção social, cultural e discursiva, assim sendo, o objetivo aqui foi focalizar o musical: X-QUEM? (Mutante Cia de Teatro), de 2019, desde o planejamento do projeto à sua execução. Evidenciamos o papel ativo do TILSP na construção do tradutor como um personagem que desenvolve uma performance específica, desenhada para o espetáculo.

Concluimos que no gênero peça teatral, advindo da esfera artístico-cultural, há a articulação entre a linguagem verbal e a linguagem visual. Respondendo a questões levantadas na introdução deste trabalho, sobre a mediação do texto de partida e o texto performático, como também sobre os aspectos envolvidos na apresentação no palco, descrevemos como o tradutor-intérprete constrói não só o projeto discursivo, mas também a natureza ideológica e estética do seu discurso, promovendo novas tarefas para esse profissional, a fim de construir uma performance com qualidade. Constatamos que o TILSP, neste caso, assume a cena como um personagem e como tradutor-intérprete, de forma concomitante, integrando a obra. Descrevemos o processo de criação do figurino, maquiagem e posição-interação no palco.

Como recomendação para futuras pesquisas, destacamos a necessidade de investigar junto a autores, diretores e tradutores, outros possíveis motivos que podem explicar o que foi levantado neste estudo, como também o que o público surdo apreende quando da caracterização do tradutor-intérprete.

## Referências

BAKER, M.; SALDANHA, G. **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Routledge, New York, 2009.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieria. 8ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 110-127.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. Dialogic origin and dialogic pedagogic of grammar. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42 (Issue 6): 12-49, nov/dez, 2004. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2004.11059233>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miottello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d [1920-24].

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 28 mai. 2018.

FELÍCIO, M. D. O que é importante para uma interpretação simultânea em língua de sinais no contexto artístico? **Belas Infêis**, 4(3), p. 33-48. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/11348>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

FRISHBERG, N. **Interpreting: An Introduction**, rev. edn, Silver Spring, MD: RID Publications. 1990.

FOMIN, C. F. R. **Interpretação do português para libras no teatro: um olhar para a compreensão de espectadores surdos**. Doutorado em andamento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2018a. Dissertação. (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21782>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Verbo-visualidade e seus efeitos na interpretação em Libras no teatro. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. Port. 142-164 / Eng. 148-170, set. 2018b. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35806>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação e Cultura: experiências de tradução e de interpretação de ações educativas em instituições culturais. **Palestra II Colóquio Internacional Educação de Surdos, Libras e Interpretação** – CIELSI. 17 e 18 de outubro de 2019. Florianópolis: UFSC, 2019.

GANZ HORWITZ, M. Demands and Strategies of Interpreting a Theatrical Performance into American Sign Language. **Journal of Interpretation**, v. 23. Iss. 1, Article 4. Available at: <http://digitalcommons.unf.edu/joi/vol23/iss1/4>. 2014. Disponível em: <<https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=joi>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

HÜLLER, A. **Roteiro “X-QUEM? - Origens”**. Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), 2019.

\_\_\_\_\_. Educação e Cultura: experiências de tradução e de interpretação de ações educativas em instituições culturais. **Palestra II Colóquio Internacional Educação de Surdos, Libras e Interpretação** – CIELSI. 17 e 18 de outubro de 2019. Florianópolis: UFSC, 2019.

INFORME FLORIPA. **X-QUEM? – Origens faz no dia 27 a segunda apresentação gratuita em Florianópolis.** Disponível em: <<http://www.informefloripa.com/2019/08/26/x-quem-origens-faz-no-dia-27-a-segunda-apresentacao-gratuita-em-florianopolis/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LICHTENSTEIN, R. F. **Roy Lichtenstein Foundation.** Disponível em: <<https://lichtensteinfoundation.org/biography/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LUCENA, C. **Beijo de Línguas - quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram.** 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478>> Acesso em: 10 set. 2019.

PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies.** London/New York: Routledge. 2004.

\_\_\_\_\_. **The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies.** by Routledge, New York, 2015.

RICHARDSON, M. Theatrical Interpreting: Providing Accessibility or Policing the Deaf – Hearing Border? In: **University of Stirling Arts and Humanities Postgraduate Conference.** 3 June 2016. Disponível em: <[https://ahpgconf2016.files.wordpress.com/2016/06/richardson\\_michael\\_theatrical-interpreting.pdf](https://ahpgconf2016.files.wordpress.com/2016/06/richardson_michael_theatrical-interpreting.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2020.

RIGO, N. S. **Tradução de canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122839?show=full>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Tradução-interpretação teatral: desafios e soluções em “O Som das Cores”. In: **Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, 4., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2014/3071.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SIBUL, K. The Core of Interlingual Simultaneous Theatre Interpreting. Speaker In: **CONFERENCE Media for All 8.** 20 May 2019. University of Tartu (Finland). Disponível em: <<https://www.tolk.su.se/english/media-for-all-8/programme/abstracts/the-core-of-interlingual-simultaneous-theatre-interpreting-1.424584>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SILVA NETO, V. S. da. **A formação de tradutores de teatro para Libras:**

---

questões e propostas. 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/31266>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

SILVEIRA, N. M. B. **Automaquiagem como exercício cênico**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Artes Cênicas. Universidade de Brasília. Brasília – DF 2016. Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13162/1/2016\\_NataliaMaiaBrazSilveira.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13162/1/2016_NataliaMaiaBrazSilveira.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SOBRAL, A. Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiana. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, Número Especial, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/98461/54987>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos 4a ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

## AS FORMAS DE TRATAMENTO E A INTERPRETAÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO: POLIDEZ E PODER

### ADDRESS FORMS AND INTERPRETING FROM LIBRAS TO BRAZILIAN PORTUGUESE: POLITENESS AND POWER

Maria Cristina Pires Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil

*Resumo:* Utilizando o fenômeno das formas de tratamento (FT), dentro da interpretação na direcionalidade Libras (língua de sinais brasileira) para o Português Brasileiro (PB), analisei como os intérpretes de línguas de sinais (ILS) referiam-se aos colocutores das pessoas surdas. O estudo foi feito no âmbito de uma instituição de ensino superior, com filmagens de interações reais. A partir da transcrição e dos resultados, teci considerações sobre aspectos sociolinguísticos envolvidos nos eventos filmados e sobre a extrema relevância de que os ILS desenvolvam conhecimentos não só linguísticos e discursivos, mas também as habilidades de comunicação intercultural.

*Palavras-chave:* formas de tratamento; línguas de sinais; Libras; línguas orais; português brasileiro.

*Abstract:* Using the forms of address phenomenon, within the interpretation in the directionality from Libras (Brazilian sign language) to Brazilian Portuguese (BP), I analyzed how sign language interpreters (SLI) refer to the co-speakers of deaf people. The study was carried out in the context of a higher education institution, with footages of real interactions. From the transcription and the results, I made considerations about sociolinguistic aspects involved in the recorded events and about the extreme relevance of the ILS to develop not only linguistic and discursive knowledge, but also intercultural communication skills.

*Keywords:* address forms; sign languages; Libras; oral languages, Brazilian Portuguese.

### Introdução

Os Intérpretes de línguas de sinais (ILS) são, como comunidade de apoio, uma parte muito importante na vida das pessoas surdas. No entanto,

ainda hoje, o ofício e a sua atuação não são plenamente compreendidos, não só entre os surdos como, até mesmo, dentro da própria categoria. Um destes aspectos, ensinado e perpetuado sem grandes reflexões e pesquisas, foi como os ILS devem se enunciar ao interpretar da Libras (Língua de Sinais Brasileira) para o Português Brasileiro (PB). Existe, de modo generalizado, e nos mais variados pares linguísticos, o seguinte exemplo de normativa:

Fale em primeira pessoa. Quando interpretar, fale como se você fosse a pessoa que está falando. Por exemplo, se o falante diz: “Eu já paguei esta conta”, você deveria interpretar como “Eu já paguei esta conta”. Seu dever é simplesmente **repetir [grifo meu]** tudo o que é dito (CALIFORNIA COURT, 2008, s. p.).<sup>1</sup>

Interessantemente, não é comum a discussão sobre como nos dirigirmos a quem nos endereçamos, nossos colocutores, fator de extrema importância, principalmente na interpretação de diálogos. Sendo que, na interpretação da Libras para o Português Brasileiro (PB), a maioria das pessoas ouvintes tomam o discurso como a manifestação originária das pessoas surdas, não mediada pela subjetividade dos ILS, de maneira que esse enunciado pode influenciar no sucesso e na percepção dos surdos pela sociedade ouvinte. As línguas possuem diferentes arranjos de como tratar nossos colocutores, dependendo de fatores como a solidariedade e o poder. Estas diferenças têm que ser harmonizadas pelos ILS e, nestas ocasiões, entram em jogo não só os seus conhecimentos linguístico e discursivo, como também a sua sensibilidade e o tato intercultural.

Optei por abordar a questão do ponto de vista das formas de tratamento (FT)<sup>2</sup> por permitir uma abordagem prioritariamente sociolinguística, que possibilite uma aberta conexão entre um fato da língua(gem) e as posturas socioculturais, muito presentes em uma interação mediada como é a interpretação interlíngua. As FT são um elemento de bastante complexidade e se relacionam com as questões de polidez, manifestadas por meio da língua(gem), regulando as relações interpessoais.

---

<sup>1</sup> No original: Speak in the First Person. When interpreting, speak as if you are the person speaking. For example, if the speaker states, “I already paid that bill,” you should interpret it as: “I already paid that bill.” Your duty is simply to repeat everything that is said (CALIFORNIA COURT, 2008). Tradução livre de Maria Cristina Pires Pereira.

<sup>2</sup> Este texto é um extrato adaptado e atualizado de minha tese “A Interpretação Interlíngua da Libras para o Português Brasileiro: um estudo sobre as formas de tratamento”.

## As Formas de Tratamento: breve retomada teórica

As formas que utilizamos para nos endereçarmos a outras pessoas e, até a nós mesmos, em uma interação, recebem o nome de formas de tratamento (FT). Os fatores que definem a escolha de uma FT são, principalmente, dois: (1) a relação entre os participantes do ato de linguagem, chamada de indexador social (*social indexing*), e (2) as intenções e variáveis sociais, que podem ser chamadas de polidez estratégica (KASPER, 1990).

No clássico trabalho de Brown e Gilman (1960), os autores, além de fazerem uma retrospectiva histórica dos usos de FT entre as classes sociais, marcam dois tipos principais: (T) que identifica a FT de solidariedade, intimidade e reciprocidade entre os interlocutores; e (V) como a marca de superioridade, distância (a quem não é familiar), reverência e, até, elegância (fórmula de modéstia e majestade). Ambas as convenções são oriundas do Latim, *tu* e *vos*. Os endereçamentos ao colocutor com um (T) ou um (V), segundo os autores, depende de fatores de solidariedade e poder. A solidariedade baseia-se no pressuposto de uma relação entre iguais, que se reconhecem como pertencentes, virtualmente, a uma mesma classe (econômica, formação acadêmica, grupo ou associação de classe, etc.) ou, ainda, que concordem, explícita ou implicitamente, em se tratarem como iguais. O poder, por outro lado, é a possibilidade de exercer influência sobre a outra pessoa, de mudar o seu comportamento, tendo como base as relações hierárquicas, dependentes da faixa etária, prestígio, nível econômico e social, entre outros. O poder não é igualitário, sempre alguém é superior ou inferior a outro alguém; não existe reciprocidade.

As alternâncias de FT, durante uma interação, são reguladas pelo tipo de relação, entre os interlocutores, que pode ser simétrica ou recíproca (igual $\leftrightarrow$ igual, V $\leftrightarrow$ V ou T $\leftrightarrow$ T), ou assimétrica ou não-recíproca (superior $\leftrightarrow$ inferior, V $\leftrightarrow$ T).

Em PB, Biderman (1972/1973) faz um dos primeiros apanhados gerais de origem, evolução, uso entre as classes sociais e comparação entre as formas (T) e (V), inclusive em relação a outras línguas latinas, principalmente, o espanhol utilizado em diversos países. Mais recentemente, Modesto (2005) faz um levantamento sobre os estudos sobre as FT no PB, constituindo-se em um verdadeiro estado da arte, até aquele momento.

## Crítérios de classificação das FT

As FT são classificadas, de forma não excludente, de acordo com os critérios:

1) pragmático (CARREIRA, 1995; BALSALOBRE, 2010), que organiza as FT em função do papel dos interlocutores na interação: elocutivo, alocutivo e delocutivo e;

2) morfológico, que é dado pelas classes de palavras as quais pertencem as FT: pronominais; verbais e nominais (CINTRA, 1962; BRAUN, 1988).

Na classificação pragmática, o termo elocutivo compreende a designação de si, quem enuncia; aquele que fala, é uma autorreferência. Entre as maneiras postas em ação para designar aquele que enuncia, os pronomes eu, nós, a gente e suas conjugações verbais parecem ser as mais utilizadas. Em algumas situações já foi detectada a autorreferência na segunda ou terceira pessoas (LAND; KITZINGER, 2007).

Quando nos referimos a um termo alocutivo, significa como nos referimos ao colocutor, para quem se enuncia, com quem falamos. A língua portuguesa, no quesito sistema de tratamento, tem mostrado um comportamento um pouco diferente de muitas outras línguas que apresentam a dualidade T/V. Além de tu, o você, o/a senhor/a, o/a amigo, o/a professor/a, o/a doutor/a etc., existem os extremamente formais, como Vossa Senhoria ou Vossa Excelência, somente postos em ação em interações hierarquizadas de contextos específicos (jurídico, político) e bastante ritualizados linguisticamente<sup>3</sup>. Um outro caso é a ausência de pronome, ou realização Ø (zero).

Já o delocutivo nomeia como nos dirigimos a quem está fora do circuito interativo, as terceiras pessoas sobre quem enunciamos, de quem falamos. No entanto, esta não foi ênfase deste trabalho e, por isso, será pouco abordado.

As FT Pronominais, como critério morfológico, são a forma mais conhecida e lembrada quando nos referimos aos modos de nos dirigirmos aos nossos interlocutores e de enunciarmos a nós mesmos. Inclusive, é evidente a “falta de homogeneidade na classificação de pronome de tratamento

---

<sup>3</sup>Como pode ser visto, recentemente, em G1, Bahia: “‘Não me abati’, diz advogada repreendida durante fala no STF por chamar ministros de ‘vocês’”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/11/08/nao-me-abati-diz-advogada-repreendida-durante-fala-no-stf-por-chamar-ministros-de-voces.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2019.

dada pelos gramáticos” (LOREGIAN-PENKAL, 2006, p. 80), pois a conceituação de pronome não é consenso entre os pesquisadores, sendo que você(s) e o(a) senhor(a), principalmente, oscilam entre classificações como formas de tratamento ou como pronomes de tratamento.

No português antigo, a divisão entre a dimensão familiar/íntima e cortesia/polidez não era difícil de ser feita e era polarizada na forma dos pronomes tu (T) e vós (V), assim como várias línguas europeias. É importante notar que uma das línguas mais estudadas, na atualidade, o inglês, não possui a distinção pronominal entre (T) e (V), assim como aparenta não tê-la a Libras. Em inglês, o pronome *you* serve tanto o contexto de intimidade quando o de polidez, assim como, na Libras, parece comportar-se o apontamento para o interlocutor.

Embora a forma padrão seja você, esta forma de referência ao colocutor, em algumas regiões do Brasil, possui as variantes ocê e cê, consideradas de menos prestígio. Freitas (1997) refere a existência de uma certa polêmica em classificar o você(s) como uma forma de tratamento nominal (originário de Vossa Mercê) ou como um pronome de tratamento, pois alguns dos gramáticos tradicionais alternam-se em registrar estas formas de uma ou outra maneira.

Tu, o pronome original de segunda pessoa singular, nos dias atuais, concorre com você no tratamento ao colocutor e, apesar de minoritário, em uso, persiste em algumas regiões do Brasil. Pesquisas recentes apontam para uma alternância entre o tu e o você em todas as regiões do país (SCHERRE; MODESTO, 2009, 2010; YACOVENCO, 2011). Loregian-Penkall (2004), encontra, inclusive, uma grande variação na própria região Sul, na qual é tido como dominante.

Outra modificação no PB falado, que vem trazendo instabilidade ao sistema pronominal, é a gramaticalização de a gente. A gente é uma das expressões mais controversas, ora incluída na classe dos pronomes pessoais e ora como pronome indefinido (MONTEIRO, 1990; LOPES, 2003). Lopes (2003) identifica a sua evolução da seguinte forma: gente [nome genérico] → a gente [pronome indefinido] → a gente [pronome pessoal].

No entanto, quando se fala em FT, nem sempre a correspondência do termo formal com a pessoa discursiva apontada é unívoca. Existem casos documentados de língua falada em que a referência formal a um pronome é indeterminada. Por exemplo, o caso do pronome nós, que pode representar: “eu+você, eu+ele, eu+vocês, eu+eles, eu+todos” (LOPES, 2007, p. 8) ou a pessoa indeterminada e “plural de modéstia” (ILARI et al., 2002). O

que acontece é que o quadro de pronomes pessoais, que ainda vigora nas gramáticas, estruturado a partir de três pessoas do discurso (eu/tu/ele), com variação de número (nós/vós/eles), está longe de ter uma coerência interna e de dar conta da realidade concreta do português do Brasil (LOPES, 2007, p. 4).

A categorização morfológica das FT Verbais é afetada pela crescente alternância entre o tu e o você, e entre o nós e a gente, produzindo modificações, tanto no sistema pronominal como, conseqüentemente, no sistema verbal do PB. Estas alterações, ainda em curso e pouco reconhecidas pelos partidários da gramática normativa, são consideradas ora como “erros”, ora como desvios da gramática tradicional. No Quadro 1, trazemos uma comparação entre a forma ensinada na maioria dos manuais escolares e o seu estágio atual no PB.

<b>FORMA PADRÃO</b>	<b>PB</b>
EU escrevo	EU escrevo
TU escreves	TU escreves VOCÊ escreve
ELE/ELA escreve	ELE/ELA escreve
NÓS escrevemos	NÓS escrevemos → A GENTE escreve
VÓS escreveis	VOCÊS escrevem
ELES/ELAS escrevem	ELES/ELAS escrevem

Quadro 1 - Comparação entre a desinência verbal ensinada nas gramáticas normativas tradicionais no uso do PB falado

Atualmente, há um movimento de diminuição nas formas de flexão verbal. Considerando que a segunda pessoa do singular, tu, geralmente é conjugada com a forma verbal na terceira pessoa do singular, diminuímos para cinco terminações verbais e se contarmos com a crescente substituição de nós por a gente, conjugado também na terceira pessoa do singular, teremos, então, quatro terminações verbais atuantes no PB contemporâneo. Antigamente, o PB apresentava um paradigma verbal mais rico e a concordância permitia recuperar o sujeito mas, atualmente, cada vez mais a explicitação do sujeito tem se tornado necessária, o que torna a utilização de

FT verbais mais raras.

E, finalmente, na classificação morfológica das FT nominais, são os substantivos e os adjetivos utilizados para designar ou referir o colocutor (BRAUN, 1988), assim “[...] o uso nominalizado lembra algo próprio da pessoa com quem se fala, seja simplesmente o sexo, seja a categoria social ou profissional, o parentesco, o grau de intimidade entre os interlocutores etc.” (BALSALOBRE, 2010, p. 92). Na língua escrita, existe uma lista prolífica de FT nominais, que são tradicionalmente estudadas para normas de correspondência comercial e jurídica, tais como Vossa Excelência, Vossa Senhoria, Vossa Magnificência etc. Na língua falada, entre uma grande variedade de tipos de nomes de tratamento, as mais frequentes são: nomes em geral e em especial nomes próprios, termos de parentesco e intimidade (pai, mana, amigo, camarada etc.), honoríficos (senhor/a, vossa excelência etc.), título profissional ou de função (professor/a, coronel, princesa etc.), entre outros. Boa parte destes termos pode ser antecedida, seguida ou combinada de diversas formas entre si, como, por exemplo, senhor diretor.

### **As FT nas línguas de sinais e na interpretação interlíngua**

Embora este estudo seja das produções da interpretação interlíngua em PB, precisamos considerar também algumas particularidades das línguas de sinais, como as enunciações originárias, a partir das quais os ILS vão trabalhar. Investigações conhecidas sobre a forma de mencionar outra pessoa, no discurso em línguas de sinais, têm sido feitas mais na perspectiva da dêixis de pessoa realizada por meio de pronomes e verbos indicadores ou com concordância (HOFFMEISTER, 1978; LOEW, 1984; PETITO, 1986; BERENZ, 1996; MOREIRA, 2007; HAZOPOULOU, 2008; PIZZIO; REZENDE; QUADROS, 2009) do que, propriamente, da perspectiva das FT.

A única referência direta às FT em línguas de sinais, com a qual me deparei, foi em Roncarati (2008), mencionando um trabalho de Ferreira Brito (1996), sobre um único exemplo de dêixis social em Libras: “uma forma pronominal de terceira pessoa do singular que tanto identifica o referente, quanto sinaliza que a pessoa referida não é intimamente próxima” (RONCARATI, 2008, p. 126). Sendo que não houve descrição do sinal e, portanto, não consegui identificar que forma pronominal ela seria.

Moreira (2007), em uma exaustiva revisão bibliográfica, afirma que

a dêixis de pessoa, em línguas sinalizadas, é realizada substancialmente por meio de dois tipos de sinais de apontamento: os pronomes pessoais e os verbos indicadores ou com concordância. A referência de pessoa, nas línguas de sinais, é sempre marcada espacialmente, ou seja, é realizada no espaço físico e depende dele. O grande traço diferencial entre a segunda e a terceira pessoas é que, na segunda pessoa, o apontamento é direcionado diretamente para o colocutor e conjuntamente com a mesma direção do olhar.

O PB demonstra ter um sistema de dêixis social mais complexo do que a Libras. Não seja tomada esta afirmativa como uma generalização de que a Libras é menos complexa, mas apenas como um dado comparativo entre línguas. Assim como a Libras, a língua inglesa não possui a distinção entre (T) e (V).

A interpretação interlíngue possui mais uma característica determinante: um dos participantes da interação fala pelo outro e, na maioria das vezes, como se fosse o próprio outro por meio da autorreferência ou, mais apropriadamente, da FT elocutiva. Interpretar na primeira pessoa ou reter a perspectiva de pessoa (BOT, 2005) é um dos aspectos mais intrigantes e, paradoxalmente, menos estudados, tendo em vista sua consideração como indicador de qualidade da interpretação. Um dos poucos textos que se ocupam do assunto é um estudo realizado por Pöchhacker (1995), a partir da observação de como os intérpretes de alemão e inglês gerenciavam as FT no congresso do Conselho Internacional para Pequenos Negócios (*International Council for Small Business – ICSB*). Foi verificada a necessidade de um cuidado ao utilizar as FT, pois, sendo termos intimamente ligados à cultura, há dificuldade e, em alguns casos, impossibilidade de interpretar os termos e títulos para a outra língua. O efeito causado na plateia, pela utilização de uma FT menos polida, pode ser delicado e constrangedor aos interlocutores, ao mesmo tempo que uma FT com um grau de polidez exacerbado pode causar a impressão de pedantismo ou arrogância. Vejamos o exemplo:

<b>FT em inglês (língua fonte)</b>	<b>O intérprete diz em alemão (língua alvo)</b>
Bruce (primeiro nome)	<i>Präsident</i> (Presidente) Kirchhoff
<i>Mister</i> Hinteregger	<i>Botschafter</i> (Embaixador) Hinteregger
Em geral, a FT utilizada era o primeiro nome.	Em geral, a FT utilizada era <i>Herr</i> (senhor) ou <i>Frau</i> (senhora).

Quadro 2: Amostra de algumas FT utilizadas na interpretação do inglês para o alemão (PÖCHHACKER, 1995)

Desta pequena amostra, é possível inferir que a utilização das FT, em alemão, são bem mais complexas e estão sujeitas a mais condições hierárquicas do que na língua inglesa.

Sem um escrutínio do intérprete sobre a interação, sobre os interlocutores, sobre o que os interlocutores sabem entre si e sobre si e quais as expectativas que cada um tem do outro e da própria atividade dos intérpretes interlíngues, não é possível uma utilização satisfatória das FT.

## Metodologia

O recorte de pesquisa considera as interações mediadas por intérpretes de Libras, com a direcionalidade da Libras para o Português Brasileiro (PB), em contexto educacional de ensino superior. Utilizei uma triangulação de dados, baseada em análises de filmagens, em uma entrevista com cada ILS, bem como os elementos de um estudo de caso, sendo sua unidade de análise uma universidade federal, localizada no Rio Grande do Sul, que identificarei como sendo a Universidade Federal dos Açudes. Após as filmagens, entrevistei as ILS para obter um maior detalhamento sociolinguístico e para que cada uma justificasse a sua escolha pelas formas de tratamento que utilizaram. Este encontro, posterior às filmagens, serviu também para a qualificação das transcrições e traduções das interações tornando as ILS cotranscritoras.

Neste trabalho, para fins de análise, considero o critério morfológico como subjacentes ao critério pragmático. Não examinarei as FT delocutivas, embora, inicialmente, existisse a possibilidade de, em uma interpretação interlíngua, os ILS utilizarem a terceira pessoa para se referirem aos seus colocutores secundários surdos. Entretanto, isso praticamente não ocorreu e só analiso o uso de formas sujeito de tratamento, descartando as formas vocativo e objeto (que inclui os pronomes oblíquos).

Uma sucinta caracterização do perfil dos participantes:

- Takk<sup>4</sup>: técnica administrativa em educação (TAE), tradutora e intérprete de língua de sinais (ILS). Escolaridade: graduanda. Faixa etária: 20 a 30 anos. Formação para a ILS: nenhuma formal, somente em serviço na instituição religiosa da qual é seguidora.

---

<sup>4</sup>Todos os pseudônimos escolhidos significam agradecimento em diferentes línguas: Takk (norueguês), Kiitos (finlandês), Spasibo (russo, transliterado), Multsumesc (romeno, transliterado), Arigatô (japonês, transliterado) (ABER, 2008).

- Arigatô: técnica administrativa em educação (TAE), tradutora e intérprete de língua de sinais (ILS). Escolaridade: mestrado. Faixa etária: 20 a 30 anos. Formação para a ILS: curso de extensão de 360 horas e em serviço na instituição religiosa da qual é seguidora.
- Kiitos: acadêmico surdo. Escolaridade: ensino médio. Faixa etária: 20 a 30 anos.
- Multsumesc: docente surdo. Escolaridade: mestrado. Faixa etária: 30 a 40 anos.
- Spasibo: docente surdo. Escolaridade: doutorado. Faixa etária: 50 a 60 anos.

A maioria das pessoas ouvintes e, às vezes, algumas pessoas surdas, que estavam no ambiente físico da interação e nem sempre diretamente envolvidas na troca linguística em si, foram consideradas pela característica desta investigação em enfatizar a direção de interpretação da Libras (pessoa surda) para o PB (ILS), como coadjuvantes e referidos genericamente.

Foram filmadas situações reais de interação, com o objetivo de preservar ao máximo as características da fala espontânea, das quais obtive quatro cenários:

- Reunião: os primeiros vídeos foram filmados em uma reunião de professores do departamento, em que são lotados os dois professores surdos de Libras. Participantes: Spasibo (professor surdo), 22 professores, uma secretária, 2 ILS (Arigatô, atuando, e Takk, como participante secundária, no apoio), bem como a pesquisadora, participando da reunião, filmando.
- Entrevista: este vídeo foi decorrente da necessidade de uma aluna de graduação em Pedagogia entrevistar um acadêmico surdo para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Participantes: ILS: Arigatô. Pessoas surdas: Kiitos. Pessoas ouvintes: acadêmica de Pedagogia, 1 ILS (Arigatô) e uma amiga da acadêmica, somente filmando.
- Aula: todos os vídeos são resultado de uma mesma aula. Participantes: ILS: Takk. Pessoa surda: Multsumesc. Pessoas ouvintes: 27 alunos e a pesquisadora, somente filmando.
- Palestra: ILS: Arigatô. Pessoa surda: Multsumesc. Pessoas ouvintes: uma plateia com, aproximadamente, 60 pessoas, incluindo a

pesquisadora.

As transcrições foram feitas no ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*)<sup>5</sup>, que é uma ferramenta de notação multimídia de áudio e vídeo, desenvolvida pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck (Holanda), sendo muito utilizada em trabalhos que abordam as línguas de sinais e as convenções adotadas são as mesmas que foram utilizadas no Projeto Bibibi (Bílingue bimodal)<sup>6</sup>. Os itens que mais interessam nesta pesquisa são aqueles que descrevem o apontamento para pessoas: IX, seguido pelo referente, com letras minúsculas, dentro de parênteses. Exemplos:

- IX(si): apontamento para si.
- IX(professora): apontamento para a professora.
- IX2(vocês): vocês dois. IX por ser um tipo de indexação, “2” por ser a configuração de mão do número 2 e “vocês” por ser a segunda pessoa do discurso.
- IX2(els) para “eles dois” e assim sucessivamente para com os numerais três e quatro: IX3(nós), IX3(vocês), IX3(els), IX4(nós), IX4(vocês), IX4(els).

Neste artigo, por abordar diálogos, disponibilizo a análise das interpretações para o PB nas categorias: FT elocutivas, quando o enunciador é o protagonista e FT alocutivas, quando entra em cena o coadjuvante, o colutor.

## **Análise e discussão**

Na apresentação dos resultados, utilizarei o seguinte padrão:

Evento, tempo de detecção no vídeo.

Pessoa surda: transcrição do ELAN da sinalização em Libras.

ILS: *interpretação para o português brasileiro.*

Comentário: *justificativa da utilização da FT ou qualquer outra observação que as ILS quissem fazer.*

<sup>5</sup>Disponível em: <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan>. Acesso em: 17 mar. 2020.

<sup>6</sup>Disponível em: [http://nals.cce.ufsc.br/?page\\_id=58](http://nals.cce.ufsc.br/?page_id=58). Acesso em: 20 mar. 2020.

As FT elocutivas mais encontradas foram a primeira pessoa do singular e a forma verbal flexionada correspondente na situação em que a pessoa surda fazia, explicitamente, o apontamento para si, e a ILS interpretava em PB como eu ou com a conjugação verbal.

Palestra, 0:51

Multsumesc: *IX(si) PENSAR COMBINAR IGUAL.*

Arigatô: *eu concordo plenamente com o conhecimento da professora.*

Comentário: *ah... é pelo prestígio de ser uma professora, palestrante, famosa, já aposentada.*

Arigatô considera esta repetição algo indesejável e diz “eu poderia ter evitado”. A questão que permanece é que, na verdade, este tipo de repetição é bem corriqueiro em discursos da língua falada e somente é considerado como uma falha por algumas linhas prescritivistas e, principalmente, é uma regra ensinada quanto à língua escrita. É considerada redundância a repetição do pronome, porém, na prática, vê-se que “embora não se possa dizer que perdemos a possibilidade de omitir o sujeito, observa-se clara preferência pelo uso da forma pronominal plena” (DUARTE, 1995, p. 4), mesmo que considerada, a princípio, antiestética. Esta marcação do eu, repetida, não se deve somente a questões gramaticais. É preciso mostrar o destaque de quem está falando, assumir a posição de quem enuncia e reforça, pela voz, ser a figura principal da interlocução.

Por isso é importante ver que o eu [self] é, em parte, uma coisa cerimonial, um objeto sagrado que precisa ser tratado com o cuidado ritual apropriado e que, por sua vez, precisa ser apresentado aos outros sob a luz apropriada. Enquanto um meio através do qual este eu é estabelecido, o indivíduo age com porte apropriado enquanto está em contato com os outros e é tratado pelos outros com deferência (GOFFMAN, 2011, p. 90).

Mesmo quando não é marcado com um apontamento, por ser um diálogo entre duas pessoas, a ILS assume que a pessoa surda está falando por si mesma e introduz o eu no PB como marca da subjetividade do locutor primário surdo, vejamos:

Entrevista, 1:08-1:11

Kiitos: POR-QUE ANTES DV(tamanho-pequeno) IX(mãe)  
PEDIR+ CARINHO DV(carinho-orelha) SURDO IX(els)  
VELHO[?] PERCEBER SINAL POSS(eu) SINAL-PRÓPRIO.

Arigatô: porque, antigamente, quando eu era criança, eu sempre pedia para minha mãe.

Comentário: o sujeito que ele indicou era ele mesmo, é contextual.

Kiitos não faz nenhum apontamento explícito para si, mas a entrevistadora pergunta a motivação de seu sinal pessoal (sinal próprio) e, evidentemente, o relato é de sua vida e das circunstâncias que geraram aquele sinal. Para Arigatô, o ambiente contextual de Kiitos, ao relatar sobre sua vida, é o desencadeador destas referências explícitas ao eu.

Uma das poucas ocasiões em que podemos omitir o pronome sujeito e ficar plenamente elicitado a pessoa discursiva é o caso das primeiras pessoas singular e plural (quando utilizada a forma canônica nós) e na terceira pessoa do plural. Nos outros casos, se utilizada a desinência de terceira pessoa do singular, pode haver uma indeterminação de qual pessoa estamos nos referindo, pois a gente também pede o verbo na terceira pessoa do singular e em muitos casos de utilização do tu ocorre, também, esta última desinência. Então, é um caso em que fica bem claro e confortável para a ILS utilizar-se somente do verbo conjugado e, ainda assim, marcar bem o eu do locutor primário, como é possível perceber neste excerto:

Aula, 0:22

Multsumesc: CONHECER.

Takk: conheço.

Comentário: não precisava o pronome, está implícito na conjugação verbal, né?

Houve ocorrências de interpretação zero ( $\emptyset$ ), quando nenhuma referência é utilizada, como em:

Entrevista, 26:03

Kiitos: BOM NADA2 BOM PRAZER EMOÇÃO VIDA CONTAR

IX(vocês) IX(nós) BOM XXX CONHECER PRAZER IX(nós).  
Arigatô: de nada [risadas] também foi um prazer tá aqui [essas informações, essas histórias?] e tal, né?  
Comentário: eu não usei o nós porque parecia muito geral.

Kiitos sinaliza de forma clara; nós, o que pode ser indício de uma estratégia de generalização em Libras ou indeterminação. Tanto pode ser uma referência a nós, surdos, nós, acadêmicos surdos, ou eu + qualquer um ou alguém. Arigatô decide por um discurso mais informal, sem enunciar o eu, mas, de certa forma, assumindo-se como tal.

No fim da entrevista propriamente dita, os locutores primários e a ILS começam uma conversa mais descontraída. A aluna entrevistadora trouxe uma outra moça que ficou encarregada somente da filmagem. Esta moça não foi apresentada e a pessoa surda fica curiosa quanto a sua presença e diz: “estou pensando, quem é ela?” e pergunta se ela veio para ajudar, em Libras, nos dois excertos a seguir:

Entrevista, 26:47

Kiitos: PENSAR QUEM IX(ele).

Arigatô: Ø não é da pedagogia?

Comentário: foi uma situação muito constrangedora, eu não sabia quem era a acompanhante da aluna, pareciam namoradas.

Entrevista, 26:50

Kiitos: AJUDAR É AJUDAR É IX(ele).

Arigatô: Ø veio ajudar?

Comentário: (risadas) deixei meio em aberto quem seria, quem quisesse respondesse.

Como vemos nos excertos, Arigatô evita o pronome (tu veio ajudar, você veio ajudar, ela veio ajudar?) e, assim, pelo seu comentário, deixa a tarefa da decisão de quem iria responder em aberto (a aluna ou sua acompanhante). Esta parece ser uma estratégia conhecida, pois Manole (2013) afirma que, para evitar situações delicadas, se evita o pronome, empregando apenas o verbo conjugado, desviando-se assim de uma referência tão direta ao interlocutor.

Na continuidade da conversa, as despedidas demoram-se entre as perguntas pessoais, sobre os estudos e muitos agradecimentos, de ambas as partes. A ILS, nesse momento, opta por ser mais direta, mais sucinta e elimina o eu, trocando-o por uma frase praticamente formulaica, “obrigado pelo convite”.

Entrevista, 26:13

Kiitos: IX(si) MUITO OBRIGADO IX(vocês) XXX e(positivo) NADA2.

Arigatô: Ø obrigado pelo convite.

Comentário: ah, ali era só encerrar a conversa.

Outra possibilidade para este uso está no fato de que

“os agentes responsáveis por conduzir as ações descritas podem ser omitidos porque eles são conhecidos e, portanto, a especificação seria redundante ou, por outro lado, podem ser deixados não especificados para omitir alguma informação da audiência”<sup>7</sup> (CECCHETTO; STROINSKA, 1996, p. 782).

Em muitos casos, o pronome não é explicitado porque já está ancorado, anteriormente, e a ILS quer evitar repetições. Devemos lembrar que a interpretação interlíngua é feita sob a pressão do tempo, com pouca margem para a tomada de decisões.

Reunião, 0:10

Spasibo: SINAL-PRÓPRIO IX(pessoa) IX(lista-dois) SINALPRÓPRIO IX(pessoa) SINAL-PRÓPRIO IX(pessoa) IX(pessoa) IX(lista-mão) CERTO IX(si) e(esperar)/.

Arigatô: Ø a (nome de pessoa), a (nome de pessoa), o (nome de pessoa) e a (nome de pessoa).

Comentário: repetiu uma informação já dada, por isso não repeti.

<sup>7</sup>No original: The agents responsible for carrying out the actions described may be omitted because they are known and thus the specification would be redundant, or alternatively, they may be left unspecified to conceal some information from the audience (CECCHETTO; STROINSKA, 1996, p. 782). Tradução livre de MARIA CRISTINA PIRES PEREIRA.

A informação já dada foi a repetição de uma lista que Spasibo já havia mencionado antes. Diante da possibilidade de ter que repetir toda a lista, Arigatô assume que, como a pessoa que estava sinalizando já havia mencionado a si mesma, poderia ser ocultada para evitar a repetição e, talvez, uma excessiva menção a si mesma.

Em certas passagens, ocorre uma referência mista de primeira pessoa. No excerto a seguir, eu e a gente aparecem intercalados ou repetidos. As ILS escolhem diminuir as menções explícitas a eu e alterná-las com a gente, ou mesmo em suprimi-las.

Entrevista, 1:37-1:58

Kiitos: CERTO IX(si) ANTES XXX PROVA IX(si) PENSAR CURSO[?] IX(si) AMOR MAIS TEATRO IX(si) MAS DIFÍCIL TERNÃO NOITE TER-NÃO SÓ ACORDAR[?] TARDE2[?] IX(si) TER TRABALHO IX(isso) IX(si) PENSAR IX(si) e(fazer-tempo) [?] IX(si) JÁ OUTRO OUVIR DV(ir-todo-lugar) PROBLEMA ACONSELHAR JÁ IX(si) e(fazer-tempo) FS(eca)+.

Arigatô: antigamente, na verdade, no vestibular, na prova que a gente fazia [inaudível], eu sempre gostei muito da artes cênicas, teatro, muito difícil porque não tinha noturno só diurno e eu trabalho durante né o dia e aí alguns outros ouvintes ahn me falaram como... sobre a questão do ECA.

Comentário: é muita repetição dele se apontar, optei por não traduzir, ia ficar muito repetitivo. E o a gente é porque...porque não era só ele que fazia o vestibular.

Se, na Libras, como língua praticamente só falada, sem uma cultura de escrita, as repetições fazem parte do discurso, no PB, provavelmente por influência da escrita, as repetições são, na medida do possível, constantemente evitadas.

Na sequência, Kiitos, comentando sua prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), faz duas vezes o sinal de PASSAR (ser aprovado), na primeira vez sem o apontamento para e na segunda vez com o apontamento. Novamente, evitar a repetição é a motivação da ILS para omitir um dos pronomes possíveis:

Entrevista, 2:08

Kiitos: IX(si) GOSTAR2 IX(si) ESCOLHER BOTAR ESPERAR  
XXX PASSAR DEPOIS2 FACULDADE COMEÇAR DOIS  
ZERO DEZ DOIS ZERO DEZ AGOSTO2[?] COMEÇAR IX(si)  
ESTUDAR AMOR VONTADE INTERESSAR ÓTIMO3 BOM  
SINAL-PRÓPRIO.

Arigató: em agosto de 2010 eu comecei né.

Comentário: mesma coisa, não quis repetir muito, não fica bem ficar toda hora eu, eu, eu.

Um conhecido fenômeno, que é cada vez mais documentado no PB, é a gramaticalização de gente como nome, para a gente, pronome. Supõem-se a existência de um “falante + alguém” (variante de nós), uma espécie de “eu-ampliado” (BENVENISTE, 1995). Esta forma pronominal emergente coexiste com a mais antiga, nós, porém, nas últimas décadas, a primeira forma vem sendo cada vez mais utilizada (LOPES, 2003).

A ocorrência da forma pronominalizada de a gente foi frequente nos dados analisados.

Reunião, 0:50 a 0:55

Spasibo: VERDADE VIR MAS2 OUTRO+ XXX IX(si)  
NÃO CONVIDAR FS(com) VAI FS(te) IX(você) QUERER  
INTERESSAR NÃO ACHAR3 JÁ COMEÇAR IX(nós) JÁ  
COMEÇAR TRABALHAR DEPOIS GRUPO DV(grupo-vir)  
e(depois) ESCOLHER XXX DEPOIS PRA-FRENTE[?] e (tanto-  
faz).

Arigató: os outros, mas a gente já pode iniciando [quase inaudível] os trabalhos, depois a gente pode marcar...

Comentário: ele estava falando com colegas de trabalho, em uma atividade corriqueira [reunião], não era uma palestra, era um diálogo com os colegas.

As duas formas pronominais mais frequentes foram, sem dúvida, eu e a gente. A gente ainda é considerado, pelas ILS, como uma expressão coloquial, informal e aproximativa, que indica uma certa familiaridade com o interlocutor. Considerando que “um procedimento para verificar se

uma forma linguística tem prestígio social é observar ou mesmo solicitar às pessoas das comunidades estudadas que expressem seu julgamento sobre tal emprego” (ZILLES, 2007, p 36), na interpretação para o PB, em geral, as ILS justificam o uso de a gente em nome de uma informalidade, de uma conversa entre iguais, consequentemente marcada pela solidariedade.

V5, 1:54

Multsumesc: AGORA INTÉRPRETE IX(ele) INTÉRPRETE  
TAMBÉM FIM FECHAR-PORTA AULA LER COMO  
CONVERSAR.

Takk: agora então ahn a gente vai ter uma interp...a presença da intérprete.

Comentário: ah era uma situação informal, com os alunos, acho que a gente fica mais...coloquial, né?

Outro fator que pode ter influenciado na maior opção pelo a gente é o uso mais relaxado no contexto institucional do ensino superior:

[...] tenho observado uma grande informalidade no tratamento entre professores e alunos, professores e professores, professores e funcionários, professores e dirigentes, o que pode ser um reflexo da própria estrutura universitária em que todas as posições hierárquicas são provisórias, isto é, o reitor de hoje foi ontem um professor qualquer e findo seu mandato voltará a ser um professor qualquer (MENDES, 1998, p. 137-138).

Por outro lado,

herdando talvez o traço indeterminado do substantivo gente, a gente integra-se ao sistema pronominal concorrendo com nós. Na verdade, postula-se que a gente resultou do seguinte processo: gente [nome genérico] → a gente [pronomo indefinido] → a gente [substituto virtual do pronomo pessoal nós]. A forma plural nós também permite leituras interpretativas diversas que vão desde uma determinação precisa, como eu + você ou eu + ele, até um grau máximo de indeterminação e generalidade: eu + todo mundo ou eu + qualquer um (LOPES, 2004, p. 73).

Além da referência óbvia a um conjunto de eus, a FT pronominal nós também remete a um discurso mais estético, mais prestigiado e que as ILS julgaram necessário utilizá-lo para valorizar a fala das pessoas surdas.

Palestra, 0:23

Multumesc: CLARO ENTENDER IX(nós) VER g(absorver) g(ansiedade) g(absorver) IX(ele) CULTURA POSS(dele) PRÓPRIA g(sim).

Takk: claro que nós sabemos que vocês ahn ::: vocês [inaudível] têm aquela coisa com professor surdo... porque em qualquer outra língua, né? Vocês olham e é a cultura e pergunta e aproveita mais coisas além da língua:: né...

Comentário: parece que ele está falando algo mais, algo mais...formal, didático, daí eu usei o nós porque é mais formal.

Palestra, 2:37

Multumesc: NÃO-ADIANTAR SEMPRE VER-ME UM MOVIMENTO UM CL(junto-movimento) MOVIMENTO JUNTO DISCUTIR INTERAGIR g(sim).

Arigatô: então nós precisamos também continuar com esta discussão.

Comentário: “nós” fica mais bonito para um fechamento.

Em alguns casos, o nós é considerado uma FT pronominal mais formal, mais culta, reservada para falas de mais prestígio.

Resumidamente, a forma elocutiva pode ser referenciada de diversas maneiras, além do clássico pronome pessoal eu: (1) o PB nos permite utilizar somente a forma verbal, em alguns casos, (2) podemos utilizar construções frasais que eliminem a menção formal ao eu, (3) a forma pronominalizada a gente vem crescendo como uma referência generalizante ou indeterminada e (4) com menor incidência, o pronome pessoal de primeira pessoal do plural ainda é utilizado em construções consideradas como mais formais, pelas ILS.

As possibilidades de interpretação da Libras para o PB, em termos de FT elocutivas, pode ser sistematizada no quadro a seguir:

Enunciação em LS	Interpretação para o PB
Ø; verbos indicador ou com concordância; verbo simples ancorado no corpo e apontamento para si	Ø; eu; verbo flexionado; a gente; nós

Quadro 3: FT elocutivas detectadas

A categorização pragmática alocutiva, para nos referirmos aos nossos colocutores, ocorreu no evento da palestra, principalmente, com os honoríficos a senhora e a professora.

Palestra, 1:09

Multsumesc: POLÍTICA PROPOSTA TROCAR BILÍNGUE ESCOLA PENSAR INFORMAR FIM IX(si) INFORMAR.

Arigatô: não sei se a senhora soube.

Comentário: é uma senhora de idade, tem prestígio acadêmico.

A palestrante é uma professora, já madura, aposentada, bastante conhecida da Universidade dos Açudes. A senhora é sempre utilizada quando Multsumesc se refere à ela. Isto se deve à justificativa de que “a forma senhor tende a ser empregada em situações de maior monitoramento, maior tensão e menos envolvimento entre os interlocutores” (Modesto, 2005, s/p).

Os fatores extralinguísticos são decisivos na escolha final de como será feito o tratamento, no caso de haver mais de uma opção possível para nos referirmos ao nosso colocutor. Consequentemente, as formas de tratamento são guiadas, prioritariamente, por questões sociais, além das linguísticas. Os interlocutores calibram constantemente as suas FT, de acordo com o “tipo de relacionamento que o usuário percebe ou supõe existir entre ele e seu interlocutor” (MENDES, 1998, p. 137).

Há indícios de que a professora é utilizado no mesmo viés do que a senhora como um honorífico de deferência, formalidade e polidez, marcando uma relação assimétrica, de distanciamento.

Palestra, 0:39

Multsumesc: POR-EXEMPLO IX(você) DENTRO.

Arigatô: mesma linha, né, que a professora [nome da professora].

Comentário: ele estava falando em público e colocar tu/tua ia parecer muito íntimo de alguém que ele não conhecia.

Palestra, 5:18

Multsumesc: SE DT(raro) ÁREA IGUAL PENSAR INCLUSÃO ACONTECER PROBLEMA VERDADE CONCORDO ASSIM.

Arigatô: eu acho que eu concordo com o posicionamento da professora.

Comentário: colocar um nome pessoal diretamente sem um tratamento ia ficar muito íntimo e eu sei que eles não têm intimidade, não se conheciam e, também, a faixa etária, né? Ela é uma senhora! ah...é pelo prestígio de ser uma professora, palestrante, famosa, já aposentada...

Nas duas formas, a senhora e a professora, fica a interrogação: se o professor surdo se dirigisse diretamente à professora ouvinte, a palestrante, utilizaria estes termos mais formais ou se a relação seria recíproca, entre os dois docentes, mesmo que um fosse mais velho e mais experiente do que o outro. É preciso considerar que a escolha na utilização destas FT foi realizada pela ILS, não docente (TAE), mais jovem e em posição inferior na hierarquia de uma universidade (docentes, técnicos, alunos e servidores terceirizados).

Quanto às ocorrências de: tu, vocês(s) e verbos flexionados respectivos, podemos destacar que, em alguns casos, vemos um uso típico do tu, muito utilizado na região Sul do Brasil.

Entrevista, 26:40

Kiitos: AGORA PEDAGOGIA IX2(vocês) JUNTO IX2(vocês).

Arigatô: tu és da pedagogia, vocês duas junto são da pedagogia, não?

Comentário: que situação! Tentei deixar a pergunta só para ela [a aluna], mas ele fez, de novo, vocês duas.

É importante notar a flexão formal do verbo equivalente à segunda pessoa do singular. Isso denota uma preocupação com a correção gramatical e com a imagem do locutor primário, uma pessoa surda.

Um fenômeno digno de nota é que não foi encontrada nenhuma ocorrência de *você*, o que dá suporte às afirmações de que “o pronome *tu* é notadamente muito usado na região sul do Brasil até os dias atuais, o que já não ocorre em outras regiões do país com a mesma frequência” (QUEIROZ, 2011, s/p).

Quanto às ocorrências de interpretações das FT alocutivas, temos o seguinte quadro sintético:

Enunciação em LS	Interpretação para o PB
Ø; verbo indicador ou com concordância, verbo simples, apontamento para colocutor	Ø; <i>tu</i> ; <i>você(s)</i> e respectivos verbos; honoríficos: a <i>senhora</i> , a <i>professora</i>

Quadro 4: FT alocutivas detectadas

## Encerramento

Um grande impacto na formação dos ILS é a reflexão sobre a questão de como se referir ao interlocutor que fala, mas sendo outra pessoa a retextualizar o enunciado, pois se é dito aos intérpretes para se enunciarem como *eu*, temos que questionar de qual visão de “primeira pessoa” que estão falando, pois pode-se dizer que todas as interpretações para o PB das formas elocutivas, verificadas nesta investigação, foram em primeira pessoa, mas não se ativeram à concepção clássica de primeira pessoa do singular como forma canônica e, sim, a uma primeira pessoa discursiva que pode ser indeterminada, generalizante, coletiva etc.

Quanto às FT alocutivas, existem fortes evidências de que as escolhas feitas pelas ILS foram guiadas por fatores sociolinguísticos que levaram em consideração (1) quem era o colocutor primário da pessoa surda, sua posição social, qual sua função na universidade, sua faixa etária etc., (2) qual a relação suposta entre os locutores primários, pessoas surdas e ouvintes, se havia intimidade entre eles, qual a relação de poder entre eles, incluindo-se, ali, as ILS e (3) que tipo de situação estava ocorrendo, se era algo rotineiro e informal (aulas) ou ocasional e mais formal (palestra) etc.

Ao ampliarmos nossa reflexão sobre o ensino da interpretação interlíngua da Libras para o PB, devemos pensar nas condições que apontam possibilidades das FT e que, no caso das formas elocutivas, foram: evitar a redundância (estilística), maior ou menor formalidade, polidez relativa à faixa etária e poder (hierarquia).

Como já advertia Lyons (1981, p. 288), há muito tempo, não se pode “prever com precisão total se duas pessoas usarão T ou V em dada situação com base exclusiva em informações sobre sua classe social, idade, sexo, tendências políticas etc.”. Portanto, a questão não é fornecer fórmulas ou receitas de comportamento, mas ressaltar que os formadores e os intérpretes interlíngues sejam analistas das interações a serem mediadas, pois o que existem são probabilidades e formas mais adequadas de gerenciarmos o contato linguístico e cultural.

Angermeyer (2009), em investigação sobre a interpretação interlíngua, em âmbito jurídico, já apontava para o papel do intérprete interlíngua como crucial na manutenção e regulação da relação de poder entre as variedades de língua em um contexto institucional.

Entende-se, assim, que não é suficiente para o ILS o desenvolvimento intensivo de suas competências linguística, referencial e tradutória. É necessária uma sensibilidade no que concerne às posições sociais ocupadas pelos colocutores primários entre si e sobre qual a situação de interação em curso para, a partir de suas escolhas linguísticas, regular o intercâmbio comunicativo entre as pessoas interpretadas: uma competência sociolinguística discursiva.

Como apontamentos para futuras pesquisas, posso citar:

- Como se dá a referenciação de pessoa em outros contextos situacionais: médico, jurídico, político, nos quais as relações regulam-se por meio de outras normas e relações de poder;
- Como acontece as referências às pessoas fora do eixo conversacional, como a não-pessoa é representada: terceiros, vocativos, discurso reportado etc.;
- Abordar a questão das FT na interpretação interlíngua da Libras para o PB, sob a ótica do trabalho de face e polidez entre tantas questões que surgiram deste estudo.

Concluindo, as pessoas surdas e sua língua são representadas pelos ILS.

Diante disso, pesquisa, atenção e formação em aspectos sociolinguísticos, interacionais e discursivos não podem ser relegados, pois a imagem que a sociedade possui da comunidade surda depende deles.

## Referências

AGER, S. **OMNIGLOT**: Translation of thanks / thank you in many languages. Disponível em: <<https://omniglot.com/language/phrases/thankyou.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ANGERMEYER, P. S. Translation style and participant roles in court interpreting. **Journal of Sociolinguistics**, 13/1, p. 3–28, 2009.

BALSALOBRE, S. R. G. **Língua e sociedade nas páginas da imprensa negra paulista**: um olhar sobre as formas de tratamento [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 151 p. ISBN 978-85-7983-104- 1. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Traduzido por Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BERENZ, N. F. **Person and Deixis in Brazilian Sign Language**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade da Califórnia, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. Formas de Tratamento e Estruturas Sociais. **ALFA**: Revista de Linguística, 18/19, 339-382, 1972-1973. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3520/3293>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BOT, H. Dialogue interpreting as a specific case of reported speech. **Interpreting**: 7:2, p. 237–261, 2005. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=y3SdZsumwZwC&pg=PA77&lpg=PA77&dq=Dialogue+interpreting+as+a+specific+case+of+reported+speech.+Interpreting&source=bl&ots=baYoXIH4xI&sig=ACfU3U33wBStxg7V6iKyFnRbw3c9BUedZ-Q&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewj-m\\_j8pqAhWiIbkGHeUZCBs-Q6AEwAnoECBEQAQ#v=onepage&q=Dialogue%20interpreting%20as%20a%20specific%20case%20of%20reported%20speech.%20Interpreting&f=false](https://books.google.com.br/books?id=y3SdZsumwZwC&pg=PA77&lpg=PA77&dq=Dialogue+interpreting+as+a+specific+case+of+reported+speech.+Interpreting&source=bl&ots=baYoXIH4xI&sig=ACfU3U33wBStxg7V6iKyFnRbw3c9BUedZ-Q&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewj-m_j8pqAhWiIbkGHeUZCBs-Q6AEwAnoECBEQAQ#v=onepage&q=Dialogue%20interpreting%20as%20a%20specific%20case%20of%20reported%20speech.%20Interpreting&f=false)>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRAUN, F. **Terms of Address**. Problems of Patterns and usage in various languages and cultures. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.

BRITO, L. F. **Dêixis em libras e problemas de aquisição de escrita**. III

Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Merida, Venezuela, 1996.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: T. Sebeok (Ed.) **Style in Language**. Cambridge, Massachusetts, M.I.T. Press, p. 253-276, 1960.

CALIFORNIA C. **Foreign Language Interpreter's Duties—Civil and Small Claims for Noncertified and Nonregistered Interpreters**, 2008. Disponível em: <<http://www.courtinfo.ca.gov/forms/documents/int200.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

CARREIRA, M. H. A. **Les formes d'adresse (formas de tratamento) en portugais contemporain**: modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais. Thèse (Doctorat d'État) – Université de Paris IV – Sorbonne, Paris, 1995.

CECCHETTO, V.; STROINSKA, M. Systems of self-reference and address forms in intellectual discourse. **Language Sciences**: Vol. 18, N. 3-4, p. 777-789, 1996. Disponível em: <[https://eprints.kingston.ac.uk/3532/1/systems\\_of\\_self\\_reference.pdf](https://eprints.kingston.ac.uk/3532/1/systems_of_self_reference.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CINTRA, L. L. **Sobre “formas de tratamento” na língua portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. 1995. 151f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270366>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FREITAS, J. O Escolar e os Pronomes. **Revista Graphos**, p. 97-113, 1997. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3295>>. Acesso em: 13 mai. 2012.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Traduzido por Fábio Rodrigues R. da Silva. Petrópolis, Vozes, 2011.

HAZOPOULOU, M. **Acquisition of Reference to Self and Others in Greek Sign Language**: from pointing gesture to pronominal pointing signs. Tese. Department of Linguistics, Sign Language Section, Stockholm University, 2008.

HOFFMEISTER, R. J. **The development of demonstratives pronouns, locatives and personal pronouns in the acquisition of American Sign Language by deaf children of deaf parents**. Tese (doutorado em Linguística). Universidade de Minnesota, 1978.

ILARI, R. et al. Os Pronomes Pessoais do Português Falado: roteiro para análise. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (orgs.). **Gramática do Português Falado**. Volume IV: Estudos Descritivos, p. 73-159.. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

KASPER, G. Linguistic politeness: Current research issues. **Journal of Pragmatics**, 14, p. 193–218, 1990.

LAND, V.; KITZINGER, C. Some uses of third-person reference forms in speaker self-reference. **Discourse Studies**: vol 9(4), p. 493–525, 2007. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445607079164>>. Acesso em 23 jun. 2020.

LOEW, R. C. **Roles and Reference in American Sign Language**: a developmental perspective. Tese (doutorado em Linguística). Universidade de Minnesota, 1984.

LOPES, C. R. dos S. **A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português**. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, v.18. p.174, 2003.

\_\_\_\_\_. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. **Fórum Linguístico**: Florianópolis, v. 4, n.1, p.47-80, julho de 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/7728/7098> >. Acesso em: 23 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S.; VIEIRA, S. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.

LOREGIAN-PENKAL, L. **(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região Sul**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, 2004.

\_\_\_\_\_. Pronomes pessoais: conceitualização versus uso. **Analecta**: Guarapuaçu, v. 7, n. 1, p.71-83, 2006. Disponível em:< <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2235/1911>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Traduzido por Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MANOLE, V. Uma língua, várias culturas: algumas reflexões sobre os aspectos sociolinguísticos na localização em português brasileiro e em português europeu. **RIELMA**: Revue Internationale D’études en Langues Modernes Appliquées. Actes du Colloque international “Pour qui traduit-on?”

(Cluj-Napoca, le 12 octobre 2012). Supplément au numéro 6/2013, p. 53-63, 2012. Disponível em: <[https://lett.ubbcluj.ro/rielma/RIELMA\\_no6\\_2013\\_Supplement.pdf](https://lett.ubbcluj.ro/rielma/RIELMA_no6_2013_Supplement.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MODESTO, A. T. T. Notícias de estudos realizados sobre as formas de tratamento no português brasileiro. **Revista Letra Magna**: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, Ano 02, n.02, p. 1-9, 1º Semestre de 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/estudostratamento.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Formas de tratamento e julgamentos de valor. **Revela**: Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano III – N° VI- Out2009/Jan2010, s/p.

MONTEIRO, J. L. Variação no uso dos pronomes pessoais no português do Brasil. **Verba**: Anuário Galego de Filoloxía, vol. 17, p. 145-157, 1990. Disponível em: <[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3095/pg\\_147-160\\_verba17.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3095/pg_147-160_verba17.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MOREIRA, R. L. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira**: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de São Paulo, 2007.

PETITO, L. **From gesture to symbol**: the relationship between form and meaning in the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. Bloomington, Indiana University Linguistics Club, 1986.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. de. **Língua Brasileira de Sinais V**. Material didático, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade à Distância. Florianópolis: UFSC/CCE, 2009.

PÖCHHACKER, F. Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective. **Hermes**: Journal of Linguistics, n. 14, p.31-54, 1995. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/her/article/view/25094/22017>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

QUEIROZ, M. **Interpretação Médica no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Pós Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

RONCARATI, C. Dêixis social – a designação socialmente referenciada: “sabe com quem você está falando?”. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (orgs.). **Antony Julius Naro e a Linguística no Brasil – uma homenagem acadêmica**. Rio de Janeiro: FAPERJ/7Letras, p. 115-147, 2008.

SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. C. A variação linguística e o

---

papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. **Revista da Abrialin**: v. eletrônico, n. especial, p. 121-146. 1ª parte, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abrialin/article/view/32348/20548>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOLOW, S. N. **Sign Language Interpreting**: a basic resource book. Maryland: National Association of the Deaf/NAD, 1996.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Letras de Hoje**: Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, junho, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2408/1882>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

## **LETRAMENTOS E IDENTIDADES: VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E CONTEXTOS DE ESTUDANTES SURDOS**

### **LITERACIES AND IDENTITIES: EXPERIENCES, PRACTICES AND CONTEXTS OF DEAF STUDENTS**

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Resumo:* O artigo estuda eventos e práticas de letramentos de graduandos surdos e seus elos com questões de identidades. Parte de uma pesquisa-ação, realizada através de um estudo de caso (STAKE, 1995), em turmas de surdos licenciandos em Letras-Libras. Considera-se tais estudantes, membros de uma comunidade de práticas (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992) e investiga-se seus processos de letramentos em Língua Portuguesa como L2, conexos a dinâmicas de negociações de identidades. O esteio teórico do trabalho fundamenta-se nos Novos Estudos de Letramentos (GEE, 2000; STREET, 2014) e na Semiótica Social (KRESS, 2003; JEWITT, 2008).

*Palavras-chave:* Alunos surdos; Letramentos; Identidades.

*Abstract:* This article aims to discuss events and literacy practices of deaf students and their identity issues. It concerns to an exploratory research, carried out through a case study (STAKE, 1995), in classes of deaf undergraduates enrolled in a Language-Libras course. Such students are considered as members of a community of practices (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992); their processes of literacies in Portuguese as a second language and its connections with identities negotiations are studied. The theoretical frame is based on the New Studies of Literacies (GEE, 2000; STREET, 2014) and in the field of Social Semiotics (KRESS, 2003; JEWITT, 2008).

*Key-words:* Deaf students; Literacies; Identities.

### **Introdução**

Até o início do século XXI, a Língua Portuguesa era a única oficialmente reconhecida no Brasil. Através de um histórico de lutas contra o preconceito linguístico e a favor do reconhecimento de sua língua, culturas e identidades, a comunidade surda brasileira conseguiu abrir caminho para

transformar esse quadro no ano de 2002, quando mudanças na legislação brasileira levaram ao reconhecimento e oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais – como língua nacional. Na primeira década dos anos 2000, o governo brasileiro implementou uma série de políticas públicas de cidadania e de educação voltadas para inclusão de sujeitos surdos, as quais vieram a contemplar a formação e a cultura destes cidadãos.

Emergiu um aparato legal voltado para a inserção de questões concernentes à surdez e às modulações linguística, cultural e identitária a ela atreladas, cujo cerne se encontra na Lei 10.436, de 2002, conhecida no país como “Lei de Libras”, a qual reconhece a Libras como língua oficial do país pertencente e partilhada por comunidades surdas. Legitimar a Libras como uma língua trouxe aos sujeitos externos às comunidades surdas, oficialmente, um esclarecimento fundamental: o de que a Libras é uma língua e não uma linguagem, assim como outras línguas de sinais.

Como sabido, a legislação alusiva ao estatuto oficial de Libras como língua brasileira e à inclusão de surdos permitiu esse e outros avanços importantes, como a obrigatoriedade do estudo de Libras por parte dos universitários de quaisquer cursos de licenciaturas, de modo a oferecer aos futuros docentes da Educação Básica condições mínimas de comunicação com surdos que, porventura, venham a ser seus alunos. Cabe destacar que tal ação se alinha a uma política pública brasileira de inclusão e sua defesa da inserção de surdos também em escolas regulares. Destarte, a lei instaura a oferta de cursos de graduação, tanto de licenciatura como de bacharelado, na área de Letras-Libras, com o escopo de formar professores e intérpretes, respectivamente.

As políticas públicas elencadas objetivaram a promoção do universo linguístico e cultural vinculado à Libras e aos surdos falantes desta língua. Evidenciamos, entretanto, a heterogeneidade presente no conceito de surdo, o qual não é estável e único. No Brasil, sabemos sobre a existência de surdos não falantes de Libras, muitos deles oralizados<sup>1</sup>. Contudo, neste texto, o que postulamos como comunidades surdas se refere a uma coletividade que se reconhece em torno de aspectos linguísticos – vinculados à Libras como língua surda – sociais e culturais específicos, assumidos por eles como elos de identidade, os quais, entretanto, não são naturais e estáveis, mas, sempre, construídos, refeitos e problematizados nas relações endógenas e exógenas estabelecidas com e por meio do grupo surdo.

---

<sup>2</sup>Sobre a questão, verificar as pesquisas de Gesueli (2006) e Botelho (2005) sobre identidades de surdos e ensino da Língua Portuguesa para surdos, inclusive oralizados, respectivamente.

Em tais processos de problematização e negociação, percebemos zonas cinzentas que se confrontam a garantias previstas aos surdos pela legislação. Queremos dizer com isso que há uma fratura entre as leis e as práticas cotidianas relacionadas à inclusão dos surdos. Focaremos neste texto em uma questão específica da situação em tela: a inserção dos sujeitos surdos falantes de Libras no espaço acadêmico universitário e os modos como são negociados os embates pelo poder e as categorizações de identidades a ela atrelados. Muito especialmente, nosso interesse é refletir acerca das dinâmicas de letramentos em Língua Portuguesa como segunda língua e de negociações de identidades experimentadas por alunos surdos universitários em cursos superiores de Letras-Libras.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação<sup>2</sup>, através de estudo de caso intrínseco<sup>3</sup> (STAKE, 1995). Em nosso estudo, elaborado entre os anos de 2015 e 2018, consideramos um grupo de sete graduandos surdos de ambos os sexos, falantes de Libras como primeira língua. Como convém à ética da pesquisa, os seus nomes foram trocados, a fim de preservar as suas identidades e privacidade. Nós os chamaremos: Maria, Luisa, Ana, Teresa, Pedro, Eduardo, Laura e João. Escolhemos os referidos alunos por conta da assiduidade às aulas de curso ministrado, tal qual; *Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa como L2*. Na turma, havia mais três alunos, entretanto, como não possuíam assiduidade, consideramos apenas as produções e situações vividas pelos alunos aqui citados<sup>4</sup>. Eles estavam matriculados no segundo período de um curso de licenciatura, na habilitação Letras-Libras, em uma universidade pública brasileira. Analisamos as narrativas produzidas por eles, em nossas aulas. A coleta de dados foi realizada por meio de registro em diário de bordo, observação, análise de textos escritos e depoimentos dos referidos discentes. Nosso objetivo foi o de analisar os letramentos de

<sup>3</sup> Em alinhamento às proposições de Thiollent, consideramos como pesquisa-ação “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Deriva-se o trabalho de um processo de pesquisa-ação por ser esta catalisadora de uma dinâmica de tessitura do conhecimento que, ao mesmo tempo, impacta e é impactada pela ação do sujeito pesquisador no contexto pesquisado, com vistas a processos de transformação do contexto pesquisado.

<sup>4</sup> Pautamo-nos na definição de Stake (2005) para definirmos o conceito de estudo de caso intrínseco, isto seja, aquele em que um caso específico se converte objeto de uma dada pesquisa, sobrepondo-se ao desenvolvimento teórico, embora não se eximindo deste.

<sup>5</sup> Em termos de porcentagem, a quantidade de alunos equivale a 70% da turma; e a 30% dos alunos surdos do curso, pois no momento da pesquisa o curso ainda estava em situação recente de implementação.

---

surdos, pensando-os como sujeitos imersos em comunidades de práticas, como desdobraremos a seguir.

### **Letramentos de surdos: por uma perspectiva sociocultural e sociolinguística**

Frente ao intuito de pensar os letramentos de surdos, nós nos valeremos do arcabouço teórico oriundo dos chamados Novos Estudos de Letramento (doravante, NEL), iniciados nas décadas de 80 e 90 e, depois, ramificados em diversas pesquisas, algumas das quais alcançaram novas perspectivas e desdobramentos, como a dos estudos de Semiótica Social sobre letramentos e multimodalidade (JEWITT, 2008; KRESS, 2003). Em torno desse aparato, interessa-nos, sobretudo, o conceito de comunidade de práticas (ECKERT; MC CONNEL-GINET, 1992) e os de letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 2014) como instrumentos de reflexão acerca de letramentos dos graduandos surdos.

De acordo com a proposta dos NEL, os processos de letramentos são múltiplos e estão intrinsecamente ligados a contextos plurais, pois são práticas socioculturais e sociolinguísticas. Em alinhamento a essa visão, torna-se coerente questionar a ideia de um modelo de letramento acadêmico único e superior. A partir desse esteio, compreendemos que os sentidos dos processos de leitura e escrita não podem ser entendidos senão quando inseridos em contextos de práticas sociais e culturais (GEE, 2000). Por essa premissa, trabalharemos com a compreensão do aluno surdo como um sujeito imerso em situações de letramento plurais, envolvidas com os modos através dos quais se organizam e estabelecem relações de poder e de ideologia.

Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que o grupo de graduandos aqui apresentado pode ser considerado como uma comunidade de práticas. Deste modo, o que defendemos é a percepção dos alunos que o compõem como membros de uma comunidade que participa de eventos e práticas de letramentos, sendo:

An aggregate of peoples who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, values, power relations – in short, practices – emerges in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a CofP is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the

---

practice in which that membership engages (ECKERT & MCCONNELGINNET, 1992, p. 464).

Defender esse posicionamento significa assumir que tais estudantes possuem uma maneira específica de compreender e de lidar com as dinâmicas da escrita, por meio da manipulação de práticas e de usos coadunados ao seu universo linguístico e cultural. Reconhecemos, pois, a divergência entre as formas e práticas escritas desses alunos surdos e as postuladas pelo padrão acadêmico tradicional, centrado na escrita, principalmente, e na oralidade. Porém, a partir do apoio teórico dos NEL e de uma compreensão dos letramentos através do modelo ideológico de Street, propomos aqui o afastamento do surdo do estigma de iletrado.

Para Street (2014, p. 17), o letramento é por excelência uma prática social e ideológica em contextos reais, “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”. A assunção do caráter ideológico do letramento afasta-o de sua caracterização como habilidade autônoma, “neutra, técnica” (STREET, 2014, p. 17). Distingue-se, dessa maneira, o modelo autônomo baseado em “aspectos técnicos, independentes do contexto social” de um modelo ideológico que estuda as práticas letradas como “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). Contudo, o modelo ideológico de letramento não nega de modo absoluto os elementos técnicos e cognitivos da escrita, mas compreende-os, primordialmente, como “encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET 2014, p.172).

Quatro destes universitários surdos encontravam-se desde o nascimento em um ambiente bilíngue e multicultural; três deles só tiveram contato com a Libras na infância ou após a adolescência. E, embora o próprio contexto pós-moderno tenha a multiculturalidade e o hibridismo como características relevantes, ressaltamos o fato de haver no Brasil muitos surdos que possuem uma língua de sinais como primeira língua. Em decorrência disto, enfrentam a condição de viverem em um país cuja língua oral majoritária vem a ser diferente da Libras, em sua modalidade visuoespacial, o que os leva a experimentar práticas e sentidos particulares diante dessa forte presença linguística da cultura oral e escrita em Língua Portuguesa no Brasil.

Dentro da universidade, a presença dos alunos surdos pressupõe a reflexão sobre essa e outras questões. O conhecimento acadêmico instaura-

se, de modo predominante, em um discurso logocêntrico, amparado por uma tradição retórica. Ela encontra, na escrita e na oralidade, elementos conexos a uma visão unívoca de Letramento que pode ser pensada nos moldes do conceito cunhado por Street de um “Letramento único e neutro, com L maiúsculo e no singular” (STREET, 2014, p. 18) o qual se choca contra as especificidades do conhecimento de muitos surdos falantes de uma língua de sinais.

Estudos apontam que a cognição dos surdos é orientada pela primazia da visualidade, dada a supracitada condição visuoespacial das línguas de sinais (SACKS, 2013; SKLIAR, 1998; STROBEL, 2009). Em termos epistemológicos, os surdos tendem a ter como base para a construção de sua linguagem e, portanto, para a sua compreensão do mundo, a experiência visuoespacial. Ressaltamos o fato de o potencial de conhecimento dos surdos não necessariamente diferir dos de ouvintes, embora transite por vias diversas, já que se ampara na experiência visual.

Entender essa especificidade cognitiva é de suma importância para compreender as formas de conhecimento apresentadas pelos estudantes surdos, que exigem lidar com uma nova dimensão do conceito de saber, pautada na possibilidade hipervisual, segundo a hipótese defendida por Sacks (2013). Aos surdos falantes de línguas de sinais é possível, como ao ouvinte, a capacidade de abstrair e de categorizar, desde que, como este, tenha adquirido uma primeira língua. Tendo em vista esta circunstância, podemos afirmar que “tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc nessa língua<sup>5</sup>, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias e fazer apresentações acadêmicas” (GESSER, 2009, p. 23).

Embora a legislação abra espaço para a inserção do surdo na universidade, não há garantias legais para a sua permanência em um ambiente fortemente marcado pela oralidade e pela escrita em Língua Portuguesa, como visto. As leis prevêm a abertura de cursos na língua materna (L1) da maioria dos surdos, a Libras; garante a presença de intérpretes em sala de aula; franqueia a correção especial das redações dos vestibulandos surdos, em provas de acesso à universidade, considerando que a Língua Portuguesa seja a sua segunda língua (L2) e o fato de sua produção escrita ser marcada por especificidades.

Entretanto, no que concerne à permanência do estudante surdo na universidade, a política educacional pública apresenta fragilidades. Se

---

<sup>5</sup>Termo “língua” *sic erat scriptum*.

há a garantia do intérprete em sala de aula e do direito do surdo realizar as suas avaliações em Libras, embora fundamentais tais indicações não são suficientes, uma vez que os enfrentamentos experimentados pelo surdo entre os seus modos de cognição visual e a tradição epistemológica logocêntrica acadêmica, fortemente enraizada e com impactos nas práticas de educação superior, apresentam-se de modo complexo e em situações que excedem o texto legal. Voltamos a defender a presença do logocentrismo na universidade, pondo em destaque a oralidade e a escrita normativa enquanto instrumentos fundamentais para a aquisição e demonstração de conhecimento. As formas de compreensão do mundo e de saber do aluno surdo impõem novos paradigmas de comunicação e de construção do conhecimento que se chocam aos pré-estabelecidos.

### **Questões de língua, identidade e poder em produções textuais de graduandos surdos**

Percebemos, nas produções escritas em Língua Portuguesa como L2 do grupo aqui estudado como uma comunidade de práticas, traços de modelos de letramento fora dos padrões tradicionalmente ligados à escrita universitária – domínio da norma culta, ordem sintática tradicional, ortografia padrão, presença de elementos coesivos textuais e vocabulário formal, por exemplo. A leitura dos textos produzidos pelo grupo em questão revela traços recorrentes na escrita de seus membros, distintos dos encontrados em textos desviantes dos padrões acadêmicos elaborados por graduandos ouvintes, cujos “erros”, muitas vezes, residem, por exemplo, no registro de marcas da oralidade.

No caso dos estudantes surdos, os “desvios” mais recorrentes na produção do grupo analisado foram: a elisão de preposições, a dificuldade de flexionar com adequação os tempos verbais, as inversões na ordem sintática da estrutura do período, a ausência de concordância de gênero, a substituição de signos com significantes similares e a ausência de elementos referentes à estrutura coesiva textual. Os tópicos abaixo reportam exemplos retirados de produções dessa comunidade de práticas; discorramos sobre os elementos apontados:

“Ela atentava uma cliente” – o sentido desejado era o de “ela atendia a uma cliente”.

Este trecho faz parte de uma produção textual da universitária Maria.

Em seu texto, Maria emprega adequadamente o tempo verbal, porém substitui o verbo “atentar” pelo verbo “atender”, por conta da similaridade visual presente nas grafias dos significantes. A aprendizagem de Língua Portuguesa – ou de qualquer língua como L2 – por parte dos surdos falantes de Libras tende a acontecer por meio da visualidade. Sua capacidade de compreensão da língua vem da memorização visual de signo a signo, associando-os a diversos contextos por inferência. Assim, seria provável encontrarmos um falante de Língua Portuguesa que escreva “licenssa” no lugar de “licença”, por conta da similaridade fonética; em contrapartida, também não seria incomum um surdo falante de Libras escrever “lecinça” ou “lecnça”, porque o processo de apreensão da língua, para ele, é marcado pela memória visual sobre a palavração.

É interessante notar como nesse trecho Maria aproxima o sentido de atender alguém ao de dar atenção a esta pessoa. O ato de atender é representado como uma forma de atentar para alguém. Assim, a aluna criou uma hipótese que conferiu novos sentidos ao verbo por ela empregado, pela analogia estabelecida através de uma lógica própria na construção da significação textual.

“A origem nossa família” – aqui, a mesma aluna elide a preposição “da”, pois pretendeu escrever “a origem da nossa família”.

Em Libras, o emprego dos conectivos é raro e ocorre de modo radicalmente diferente da Língua Portuguesa, sendo esta uma das principais dificuldades dos universitários surdos na produção de textos de Língua Portuguesa como L2. De modo oposto, também é recorrente a hipercorreção, quando são inseridos pelos surdos conectivos desnecessários nos enunciados. Por hipercorreção (ou ultracorreção) compreendemos um fenômeno linguístico caracterizado “por uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 28). Maria escreve:

“Conheceu com a minha avó e se casaram”, no lugar de “conheceu a minha avó e se casaram”. O mesmo acontece no texto de outra aluna da turma, Luísa: “Mesmo assim que ele teve filhos homens”, no lugar de “mesmo assim, ele teve filhos homens” e “A letra de X é um símbolo” no lugar de “a letra X é um símbolo”.

O fenômeno da inserção desnecessária de conectivos pode ser vinculado à formação de uma imagem do surdo como um escritor que, de modo recorrente, elide os conectivos, veiculada, sobretudo, em aulas de

Língua Portuguesa realizadas através da marcação do erro da diferença, no lugar da comparação entre as estruturas da Língua Portuguesa e da Libras e da compreensão das hipóteses desenvolvidas pelos alunos. Com receio do erro, muitos textos de surdos graduandos, os quais já passaram por anos de escolarização antes de alcançarem o patamar universitário, apresentam conectivos em excesso.

D. “Era o homenagem para a mãe do meu pai”, no lugar de “era a homenagem para a mãe do meu pai”.

Luísa troca o artigo feminino pelo artigo masculino; este tipo de troca, assim como do artigo masculino pelo feminino, é recorrente na produção de outros textos de estudantes surdos, como na de Ana, outra aluna do grupo (“Se originou a partir de **uma** nome”). Na Libras, não se emprega o artigo antes do substantivo, portanto, o falante que tem Libras como L1 e estuda a língua portuguesa precisa memorizar ambos.

Este tipo de desvio da norma culta encontra-se, com frequência, em textos de falantes de Língua Portuguesa como L2, de modo geral. Muitos ingleses e alemães, por exemplo, cujas línguas maternas também possuem artigos neutros, incorrem nesse tipo de “desvio” em suas produções em Língua Portuguesa. A ausência do artigo na estrutura gramatical de Libras também estimula a elisão deste no enunciado escrito em Língua Portuguesa, como em “**Irmã** da minha avó se chamava X”, escrito pela aluna Ana, no lugar de “**A irmã** da minha avó se chamava...” e na produção de outra graduanda, Teresa: “Também **acho nome bonito** e bem diferente”, em trecho que elide o artigo “o” antes de “nome”.

E. “Minha história bem simples”

Neste trecho de uma redação do aluno Pedro, o verbo “ser” é elidido do enunciado.

É comum encontrar, nos textos dos surdos, questões referentes ao emprego dos verbos como a elisão de verbos de ligação na estrutura frasal, a ausência de concordância e de regência verbal e o emprego verbal quase sempre no infinitivo, independente do contexto textual. Em Libras, em alguns enunciados, não há a necessidade de verbos de ligação, embora haja surdos que sinalizem, por exemplo, o verbo ser na terceira pessoa do presente do indicativo. No exemplo acima apresentado, o aluno parece transpor a lógica da estrutura de Libras para a da Língua Portuguesa e construir, assim, o enunciado. Do mesmo modo, não há flexão verbal em Libras, o que gera nos falantes desta língua uma dificuldade similar aos de outras línguas que apresentam características parecidas, como a inglesa, na qual a flexão do

verbo não se dá em todas as pessoas verbais.

O emprego inadequado da flexão verbal aparece em várias produções em Língua Portuguesa dos alunos. É frequente o emprego verbal na primeira pessoa, sem discriminação. Assim, Maria escreve sobre uma colega: “minha amiga está grávida porque esqueci tomar a pílula”, em vez de “esqueceu de” e, em outro texto, “O meu avô vim ao Rio de Janeiro (...) e conheci (...) a minha avó”, em vez de “veio” e “conheceu”, trocando a flexão, assim, da primeira para a terceira pessoa do singular.

Com os exemplos acima elencados, pretendemos pensar algumas questões sobre as especificidades das produções textuais estudadas. Em primeiro lugar, o fato de terem sido produzidas por falantes de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2. Em segundo, destacamos que esses falantes passaram por, ao menos, onze anos de escolarização antes de ingressarem na universidade; quatro frequentaram escolas especiais para surdos, três escolas regulares. Todos ingressaram na universidade pública por meio de processos de seleção nos quais se exigia, ao menos, a nota mínima cinco em uma redação escrita em Língua Portuguesa. E, embora os alunos apresentassem níveis heterogêneos de domínio da Língua Portuguesa, todos mostraram-se aptos a ler e a escrever nesta língua, dentro das especificidades aqui abordadas.

É imprescindível notar e destacar que as singularidades que conformam padrões na escrita desses surdos graduandos não são derivadas de deficiências cognitivas ou de construções aleatórias, mas revelam uma lógica interna que tem como referência a estrutura da língua materna deles, a Libras, transposta para a sua compreensão sobre a Língua Portuguesa. Encontram-se, nas suas produções, operações de pensamento que se articulam à busca de hipóteses e de representações da experiência linguística como um processo de organização de sentidos. Suas práticas e eventos de letramentos, em Língua Portuguesa como L2, vinculam-se a contextos reais, em situações acadêmicas e extra-acadêmicas, como as desenvolvidas por eles nas mídias sociais, especialmente no *Facebook* e no *WhatsApp*, canais nos quais eles se comunicam com frequência e, espontaneamente, em Língua Portuguesa.

Dentro do espaço específico da universidade, percebemos a fricção entre os modos peculiares de letramentos relacionadas à comunidade de práticas por nós estudada e a situações acadêmicas de letramento dominante, endossantes dos estereótipos que relacionam a surdez ao analfabetismo funcional e à limitação cognitiva, em uma perspectiva alijada

do entendimento da face política e social relacionadas à pluralidade dos letramentos.

Ao tomarmos a direção oposta da posição supracitada, isto é, ao compreendermos os eventos e práticas de letramentos como múltiplos e relacionados a contextos e usos específicos, consideramos os impactos produzidos pela recepção de letramentos novos na comunidade de práticas estudada. Compreendemos o modelo acadêmico dominante como fundamentado, sobretudo no campo ao qual essa comunidade pertence – o das Ciências Humanas e Linguagens, - no domínio da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, em processos retóricos que seguem códigos específicos. Os modos de letramentos dos sujeitos surdos não se alinham a tal modelo. Isso impõe a reflexão sobre o direito dos surdos ao uso da Libras como língua acadêmica e questiona o papel da Língua Portuguesa em sua formação.

Nessa direção, foi dada ao grupo de alunos a oportunidade de participar, de modo opcional, de aulas de leitura e produção textual. Além de opcionais, as aulas não teriam caráter avaliativo visando à reprovação. Os alunos, em sua maior parte (à exceção de um, por questões de saúde), compareceram aos eventos e demonstraram maior envolvimento com atividades que envolviam movimento (andar pela sala, fazer composições no quadro, dramatizações) e visualidade (elaborar e interpretar apoios imagéticos e seus sentidos; exibição e interpretação de filmes e textos visuais), com a ressignificação dos sentidos a partir de narrativas em Libras feitas por eles. Deste modo, mostrou-se válido o emprego de uma metodologia de ensino e de aprendizagem focada na especificidade cognitiva visual e na condição visuoespacial, conforme sua L1, em uma perspectiva intersemiótica – fora da simples analogia entre imagem e texto escrito e da ideia de que este possa ser traduzido por aquele em mecanismos simples e diretos. Propôs-se, em substituição, atividades com o foco em leituras dialógicas entre textos visuais e textos escritos, explorando a elaboração de sentidos múltiplos, a partir da dimensão multimodal, considerando o aluno como elemento ativo em seus eventos e práticas de letramentos.

No curso oferecido de Produção Textual em Língua Portuguesa, uma das maiores dificuldades dos alunos era a compreensão dos sentidos advindos da presença de metáforas nos contextos das obras discutidas. O debate sobre a organização de metáforas em Libras e em Língua Portuguesa bem como a análise comparativa entre o drama *Medeia*, na versão escrita por Eurípedes (disponibilizada integralmente e apresentada em adaptação) e na

---

cinematográfica de Lars Von Trier<sup>6</sup>, trouxeram elementos importantes para os modos de leitura metafórica e de compreensão dos alunos.

As leituras, estabelecidas pelos graduandos, das imagens do filme de Lars Von Trier, predominantemente visual e exibido com legendas em Língua Portuguesa, revelaram-se extremamente complexas, com o apontamento de leituras metafóricas relativas às imagens da narrativa fílmica. Um exemplo: a leitura dos alunos que perceberam em uma cena, na qual a protagonista era representada deitada à beira do mar (figura 1), a tessitura de uma metáfora visual alusiva ao limite entre a morte e a vida. E em outra cena (figura 2), a metáfora visual que apontaram como uma representação da tensão entre a violência e a impotência de Medeia, presente na cena que mostra cavalos em desespero e o mal contido pelo homem, no momento em que a personagem se vê na iminência da perda dos filhos. Essas leituras perpassavam vários meios e modos de significação que se entrelaçavam, presentes na narrativa escrita, na linguagem cinematográfica e na narração em Libras, feitas pelos discentes e, destes cruzamentos, emergiram os sentidos criados pelos alunos, colocados como construtores ativos deste processo.

---

<sup>7</sup>Além da qualidade estética e do fato de ser uma adaptação da obra clássica que era, então, objeto de estudo da turma - *Medeia* - a opção pela obra de Lars Von Trier foi feita em razão de possuir uma linguagem visual repleta de metáforas, pois nos interessava trabalhar junto à turma, a pluralidade de sentidos na obra não só literária, mas artística, de modo geral, explorando diálogos possíveis entre diferentes linguagens de arte.



Figura 1 - Cena de *Medeia*, de Lars Von Trier, figurando a protagonista entre a areia e a beira do mar.

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <[https://quatropeixes.wordpress.com/001087c0\\_medium](https://quatropeixes.wordpress.com/001087c0_medium)>. Acesso em 03 mai 2020.



Figura 2 - Cena de *Medeia*, de Lars Von Trier, mostrando a imagem de um cavalo em agonia.

Fonte: Google Imagens. Disponível em: <[https://3.bp.blogspot.com/-iuxIP16ilF8/WkRkxk9pc5I/AAAAAAAAAM24/FschoezDW6slhBxF\\_F2GDg3jNiL72rlywCLcBGAs/s1600/Sem%20tulo-14.jpg](https://3.bp.blogspot.com/-iuxIP16ilF8/WkRkxk9pc5I/AAAAAAAAAM24/FschoezDW6slhBxF_F2GDg3jNiL72rlywCLcBGAs/s1600/Sem%20tulo-14.jpg)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Outra atividade realizada por esse grupo de alunos, que trataremos aqui, diz respeito à preocupação da leitura acadêmica pelo surdo, uma vez

que esta tende a seguir diretrizes específicas, geralmente não dominadas por falantes de Libras, já que demanda a competência leitora em Língua Portuguesa avançada. O enfrentamento dessa situação pelos surdos é heterogênea, assim como a opinião do grupo sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2, como foi revelado em uma proposta de produção textual que demandava um texto opinativo sobre o tema.

Há membros dessa comunidade de práticas, como Teresa, que defendem de modo radical o ensino de Língua Portuguesa como um direito do surdo e a necessidade crucial de dominá-la, pois de outra maneira não haveria como ocupar o seu lugar no ensino superior, compreender a complexidade do que é ensinado e sofisticar o seu pensamento. Outros, como Laura, opõem-se ao uso de Língua Portuguesa, por entenderem ser suficiente o conhecimento de Libras em suas vidas.

Uma informação que pode ser importante é a de que Teresa é uma leitora que demonstra alta competência na escrita e na compreensão da Língua Portuguesa, tendo recebido educação formal em escolas regulares. Ao contrário de Laura, que estudou em escolas especiais de surdos e apresenta pouco domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Sob esse ângulo – isto seja, a educação de surdos em espaços privados e públicos – Botelho (2005), em sua pesquisa sobre a aquisição de competências de leitura e escrita em alunos surdos, observou o desenvolvimento da competência leitora com maior agudeza em alunos surdos matriculados em instituições regulares privadas.

Laura revelou que se espantou quando lhe foi exigida a leitura em Língua Portuguesa em algumas disciplinas acadêmicas, pois acreditava ser suficiente o seu conhecimento de Libras para cursá-las, assim como pensava que todo o material do curso seria disponibilizado em Libras, sua primeira língua. Do mesmo modo, ela revelou um posicionamento firme quando, em uma palestra, defendeu-se o ensino de Língua Portuguesa para surdos, e ratificou a ideia de ser este dispensável. Entretanto, quando foi pedido aos alunos do grupo que escrevessem sobre a importância da Língua Portuguesa para os surdos, em um texto opinativo que poderia contemplar a oposição, Laura afirmou: “é muito importante o ensino de Língua Portuguesa para surdos”.

O posicionamento de Laura, possivelmente, revela uma negociação diante de um quadro no qual a Língua Portuguesa aparece como língua predominante. De qualquer modo, essa afirmação foi recorrente nos textos dos demais alunos do grupo estudado, que escreveram a partir da

mesma proposta – Laura, Teresa, Eduardo, Maria e João. Todos afirmaram que o ensino de Língua Portuguesa como L2 é “muito importante”. Ao assumirmos a proposição de Gee (2000), do Discurso como modos de ser e de estar no mundo, fortemente vinculado às identidades e organizando-as de maneiras múltiplas, podemos ponderar como os discursos metalinguísticos dos alunos sobre os usos e práticas da Língua Portuguesa, presentes em seus textos, revelam elementos atuantes nos jogos de identidade, negociados pelos surdos falantes de Libras dentro do espaço acadêmico dominado pela primeira língua. Elencamos, aqui, alguns destes elementos, indiciados nas produções dos alunos:

1º. - A compreensão do Português como uma língua escrita, sobretudo, em oposição à prática de leitura ou a oposição radical entre leitura e escrita em Língua Portuguesa.

“Infelizmente, os surdos tem a dificuldade de escrever no texto, no entanto, eles podem ler para entender”, escreve Maria. Os alunos membros dessa comunidade de práticas veem a leitura como uma modalidade mais fácil do que a escrita. Laura reforça essa percepção ao afirmar que: “é muito importante é muito bom aprende de português também a leitura”, associando o português à escrita e entendendo a leitura como um processo dela dissociado.

Uma possibilidade interpretativa para as visões aqui apresentadas parte da consideração sobre a baixa exposição dos surdos a práticas de escrita, fragilizando o seu referencial sobre esta modalidade. Por estarem mergulhados em um contexto de imagens combinadas a textos escritos, nos outdoors, cartazes, revistas, internet e televisão, por exemplo, a leitura torna-se uma prática muito mais frequente para o surdo do que a escrita. Por outro lado, cabe pensar também na condição dessa comunidade de práticas como usuária de linguagem social vária e engajada em letramentos plurais que participam do seu próprio processo de demarcação.

Se por um lado, tais visões endossam um discurso da dificuldade do surdo escrever, diante dos padrões acadêmicos gerais, por outro os mesmos usuários tendem a trocar dezenas de mensagens escritas, por dia, pelo uso das mídias sociais, – ocupando ali um lugar mais confortável em comparação à universidade – sendo compreendido e compreendendo as produções com os traços específicos da escrita surda em Língua Portuguesa.

2º- As práticas de letramentos não se restringem ao ambiente universitário e à mediação do professor.

Laura afirma, em seu texto, que o aluno “escreve sozinho com esforço”

(no sentido de que, se houver esforço, o aluno terá condições de escrever por conta própria), assim como “pelo professor ensina muito bem” (*sic*) (no sentido de que o aluno surdo pode aprender a Língua Portuguesa, se o professor ensiná-la muito bem). A imagem do letramento em Língua Portuguesa aparece como um processo lento, embora esses mesmos alunos façam seu uso em eventos e práticas cotidianas, em situações de comunicação nas quais conseguem compreender e fazerem-se compreendidos em Língua Portuguesa, ainda que a sua escrita apresente especificidades que a tornam desviante do padrão. E, como revela a produção de Laura, percorre a concepção de autonomia subjetiva, centrada na ideia da responsabilidade pelo aprendizado situar-se tanto no professor como no sujeito do aprendizado.

Portanto, o fracasso no domínio da L2 é visto como situado na esfera individual, seja a do aluno que não se esforça ou a do professor desqualificado; as práticas de letramentos são afastadas dos contextos sociais e culturais. O modelo de letramento analisado é consoante ao autônomo, visto como uma habilidade técnica, universal e neutra. Vale, ainda, notar que em nenhum dos textos analisados foi mencionada a associação entre o domínio da Língua Portuguesa, seja na modalidade de leitura ou de escrita, e o ensino acadêmico.

3º. - O domínio do português é importante porque esta é a língua predominante no país; dentro do espaço endógeno da comunidade surda, raramente há esta necessidade.

Maria afirma, em seu texto, ser muito importante o aprendizado do Português “porque os surdos vivem a comunicação com a sociedade no Brasil”. A comunicação é uma experiência e está atrelada à alteridade, à distinção entre “surdos” e “sociedade no Brasil”. Em termos de identidade, o sujeito surdo tende a reconhecer-se em uma perspectiva transnacional e plural; embora se reconheça como brasileiro pode compreender-se, além disto, como membro de grupos pertencentes a outros países, na condição de surdo, em uma perspectiva transnacional.

Podemos derivar dessa proposição que as culturas surdas não se localizam geograficamente, mas transcendem as fronteiras nacionais, abarcando sujeitos de nacionalidades distintas. A condição multicultural, em geral, marcava os graduandos surdos, porque as percepções de suas identidades estavam intimamente atreladas ao entendimento do mundo através da língua de sinais. Aprender o Português, para eles, era uma forma de inserção em uma situação complexa na qual a língua de seu país natal é estrangeira.

É por tal via que Laura afirma ser importante “o conhecimento da língua portuguesa porque a maioria da sociedade do Brasil é assim”. Por outro lado, a noção dos surdos falantes de línguas de sinais como estrangeiros em seus países desdobra-se em um discurso perigoso, que traz em suas malhas a ideia de um alijamento da condição de cidadão, além de ocultar o fato de a Língua Portuguesa, como segunda língua, ser constantemente usada em seu cotidiano, em práticas e eventos de letramentos diversos.

Nos textos analisados, não só a integração à sociedade é um ponto a considerar. Aparecem, ainda, as questões pragmáticas, como a necessidade de se informar no cotidiano, lembrada por Eduardo: “é preciso aprender essa língua por causa de informações que ocorrem no dia-a-dia aqui no Brasil (placas, propagandas, avisos, televisões, jornal, etc.)”. No texto, o uso do deítico organiza uma distinção interessante no tocante às negociações de identidade, diante dos usos e discursos conexos à Língua Portuguesa. Ao associar o Português ao pronome demonstrativo “essa”, impõe a condição de afastamento diante de um contexto que identifica esta língua com situações prosaicas, afastadas do uso de uma identidade socialmente significativa.

Essa exclusão constrói, por oposição, no avesso da alteridade imposta pelo aluno em relação à Língua Portuguesa, a identidade dele como sujeito falante de Libras. Emerge, nessa tensão, o enfrentamento de identidades que revelam a dimensão política do letramento (GEE, 2000), mostrando como são negociados os lugares identitários desses alunos na condição de falantes de Libras e usuários de Língua Portuguesa em contextos variados, o que constrói um discurso por vezes contraditório. Há que se considerar, contudo, a contradição emergente nos discursos como estratégia de resistência e de negociação.

É interessante notar nas falas de Maria e Laura, assim como nas dos demais alunos, a oposição entre as categorias de identidade “surdos” e “brasileiros”; ser surdo, nas práticas de escrita acadêmica desse grupo, marca uma identidade desvinculada da condição brasileira pela ausência do domínio da Língua Portuguesa como primeira língua. Nos textos, a voz do enunciado não se assume como a de um sujeito surdo, tampouco como brasileiro; o enunciado constrói-se em terceira pessoa, criando uma distância ao abordar as duas categorias, colocando a voz enunciativa em um lugar para além desta discussão. Pode-se inferir o lugar dos surdos universitários como destacado do da maioria surda, um lugar privilegiado, entretanto ainda desviante.

4º. O conhecimento da norma culta é necessário; é importante seguir

as regras gramaticais, pois são construtoras dos sentidos textuais.

João alega em seu texto que é importante estudar a Língua Portuguesa “para aprender o processo de frase pela regra da (*sic*) gramatical”; Eduardo endossa esse olhar ao propor que “é muito importante o ensino da língua portuguesa para surdos porque é para o desenvolvimento e aprendizagem com estruturas gramaticais corretas... também saber comparar os pronomes, os artigos, uso de porque, as conjunções, etc., pois para (*sic*) evitar frases que não têm sentido”. O ensino da Língua Portuguesa é percebido como normativo; Eduardo, por exemplo, aponta a importância de dominar as maiores dificuldades presentes na produção textual de surdos. Não há menção ao fato de eles já serem usuários da Língua Portuguesa em situações cotidianas fora da universidade tampouco à necessidade do domínio desse idioma para as práticas acadêmicas.

Pode-se inferir, nos enunciados dos alunos, uma percepção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa afastada de sua dimensão social e política, em uma perspectiva técnica, como referimos. Relacionamos, aqui, a visão dos alunos à problematização estabelecida por Street (2014, p. 23) dos impactos dos NEL na Pedagogia e sua defesa de ensinar além dos “aspectos técnicos das “funções” da linguagem”, a fim de dar às crianças a “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos”.

5º. A falta de proficiência em Língua Portuguesa deve-se ao seu ensino de má qualidade e não à incapacidade cognitiva do sujeito surdo.

A relação entre analfabetismo e surdez, contra a qual nos posicionamos, não é apontada nos textos. Ainda que se perceba a dificuldade dos surdos em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, os graduandos não a associaram a problemas cognitivos, mas à má qualidade de ensino. Assim, Maria afirma que “a maioria (dos surdos) não consegue produzir a escreva (*sic*) porque desde a criança surda aprende de ler muito atraso (*sic*) por motivo de falta estimulação como motivação”. Podemos retextualizar o enunciado de Maria assim: “a maioria não consegue produzir a escrita porque desde criança, como surdo, aprendeu a ler com muito atraso por falta de ‘estimulação’ e motivação”. Embora carente de coesão, o seu texto sustenta sentidos e percebe-se que ela relaciona a incapacidade da maioria dos surdos de escrever em Língua Portuguesa ao fato de aprenderem a ler tardiamente e de não terem estímulos ou motivações na escola para tanto.

## À guisa de conclusão: letramentos plurais, poderes e saberes

Pretendemos demonstrar como as produções em Língua Portuguesa, como segunda língua, produzidas pelo grupo, decorrem de operações mentais complexas, nas quais são elaboradas hipóteses a partir das estruturas linguísticas da Libras; do mesmo, pontuamos o trabalho em uma perspectiva multimodal, envolvendo a reflexão e análise de semioses derivadas de modos plurais – escrita em Língua Portuguesa, visuoespacialidade em Libras, visualidade em imagens – como forma de potencializar as leituras de mundo dos alunos.

Nos textos analisados, as falas dos alunos apontam para a importância da Língua Portuguesa como uma forma de inserção na sociedade brasileira e como um meio de angariar informações, sobretudo. A vivência acadêmica, os processos de ensino e de aprendizagem dentro do espaço universitário e as dificuldades em ler e interpretar textos teóricos densos não são sequer mencionados. As menções aos problemas ou vantagens derivadas da relação com a Língua Portuguesa são situadas fora dos eventos e das práticas acadêmicas, constituindo um discurso no qual o enunciador torna-se um elemento neutro e oculta a sua ocupação no espaço universitário. Nesse sentido, torna-se válido compreender, a partir de Street (2014, p. 31), que:

a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tendem a ser mais significativos que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade.

Há que ser ler os silêncios e estes, especificamente, podem ser lidos como uma tática para proteger-se do olhar do outro, como o do docente, que se inscreve de forma solidária dentro do espaço universitário, mas se encontra fora da condição cultural surda. Todavia, pode-se, ainda, examinar o silenciamento sobre a relação entre letramentos de surdos em Língua Portuguesa e experiência acadêmica como um índice do funcionamento das atividades de letramentos dessa comunidade de práticas, dentro dos contextos a ela relacionados.

Quando falamos no estatuto cultural dos surdos, aludimos a uma perspectiva das comunidades surdas, construída em meio a lutas e discussões sobre as suas identidades, tecidas em meio a embates e tensões. A compreensão da surdez como uma condição cultural rechaça a sua leitura clínica e fisiológica pertencente a “uma narrativa assimétrica de poder e saber” (GESSER, 2009, p. 67) que a vê como deficiência. A percepção cultural da surdez a desloca do discurso médico normalizador para uma organização discursiva que reconhece nela um centro mobilizador de elementos linguísticos e de identidade convergentes em torno da ideia de comunidade surda. Essa passagem não é tranquila; antes se constrói em meio a lutas de poder e em situações de inclusão e de exclusão, o que acontece em todos os processos de (re) ordenações de identidade, em grupos sociais e culturais. A questão das identidades surdas é atravessada por uma série de discursos que modulam imagens acerca das condições surdas. Como todo processo identitário, estes enfrentam (re) construções permanentes, em um universo cultural onde as línguas de sinais emerge como signos potentes para a assunção identitária.

A concepção equivocada dos alunos surdos como deficientes, a sua alocação em espaços físicos distantes dos estudantes das demais habilitações, a realização de aulas expositivas completamente orais e a rejeição de avaliações realizadas em Libras, por exemplo, revelam algum dos enfrentamentos vividos pelos graduandos surdos em sua experiência universitária, em um feixe de vivências e práticas nas quais as relações de poderes, saberes e identidades tensionam-se e questionam visões acerca do conhecimento acadêmico superior e da diversidade cultural. Impõe-se, desta maneira, o pensamento sobre a inserção de universitários surdos na Academia e a suas implicações no concernente ao redimensionamento de relações de poder, presentes em uma série de semioses, expressas, por exemplo, na organização do espaço e nos modos escolhidos e praticados de comunicação.

Portanto, manifesta-se a premência de considerar os eventos e as práticas de letramentos em Língua Portuguesa dos alunos universitários surdos, de modo intrinsecamente vinculado ao contexto que os envolve. Assim, é fundamental considerar a sua inserção em um ambiente multicultural e bilíngue e o fato de serem falantes de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Implica também em reconhecer as suas características linguísticas e culturais, assim como a sua capacidade cognitiva, respeitando a Libras como língua acadêmica. Isso implica em aceitá-la em trabalhos acadêmicos e como opção de língua para a prova de admissão a Programas de pós-graduação stricto sensu. É preciso refletir sobre os processos de ensino e

aprendizagem voltados para as especificidades dos processos epistemológicos surdos, fortemente marcados pela visualidade, de modo a compreender que a presença do intérprete em sala de aula e espaços equipados é fundamental, porém não bastam, sendo preciso pesquisar e aplicar metodologias específicas de ensino e de aprendizagem voltadas para surdos.

Ao entendermos as experiências de letramentos dos alunos surdos aqui mencionados, compreendendo-os como membros de uma comunidade de práticas, nós os apontamos como sujeitos que vivem, pertencem e partilham as suas experiências em um grupo específico, no qual negociam identidades na condição de surdos e universitários, por exemplo, em movimentos contínuos de modulação. Fora de uma dimensão puramente psicológica e/ou unívoca dos processos de letramentos, percebemos esses universitários falantes de Libras como membros de uma comunidade que comunga de compromissos e de práticas acadêmicas, fazendo uso da Língua Portuguesa em processos de letramento concretos, construídos a partir de contextos culturais próprios e profundamente marcados pela experiência visuoespacial da Libras. Afastamo-nos, assim, da percepção da predominância do analfabetismo funcional do surdo (SACKS, 2013), vinculando esta percepção a um olhar marcadamente excludente do processo de letramento, que o percebe como um modelo autônomo.

Reconhecer o potencial acadêmico do sujeito surdo significa assumir um discurso acadêmico não logocêntrico e problematizar a percepção de letramento como experiência forçosamente intrínseca ao texto escrito. É preciso compreender a obsolescência da defesa do letramento como prática inequívoca escrita, restrito a mera realização linguística. Os estudos de multimodalidade acenam para as metamorfoses profundas, vividas pela pós-modernidade, e o seu impacto nos sistemas de opiniões que marcam a emergência de novos modos de comunicação e de economia do conhecimento, responsáveis por instaurar concepções inovadoras de saber. O cenário evidencia a fragilidade da fórmula do Letramento único, contra a qual se opõe a consciência da presença de letramentos múltiplos que se movem “beyond the cognitive and analytic processes of written and spoken language” (JEWITT 2008, p. 246), em um momento no qual a relação dos modos da tela e da imagem prepondera sobre os do livro e da escrita (KRESS, 2003).

A desestabilização da predominância da escrita como forma única de letramento produz novos modelos de letramento, através de meios de representação e comunicação também inovadores, de modo que, diante

das maneiras pelas quais as fontes de representação e de comunicação interpretam e (re)alocam sentidos, a linguagem escrita vem a ser percebida como uma dessas fontes, mas não a única nem a mais importante. No que toca ao ensino de surdos, tal consciência é especialmente relevante, porque sustenta a legitimidade de modelos alternativos de letramentos, vinculados a conjunturas variadas de práticas socioculturais e sociolinguísticas.

Do mesmo modo, parece-nos fundamental contemplar como os meios e os modos vinculados aos processos acadêmicos estão diretamente conectados aos discursos sobre o conhecimento (JEWITT, 2008). Essa pode ser uma via pertinente para pensar sobre as fricções entre letramentos, relações de poder e de identidade no espaço acadêmico ocupado por surdos, nos enfrentamentos de situações de exclusão e de resistência, uma vez que a construção da ideia de Letramento pelas instituições oficiais de ensino nem sempre vai ao encontro das práticas de Letramento emergentes, alocadas nas comunidades de práticas conformadas pelos discentes.

A negociação de identidades está intimamente atrelada aos discursos. A mudança na prática discursiva impacta na transformação de identidades. Ao compreendermos o discurso como formas de ser no mundo (GEE, 2000), tentamos entender aspectos dos gerenciamentos da identidade de uma comunidade de práticas de surdos universitários, que compartilham circunstâncias específicas e concretas de letramentos, em meio a lutas de poder e discussões acerca das dimensões e sentidos do conhecimento, em um movimento de retroalimentação entre o aparato discursivo e as organizações identitárias. A compreensão do caráter plural e social dos letramentos emerge nesse quadro como uma brecha para que seja pensado um espaço acadêmico no qual se opere fora da clave de discursos excludentes e de padrões monolíticos de conhecimento.

## Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Aces-

so em: 10 fev. 2015.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. In: ROMAN, C. et al. **The Women and Language Debate**. New Brunswick: Rutgers University Press, p. 432-460, 1992.

EURÍPEDES. **Medéia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

GEE, J. P. The New Literacy Studies: from “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, D. et al. **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

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

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>>. Acesso em: 03 mai 2020.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32. What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum, p. 241-267, 2008. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/234649601\\_Multimodality\\_and\\_Literacy\\_in\\_School\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/234649601_Multimodality_and_Literacy_in_School_Classrooms)>. Acesso em 03 mai 2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

MEDÉIA. Direção: **Lars Von Trier**. Dinamarca, 1988. Duração: 75 min.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SKLIAR, C. A forma visual de entender o mundo. Educação para todos. **Revista Especial: SEED/DEE**. Curitiba: Editora Expediente, 1998.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. L. **As imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

## **UNIDADE DIDÁTICA E PLANO DE ATIVIDADES: UMA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE SENTIDOS EM LIBRAS E EM LÍNGUA PORTUGUESA**

### **TEACHING UNIT AND ACTIVITY PLAN: A PEDAGOGICAL RESISTANCE PRACTICE FOR THE DEVELOPMENT OF SENSES IN LIBRAS AND PORTUGUESE LANGUAGE**

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

Instituto Nacional de Educacao de Surdos, INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Osilene Maria de Sá e Cruz

Instituto Nacional de Educacao de Surdos, INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Resumo:* A busca por materiais didáticos que contemplem as necessidades de aprendizes surdos tem sido cada vez mais frequente entre profissionais que atuam em ambientes escolares regulares/inclusivos e em escolas bilíngues que adotam o uso da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução. Com base em pesquisadores preocupados com essa temática (FERNANDES, 2002; PEREIRA, 2014; LODI, 2013; MORAIS, 2013; MORAIS; CRUZ, 2016; 2017; entre outros), objetivamos discutir questões sobre o ensino de habilidades de compreensão e produção escrita para alunos surdos, aprendizes de Língua Portuguesa como segunda língua. Além disso, refletimos sobre o ensino de línguas com base em tarefas com enfoque comunicativo (MORAIS; CRUZ, 2016; 2017), realizado por meio de gêneros textuais e textos autênticos, publicados na mídia impressa e eletrônica (RAMOS, 2004). Para isso, a partir das nossas experiências acadêmicas, é apresentado um instrumento de trabalho (Plano de Atividades e Unidade Didática), que visa auxiliar professores em formação inicial e professores que já atuam com aprendizes surdos na Educação Básica.

*Palavras-chave:* Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos; Material Didático para Surdos; Conceito de Tarefa; Abordagem Comunicativa.

*Abstract:* The search for teaching materials that contemplate the needs of deaf learners has been increasingly frequent among professionals working in regular/inclusive school and in bilingual schools that adopt the use of the Brazilian Sign Language and the written Portuguese. Based on researchers concerned with this subject (FERNANDES, 2002; PEREIRA, 2014; LODI, 2013; MORAIS; CRUZ, 2016; 2017; and others), this article aims to discuss questions about the teaching of comprehension skills and written production for deaf students, learners of Portuguese as a second language. In addition, the paper seeks to reflect on the teaching

---

of languages based on tasks with communicative focus (MORAIS; CRUZ, 2016; 2017), carried out through textual genres and authentic texts, published in print and electronic media (RAMOS, 2004). To this end, from the academic and professional experiences of the researchers, a working tool (Didactic Unit and Activity Plan) is presented, which aims to assist teachers in training and teachers who work with deaf learners in Basic Education.

*Keywords:* Portuguese as a Second Language for Deaf Students; Didactic Material for Deaf Students; Concept of task; Communicative Approach.

## Introdução

Avanços na educação de surdos têm sido evidentes nas últimas décadas, decorrentes de algumas ações políticas, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Lei nº 10.436/2002) e sua regulamentação (Decreto nº 5.626/2005), estabelecendo, entre outras ações, a formação de profissionais para a educação de surdos, por meio de cursos de Licenciatura (Letras/Libras, Letras/Libras/Ensino de Língua Portuguesa para surdos, Pedagogia para a formação do profissional bilíngue [Libras/Língua Portuguesa]) e de cursos ou agências voltados para a formação de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP).

Somam-se a essas conquistas outros documentos legais que também apontam para a melhoria na qualidade de ensino para esses aprendizes, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.– e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que prevê o ensino adequado, que promova a efetiva inclusão escolar e não a exclusão dos alunos, independentemente da sua necessidade. Entretanto, a realidade mostra que a existência de amparos legais não tem sido suficiente para a solução dos problemas enfrentados por professores e gestores, que demonstram dificuldades para trabalhar o ensino de forma eficaz, fazendo com que os alunos sejam vítimas de um sistema de ensino antiquado e destituído de informações sobre estratégias e procedimentos voltados para uma educação de qualidade.

Embora o Decreto nº 5.626/2005 se concentre em vários capítulos (II a VI) sobre a formação do professor de Libras e Língua Portuguesa e sobre o direito do aluno ao ensino em uma perspectiva bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), e, ainda que o prazo para sua execução tenha sido de até dez anos a partir da sua promulgação, o que encerraria em 2015, a realidade atual mostra que pouco se percorreu nessa jornada e que os desafios continuam sendo muitos. Os professores, mesmo os licenciados

em Letras-Libras, Letras/Libras-Ensino de Língua Portuguesa para surdos e Pedagogia com enfoque na educação bilíngue, sentem-se limitados em sua formação para o desempenho com total êxito de suas atividades, causando a continuidade no *déficit* de rendimento educacional e de aprendizagem do aluno surdo. Uma das principais causas desse desalinhamento está relacionada a estratégias de ensino utilizadas pelo docente para trabalhar habilidades de leitura e escrita com o aprendiz surdo.

Vale destacar que se pode ter um processo de ensino-aprendizagem mais complicado se ainda não houver uma constituição mais sólida de língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), pois a aquisição e o domínio da Libras, primeira língua surdo (L1), são primordiais para o letramento do discente. Consequentemente, um aluno que lê e interpreta textos em sua L1 encontra-se mais predisposto para compreender e executar as mesmas tarefas na L2 (Língua Portuguesa escrita).

Com base nessa contextualização, na nossa experiência profissional, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, e nas pesquisas realizadas no grupo de pesquisa *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: experiências, desafios e perspectivas*<sup>1</sup>, apresentamos, neste artigo, duas ferramentas, Plano de Atividades (PA) e Unidade Didática (UD), que vêm sendo utilizadas com frequência em nossas aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade bilíngue) do INES, em cursos de extensão e nos cursos de pós-graduação lato sensu “Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção” e “Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos”.

Partimos de uma reflexão teórico-metodológica baseada em estudos sobre gêneros discursivos e metodologias de ensino de leitura e escrita de língua estrangeira (RAMOS, 2004; ELLIS, 2003; SWALES, 1990) e de pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LP como L2), pautadas em uma perspectiva bilíngue de ensino (FERNANDES, 2002; PEREIRA, 2014; LODI, 2013; MORAIS; CRUZ, 2016; 2017, entre outros) para a elaboração das ferramentas citadas, com o intuito de promover um ensino reflexivo aos alunos, buscando atender suas necessidades e anseios.

Dessa maneira, podemos caracterizar esta pesquisa como uma pesquisa-ação, pois é uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada em aprimorar a prática (TRIPP, 2005), sendo muito

---

<sup>1</sup>Grupo cadastrado no CNPq, disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4958696958821338](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4958696958821338)

utilizada em pesquisas educacionais, por fornecer condições de produzir conhecimentos de uso mais prático, especialmente, no nível pedagógico, promovendo condições para ações e transformações de situações dentro do próprio ambiente de ensino (THIOLENT, 2002, p. 75).

A proposta de ensino apresentada neste artigo é utilizada nos materiais didáticos de Língua Portuguesa nos contextos presencial e on-line do curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo também aplicado em outros contextos (Educação Básica) pelos nossos orientandos da graduação e pós-graduação (Stricto e Latu Sensu).

A pesquisa-ação é a metodologia mais adequada para o que pretendemos por lançar luzes sobre a pesquisa educativa e a prática docente, buscando ampliar as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo, assim, mudanças (ELLIOTT, 1997, p. 15).

Nossa realidade mostra que o plano de aula e o livro tradicional, material produzido para alunos ouvintes que aprenderão o português escrito como sua primeira língua, não contemplam as necessidades de rotina didática do professor de aprendizes surdos. Notamos a dificuldade do profissional em trabalhar o currículo escolar de forma fechada e estanque, pois o público-alvo é constituído por alunos que, muitas vezes, por serem oriundos de famílias ouvintes e não usuários de Libras, chegam à escola sem o domínio da Libras e com muita dificuldade de apreensão dos conteúdos de Língua Portuguesa. Essa realidade, normalmente, leva o professor a investir muito mais tempo do que o previsto para abordar determinados tipos de conteúdos e atividades, assim como acessar vários recursos didáticos e pedagógicos, diferentemente, do que aconteceria em uma turma regular, sem a presença de discentes surdos.

Considerando essa realidade, propomos um Plano de Atividades (PA), pensado de maneira que o professor ou proponente das atividades, das redes municipais, estaduais e privadas, possa articular o conteúdo a ser trabalhado com um gênero textual adequado à faixa etária/escolar e com as estratégias de ensino para alcançar o objetivo proposto. A proposta é articular esse plano à Unidade Didática (UD), constituída por um conjunto de atividades estruturadas para o ensino-aprendizagem de determinado conteúdo. Nesse sentido, o PA e a UD diferem de propostas comuns de trabalho em sala de aula, porque a limitação de tempo e as atividades seguem a visão sociointeracionista (VYGOTSKY, 2004) da linguagem, ou seja, concebem o indivíduo como interlocutor atuante no processo de comunicação.

É importante destacarmos que a concepção de ensino abordada neste

artigo é baseada na visão de que a língua está inserida em contexto de uso e que o ensino de Libras e de LP deve ser ministrado em uma perspectiva dialógica, instrumental e funcional (BRASIL, 2005), o que converge com os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional - LSF (HALLIDAY, 1985, HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; 2014), pois compartilhamos a ideia de que a linguagem atende às necessidades humanas de interação verbal, isto é, ao uso comunicativo (HALLIDAY, 1973). Para a teoria sistêmico-funcional, o texto é a concretização de um propósito comunicativo específico, situado em uma atividade comunicativa humana.

A visão da linguagem proposta pela LSF permite elaborar atividades a partir do conceito de tarefa desenvolvido por Ellis (2003), originalmente, para o ensino de Língua Estrangeira (LE) e de L2 e reformulado por nós para se adequar ao ensino de LP como L2 para surdos, tendo em vista o foco proposto aqui: ensino de leitura e escrita.

Para Christie e Derewianka (1999), o ensino com base na LSF contribui para a melhora da capacidade crítica na interpretação e na reflexão das maneiras como a linguagem constrói significados. Dessa forma, o PA é desenvolvido pelo professor com base nas necessidades dos aprendizes, mas pode ou não ter os resultados esperados. O foco da tarefa é o significado, isto é, o aluno usa a língua pragmaticamente, desenvolvendo sua proficiência na língua-alvo com atividades comunicativas, com textos autênticos, em situações reais de comunicação, de modo que os “[...] participantes assumem a função de usuários da língua, uma vez que precisam empregar os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades do mundo real, e, assim, a aprendizagem é incidental” (ELLIS, 2003, p. 3).

Tradicionalmente, observamos que o professor, ao elaborar uma atividade, pode torná-la artificial, se ela não representar uma ação do mundo real, pois, pedagogicamente, o uso da língua nessa atividade pode não refletir uma situação de sua prática comunicativa real. É importante que os aprendizes tenham consciência sobre os objetivos de cada tarefa, de modo a produzirem os resultados, sem que sejam puramente linguísticos e estruturais.

O foco no significado não quer dizer, entretanto, ausência de foco na forma, uma vez que a forma recebe uma atenção periférica, sendo vivenciada de modo natural, a partir da língua em uso, em determinado contexto sociocultural e a partir de gêneros que apresentam características particulares (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). A tarefa trabalha com processos cognitivos, como: selecionar, classificar, ordenar,

raciocinar e avaliar informações, o que influencia em sua dificuldade. Além disso, envolve, na LE, quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Considerando-se a L1 do aluno surdo que é, tipicamente, viso-espacial e a Língua Portuguesa, sua L2, trabalhamos com as duas primeiras habilidades: ler e escrever. Dessa maneira, com base nessa concepção, focamos as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no significado envolvido em uma prática comunicativa, não-linguística exclusivamente, tendo em vista que os alunos estão inseridos no contexto social e cultural mais profundo da língua (HALLIDAY, 1989; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014).

Sabemos que o ensino baseado na forma, no texto como pretexto para o ensino de metalinguagem não contribui para o ensino efetivo de uma língua, pois o ensino deve:

[...] ser centrado em torno do texto, desenvolvendo as competências linguísticas, textuais e comunicativas. A escola sempre trabalhou com texto, porém, muitas vezes, restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais e formais. As práticas de leitura precisam ser contextualizadas, fornecendo condições para que o aprendiz surdo compreenda o texto (MORAIS; CRUZ, 2017, p. 5).

Compreendemos o ensino de línguas baseado em tarefas (ELT) como um desdobramento do *Communicative Language Teaching* (CLT), sendo uma das várias possibilidades de prática da língua em situações comunicativas reais, com textos autênticos, que circulam na sociedade.

O sócio linguista Hymes (1979), ao incorporar a questão social da língua ao conceito de competência, discordando da visão de Chomsky (1965), muito forte na época, contribuiu para a visão de uso da língua, isto é, Hymes, ao acrescentar o aspecto comunicativo ao termo competência, englobou o conhecimento social e cultural da língua e não somente o saber estrutural/gramatical. Dessa maneira, competência linguística passou a ser vista como conhecimento das formas de uma língua que possa ser usada na comunicação em diferentes contextos, dominando, também, as regras específicas (discursivas) da comunidade na qual se insere.

A competência comunicativa envolve três tipos de modalidade: *competência gramatical* (regras de uso do sistema linguístico), *competência sociolinguística* (regras sociolinguísticas que definem a propriedade dos enunciados - forma e significado) e *competência estratégica* (estratégias verbais e não verbais usadas em situações de quebras de comunicação causadas por

dificuldades das outras competências, por exemplo).

Assim, nasceu o ensino comunicativo de línguas, que busca o envolvimento dos aprendizes baseado em tarefas com um propósito (*purposeful tasks*), inseridas em contextos significativos, refletindo e possibilitando a prática da língua tal qual ela é usada no mundo, fora da sala de aula (HEDGE, 2000, p. 71). Esse conceito pode parecer amplo na literatura especializada, porém, neste artigo, entendemos como um desdobramento do ensino comunicativo de línguas, objetivando a promoção de amostras e a exposição de situações de comunicação autênticas, que possuem um objetivo comunicativo com base na troca de informação, que não seja com foco apenas no desempenho linguístico e estrutura da língua, mas no significado e no uso da língua como prática social. A tarefa é “um plano de trabalho que requer que aprendizes processem a língua pragmaticamente, a fim de atingir um resultado que pode ser avaliado em função de o conteúdo proposto ter sido atingido de forma apropriada” (ELLIS, 2003, p. 16). É requerido que os participantes (aprendizes) trabalhem como verdadeiros usuários da língua, devendo usar os mesmos processos comunicativos envolvidos em atividades autênticas.

O foco primário é a produção de significados, porém isso não exclui que seja dada atenção às formas linguísticas, pois elas também são importantes no ensino-aprendizagem de uma língua-alvo. Para Willis (1996, p. 23), as tarefas são “atividades em que a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo para se obter um resultado”. Seus usos no ensino de línguas envolvem três aspectos:

- Significado é mais importante que a forma (*meaning-based*);
- Objetivo comunicativo deve ser atingido (*goal*);
- Um resultado deve ser produzido (*outcome*).

Um exemplo nesses moldes seria o estudo de um *anúncio publicitário*, em que os alunos são levados a compreender, primeiramente, o sentido do anúncio, as informações implícitas e explícitas, verbais e não verbais, seu objetivo, a estrutura, a composição do texto e o conjunto de informações que compõem o gênero discursivo *anúncio publicitário*. Ao conhecer, reconhecer e identificar as características desse gênero discursivo, o aluno poderá familiarizar-se com as peculiaridades linguísticas típicas do gênero discursivo, como, por exemplo, a presença de verbos no modo imperativo, a presença de metáfora, de construções ambíguas. Dessa forma, os aprendizes são levados a observar, primeiramente, a organização do gênero, e, posteriormente, os aspectos linguísticos.

## **Ensino de leitura e escrita (LP como L2 para surdos)**

Em linhas anteriores, abordamos a conquista da comunidade surda com relação à perspectiva de ensino adotada na atualidade e que demonstra ser adequada ao processo de ensino-aprendizagem para surdos. Nesse sentido, reforçamos que resultados promissores nesse processo apontam para a perspectiva bilíngue de ensino de Língua Portuguesa como L2, a partir de estratégias e recursos visuais e verbais condizentes com a realidade do aluno surdo e com sua cultura e conhecimento prévio.

Compartilhamos com pesquisadores que defendem esse método de ensino, como Fernandes (2003), Pereira (2003; 2014) e Lodi (2013), ao defenderem o ensino de Língua Portuguesa para surdos a partir de algumas considerações, dentre elas: considerar que a falta ou a perda da audição não implicam dificuldades de aprendizagem, e assumir que a responsabilidade do ensino é de vários agentes, a começar pelos familiares, que, muitas vezes, são ouvintes e não usuários da Libras. A aquisição linguística da Libras deve ocorrer o mais cedo possível, portanto, é importante que a criança surda seja contemplada com o contato com a Libras e leitura de textos sinalizados e interpretados antes de ser inserida no contexto escolar e, subsequentemente, à sua segunda língua – a LP escrita, de modo que a aprendizagem seja significativa e faça sentido para o sujeito surdo ao longo de sua vida.

No contexto escolar, é importante que os educadores e participantes do processo de ensino-aprendizagem desse aluno estejam atentos à seleção e produção de material didático a ser utilizado com esse aprendiz, buscando, sobretudo, que os textos sejam contextualizados e compreendidos, por meio de recursos visuais adequados e de pistas imagéticas que levem o aprendiz a uma leitura autônoma e eficaz.

O uso de recursos visuais sem sentido e a não exploração do conhecimento prévio desse aluno não fazem contribuem para aprendizagem. Dessa forma, é importante que o professor desenvolva nos alunos o interesse e o gosto pela leitura, por meio de rodas de conversa, reflexões anteriores à leitura do texto, de modo que o aluno esteja engajado no contexto do que vai ser lido (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Vale ressaltar que, assim como acontece no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a um estrangeiro, o ensino de uma L2 para o aprendiz surdo também requer metodologias e estratégias específicas

para esse fim, em que são necessárias algumas percepções e reflexões, tais como: a seleção de conteúdo, a consideração sobre o nível de aquisição de língua desse aluno e de sua faixa etária, e estratégias adequadas para atingir o objetivo. Considerando-se que o aprendiz surdo desenvolve seu raciocínio, sobretudo, a partir de sua L1 e de meios visuo-espaciais, o desafio é maior, pois esse aluno não tem acesso aos *inputs* auditivos como ocorre com aprendizes ouvintes. Então, cabe ao professor recorrer a recursos visuais e linguísticos, usando, predominantemente, a língua de sinais como língua de instrução e como L1 desse aprendiz, articulando entre eles práticas interativas e dialógicas.

A leitura é um instrumento poderoso para o ensino, pois contribui para o aprendizado de uma língua de forma rápida e eficiente. Segundo Pereira (2014), é importante que o aluno surdo seja exposto constantemente a textos em Libras e em Língua Portuguesa escrita. Tomamos como base essa premissa e destacamos a necessidade de se ofertar aos alunos um ambiente escolar propício para o desenvolvimento do letramento, a partir de profissionais bilíngues, da Libras em toda a escola, de textos escritos e sinais indicativos de lugares e setores presentes naquele ambiente frequentado pelo aprendiz.

Autores que pesquisam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos defendem o uso de estratégias adequadas, levando-se em conta as singularidades linguísticas dos surdos (PEREIRA, 2003; QUADROS, 1997; QUADROS; SCHIMIEDT, 2006; FERNANDES, 2006; MORAIS, 2013; MORAIS; CRUZ, 2016). O papel do professor ou do profissional que trabalha com o surdo deve levar o aluno à reflexão sobre os significados e sentidos dos textos que circulam em Libras e em Língua Portuguesa.

Tendo em vista nossa concepção sobre ensino de Língua Portuguesa escrita a alunos surdos, consideramos importante que o processo de ensino-aprendizagem seja baseado em diferentes gêneros discursivos, como um recurso pedagógico poderoso porque permitem aos participantes (professor e alunos) refletirem sobre os discursos inerentes a cada gênero, além de capacitá-los para entender características desses textos.

Para trabalharmos o ensino baseado em gêneros discursivos, tomamos como base a pesquisa de Ramos (2004), que assim destaca:

[...] uma proposta de aplicação de gêneros, diferentemente de outras escolhas de ações instrucionais mais consagradas, como, por exemplo, aquelas que

trabalham com o foco exclusivamente no texto, propicia ao professor desenvolver um trabalho em que o uso de textos e questões de conhecimento sistêmico são trabalhados não mais de forma estanque, mas observando-se suas condições e situação de produção (RAMOS, 2004, p. 116).

Ramos (2004), em suas pesquisas sobre o ensino de línguas para fins específicos, destaca a importância do ensino baseado em gênero discursivo, sendo, em sua visão, o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para isso, a pesquisadora divide as etapas de ensino em três fases – Apresentação, Detalhamento e Aplicação do gênero. Embora sua proposta seja voltada para o ensino de línguas estrangeiras e não especificamente ao aprendiz surdo, tem sido utilizada com sucesso por nós na elaboração de materiais didáticos para aprendizes surdos. Cruz (2018), ao abordar o ensino de resenhas acadêmicas para graduandos surdos, sintetiza as fases proposta por Ramos (2004), como apresentado abaixo:

Apresentação	Detalhamento	Aplicação
Acesso às informações gerais sobre o gênero, como por exemplo, onde normalmente ele circula, o objetivo ou propósito, os participantes desse evento comunicativo e suas relações, e os contextos onde o gênero é produzido e por que é produzido.	Identificação dos aspectos gerais e específicos do gênero, tendo como base a compreensão e produção geral e detalhada, as questões relativas a aspectos léxico-gramaticais particulares do gênero, por exemplo: tempo e modo dos verbos, palavras mais comuns, a estrutura do gênero e seus significados.	Materialização do gênero. A partir da assimilação das características do gênero, por meio de retomada da ideia e do conceito como um todo, o aluno se apropria do conceito e tem condições de produzi-lo efetivamente.

Quadro 1: Síntese das fases de ensino de gêneros discursivos.

Fonte: Ramos (2004).

Tomando como partida as questões apresentadas até o momento sobre ensino baseado em tarefas e as considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa escrita, apresentaremos a seguir a descrição do Plano de Atividades, visando subsidiar o trabalho do professor em termos metodológicos, organizacionais e estratégicos.

## O Plano de Atividades

Como já mencionado na Introdução deste artigo, nosso objetivo é apresentar duas ferramentas de trabalho: o PA e uma UD – que foram elaborados a partir das concepções teórico-metodológicas discutidas neste artigo. Consideramos que o PA consiste no ponto de partida para a elaboração de uma UD, valendo-se de um gênero discursivo que seja suficiente e adequado para abordar os conteúdos propostos no objetivo do professor.

Nosso foco de trabalho é o aluno surdo e a concepção de língua é desenvolvida a partir dos pressupostos sistêmico-funcionais (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), em que o uso da língua é um sistema de escolhas e está sempre inserido em um contexto de cultura (mais amplo) e de situação (mais específico, em nível léxico-gramatical). Assim sendo, partimos de determinado gênero discursivo para abordar os conteúdos necessários para a aprendizagem do aluno surdo, seja em contexto bilíngue ou em contexto regular/inclusivo.

O PA, apresentado e descrito a seguir, é um planejamento de grande valia, sendo fundamental, contribuindo para o trabalho do professor na elaboração e prática em uma sequência didática, de maneira coerente com os objetivos propostos:

### PLANO DE ATIVIDADES

PROFESSOR(A)	DURAÇÃO DA AULA
<b>1. Tema:</b> Qual é o assunto abordado nessa unidade didática?	
<b>2. Público-alvo:</b> Qual é a série ou idade do(s) aluno(s) que farão a Unidade Didática?	
<b>3. Objetivo(s):</b> Ao final da aula, o aluno deverá ser capaz de: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar...</li> <li>2. Reconhecer...      EXEMPLOS</li> <li>3. Elaborar...</li> </ol>	
<b>4. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):</b> Que gênero textual será utilizado? Texto escrito ou texto sinalizado: história em quadrinhos, fábula, anúncio publicitário, filme...	
<b>5. Metodologia utilizada:</b> O que o professor vai seguir para encaminhar a aplicação da Unidade Didática? Como conduzirá essa Unidade Didática? Que etapas vai percorrer?	
<b>6. Atividade(s) proposta(s):</b> Que atividades serão desenvolvidas? Pré leitura + leitura + atividades pós leitura Questões/ Perguntas da Unidade Didática	
<b>7. Avaliação:</b> Como o aluno será avaliado após a realização da Unidade Didática?	

Figura 1 – Proposta do plano de atividades

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

A seguir, descrevemos as partes do Plano de Atividades

**1. Identificação e duração da atividade** – o professor pode elaborar o plano e executar ou elaborar para outro professor aplicar. Por isso, a identificação (nome do professor) é importante. A duração da atividade consiste em uma previsão para o início - meio – fim do planejamento. Vale ressaltar que não se trata de um plano de aula, por isso, essa duração pode levar 1 aula, 1 bimestre, 1 semestre...

**2. Tema** – o proponente do planejamento apresenta o(s) assunto(s) a ser(em) abordado(s).

**3. Gênero discursivo** – gênero discursivo que servirá de base para a

abordagem dos conteúdos previstos no planejamento.

**4. Público-alvo** - indicação da série, idade ou nível escolar em que vai ser aplicado o conteúdo.

**5. Objetivo(s)** - apresentação das competências ou atividades que o aluno deverá ser capaz de executar ao final do trabalho. Importante ter em mente que objetivo é iniciado por um verbo. Exemplo: ao final da Unidade Didática, o aluno deverá ser capaz de: Identificar...; Reconhecer...; Elaborar...; Compreender...; Produzir...

**6. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s)** – apresentação dos recursos necessários para implementar as atividades. Exemplo: vídeo em Libras com legenda, livro impresso, cartazes com imagens, projetor de *slides*, quadro, figuras...

**7. Procedimentos utilizados** – descrição das etapas de ensino, ou seja, os passos que o professor vai seguir para encaminhar a aplicação da atividade. Nessa fase de apresentação das etapas, o professor deve estar consciente da importância do desenvolvimento de tarefas com base em Ellis (2003) e em Ramos (2004) e na proposta sociointeracionista de ensino, além da concepção de ensino da língua, baseado no seu uso e na sua prática e não exclusivamente na gramática tradicional.

Portanto, deve-se pensar em questões que explorem:

a) O conhecimento prévio dos alunos antes de ler o texto, a **PRÉ-LEITURA**: perguntas e sondagem antes da leitura do texto principal. Nas atividades de pré-leitura, o professor estará trabalhando a primeira fase proposta por Ramos (2004) - Apresentação do gênero discursivo. Então, serão apresentadas situações, textos ou conversas de modo que o aluno comece a ter noção do que será trabalhado no decorrer das atividades.

b) **LEITURA**: compreensão textual, buscando entender e explicar significados explícitos e implícitos, metáforas, informação verbal e não verbal e questões léxico-gramaticais - uso da língua, registro formal/não formal/, emprego das palavras em diferentes contextos de uso, sintaxe. As atividades desenvolvidas na leitura correspondem à segunda fase proposta por Ramos (2004) – Detalhamento do gênero discursivo, em que são exploradas as partes mais específicas do texto e do gênero.

c) **PRODUÇÃO TEXTUAL**: após a realização das etapas anteriores, o professor terá trabalhado o gênero como um todo, em termos de

reconhecimento, identificação, questões linguísticas e gramaticais, de forma que o aluno tenha apreendido informações suficientes para produzir textos em Libras e em LP escrita. Então, ele poderá elaborar textos que demonstrem a consolidação da aprendizagem, ou seja, poderá, por exemplo, elaborar o gênero discursivo abordado. A terceira fase apresentada por Ramos (2004) – Aplicação do gênero discursivo, que consiste na produção do gênero estudado de forma consciente do que se trata, de sua função social e de sua estrutura e composição léxico-gramatical.

**8. Atividade(s) proposta(s)** – este item é a própria Unidade Didática, pois vai reunir as tarefas de forma organizada e coerente, seguindo as informações apresentadas no item 7 (procedimentos). Reiterando, a UD vai contemplar a proposta de Ramos (2004):

- a) Pré-leitura – fase de Apresentação;
- b) Leitura – fase de Detalhamento (continuação da fase anterior - Apresentação);
- c) Produção – fase de Aplicação (consolidação das fases anteriores - Apresentação e Detalhamento).

**9. Avaliação** – essa parte do planejamento deve ser muito bem executada pelo professor, uma vez que avaliar a produção do aluno surdo significa estar atento a todos os avanços e entender que a produção escrita desse aluno é uma produção em L2. Dessa forma, cabe ao docente pensar no processo de evolução e de desenvolvimento do aluno. A avaliação pode ser vista dentro de um processo contínuo, em atividades interativas, em grupo, individualizadas, produção em L1 e em L2, etc.

Questões importantes a serem consideradas pelo professor: Que tipo de avaliação será realizado - Avaliação formativa, Avaliação somativa, Avaliação diagnóstica? Além disso, quais serão os instrumentos para a avaliação: Processo contínuo? Prova isolada? Participação nas atividades? Produção em Libras, Produção em LP escrita? E o professor – em que momento ocorre sua autoavaliação?

**10. Observações importantes** – este espaço deve ser utilizado pelo professor para incluir esclarecimentos, hipóteses, preocupações ou observações sobre a proposta de ensino e sobre a flexibilização da UD, dependendo da característica ou especificidade dos aprendizes, assim como do contexto em que a UD vai ser implementada – bilíngue ou regular/

inclusivo.

Para ilustrar nossa proposta, a seguir, apresentamos um exemplo de plano e uma versão compactada de UD sobre o tema profissões para ser utilizada no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que os sinais foram extraídos do site *Google imagens* e que o objetivo é tornar o aluno um leitor independente, por isso, alguns comandos de atividades trazem os sinais referentes aos pronomes interrogativos e as palavras equivalentes aos sinais estão em negrito na questão. Dessa forma, o aluno surdo vai se tornando habituado aos tipos de perguntas, desenvolvendo as habilidades de compreensão da pergunta e de atendimento ao comando.

#### PLANO DE ATIVIDADES

PROFESSOR(A)	DURAÇÃO DA ATIVIDADE <b>16 horas</b>
<b>1. Tema: Profissões</b>	
<b>2. Gênero textual: Tirinha sobre profissões – Competição de profissões</b>	
<b>1. Público-alvo: 3º ano Ensino Fundamental – alunos surdos (9 a 13 anos aprox..)</b>	
<b>2. Objetivo(s): Ao final da atividade, o aluno deverá ser capaz de:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer os diferentes tipos de profissão;</li> <li>2. Identificar os sinais e as palavras escritas referentes às profissões;</li> <li>3. Compreender as atividades relacionadas às profissões estudadas;</li> <li>4. Pesquisar sobre outras profissões além das estudadas em sala;</li> <li>5. Produzir texto sobre profissões.</li> </ol>	
<b>3. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):</b> Perguntas provocativas; Tirinha; vídeo em Libras sobre Profissões; projetor de slides, quadro, figuras e imagens...	
<b>4. Metodologia utilizada:</b> Todas as atividades serão feitas de forma interativa, em Libras primeiramente, para desenvolver habilidades de leitura e produção de textos em Libras e em LP.	
<b>5. Atividade(s) proposta(s): seguir Ramos (2004)</b> Pré-leitura – fase de Apresentação – perguntas introdutórias e provocativas para saber o que o aluno sabe sobre profissão Leitura – fase de Detalhamento (e Apresentação) – leitura da tirinha e atividades de compreensão do texto e escrita das profissões Produção – fase de Aplicação (Apresentação e Detalhamento) – pesquisa sobre outras profissões e produção escrita sobre uma profissão.	
<b>6. Avaliação:</b> O aluno será avaliado durante todo o processo, por meio de atividades em sala, de suas expressões em Libras e em LP. O processo avaliativo é contínuo, destacando a participação nas atividades e suas produções em Libras e em LP escrita.	
<b>7. Observações importantes</b> Planejamento visando o trabalho em turma bilíngue (somente surdos), com professor bilíngue, ou regular (surdos e ouvintes), com professor bilíngue ou presença de intérprete <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esse plano pode ser realizado contemplando uma atividade específica ou uma Unidade Didática mais ampla. Por isso, a quantidade de aulas pode variar.</li> </ul>	

Figura 2 – Exemplo de plano de atividades.

Fonte: Elaborado pelas autoras deste artigo.

Abaixo, segue exemplo de unidade didática, elaborada com base no plano acima:

### I – Pré-leitura

(Esta etapa deverá ser feita em Libras, explorando a compreensão do aluno)

**O que** vocês querem fazer quando crescerem?



2. (dependendo da resposta) E o que faz um **(NOME DA PROFISSÃO)**?

3. **Onde** trabalha o **(NOME DA PROFISSÃO)**?



4. **O que** estuda para ser um **(NOME DA PROFISSÃO)**?



### II - Leitura

(Assim como na etapa anterior, a mediação é feita por meio da Libras. A proposta da pré-leitura é a compreensão das semioses que compõem os quadrinhos. Os alunos leem as imagens e expressam o entendimento do conjunto em Libras. Em seguida, nesta etapa, leem o português escrito e discutem em Libras. Dessa maneira, a leitura feita do material multimodal é em Libras).

Vamos ver a tirinha a seguir com muita atenção e depois responder as perguntas.



Fonte: Desenhadinho.com



1. Qual é o título da tirinha?
2. Qual é o significado do título “COMPETIÇÃO DE PROFISSÕES”?
3. O que acontece na tirinha?
4. Que palavras da estória você conhece? Explique aos colegas.

<p>Têm movimento</p> <p>Buz      Chorar      Correr</p>	
<p>Não têm movimento</p> <p>Ajeitar      Erguer      Sentar</p>	

5. A pessoa que está deitada no chão é:  
 doente    atendente    atleta    estudioso    preguiçoso
6. A pessoa que está no chão foi atendida?

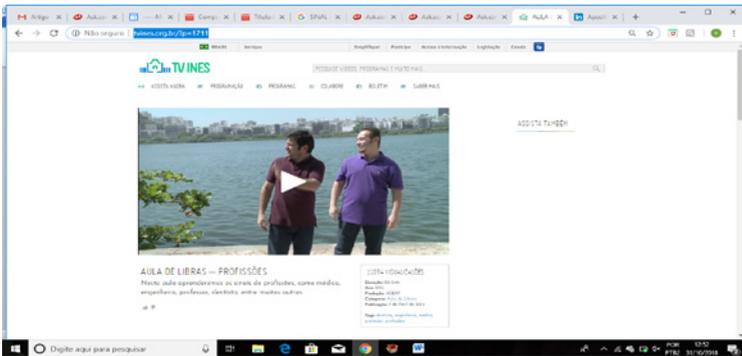
( ) SIM ( ) NÃO

7. Explique sua resposta.

8. Na sua opinião, **entre todas as profissões que aparecem na tirinha**, qual ou quais **podem socorrer a pessoa** que está deitada no chão?

9. Explique sua resposta.

10. Vamos assistir a um vídeo em Libras sobre profissões? Prestem atenção e depois conversem com seus colegas sobre o que você aprendeu.



Link: <http://tvines.org.br/?p=1711>

11. Coloque no quadro o número que corresponde a cada profissão abaixo. Explique sua resposta.

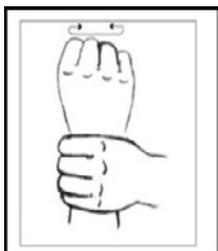
1

2

3



4



5



6



Enfermeiro	Fisioterapeuta	Vocalista
Veterinário	Dentista	Médico

12. Então, o que faz cada profissional?


### III – Pós-leitura e produção escrita

13. E agora, vamos escrever profissão referente ao desenho.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



14. Agora, você vai pesquisar em casa outras profissões e trazer gravuras para mostrar aos seus colegas (**aqui será uma oportunidade para o aluno pesquisar, pedir a participação de outra pessoa em casa e compartilhar o conhecimento**).

15. Escreva sobre uma profissão. Não se esqueça de explicar:

O QUE FAZ?

ONDE TRABALHA?

COM QUEM COSTUMA TRABALHAR?

O QUE ESTUDA PARA EXERCER ESSA PROFISSÃO?

### Considerações Finais

Nosso objetivo, neste artigo, consistiu em oferecer a profissionais que atuam na educação de surdos um material que possa contribuir para a prática em sala de aula, baseadas em nossas experiências de ensino a partir de uma perspectiva bilíngue, em que as duas línguas (Libras e LP escrita) convivem de forma instrumental, funcional e dialógica, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005 e nas concepções teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional, sobre as quais nos debruçamos em nosso grupo de pesquisa. Nesse sentido, buscamos inspirações em outras concepções sobre ensino, de forma a contribuir para uma sistematização sobre o ensino de línguas baseado em tarefas com enfoque comunicativo, priorizando o contato dos alunos com situações reais de comunicação e envolvendo o uso de gêneros textuais que circulam em na sociedade. Para a sistematização e organização das atividades do professor, apresentamos um instrumento de

trabalho que visa auxiliar professores em formação e também professores que atuam com aprendizes surdos na Educação Básica, promovendo a elaboração de tarefas comunicativas e o ensino efetivo da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos.

O instrumento de trabalho proposto neste artigo, portanto, visa auxiliar o professor, em sua resistência do fazer pedagógico, a refletir e elaborar atividades estruturadas para o ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, levando em conta as necessidades e os anseios dos aprendizes. É importante garantir o foco na prática social da linguagem, isto é, no significado e no uso da língua em situações reais de comunicação, promovendo o incentivo à leitura mais autônoma e ao amplo desenvolvimento da competência comunicativa, possibilitado pelo uso de textos autênticos que representam propósitos comunicativos específicos, fundamentais para a composição das Unidades Didáticas.

Acreditamos que o PA e a UD podem ser utilizados para a confecção do próprio material didático, em contextos escolares em que não há um livro didático adotado, além de poderem ser utilizados para elaboração de materiais complementares, com temáticas de interesse do aluno.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 Abril 2017.

- CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado. 1965.
- CHRISTIE, F; DEREWIANKA, B. **School Discourse**. London: Continuum, 1999.
- CRUZ, O. M. S. Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 34, n. 1, jul. 2018.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- ELLIS, R. **Task-based learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras) – Unidade ou Instituto, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.
- FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **An introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold. Third Edition, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **An introduction to Functional Grammar**. Londres: Edward Arnold. Third Edition, 2014.
- HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HYMES, D. On Communicative Competence. **Linguistic Background**. University of Pennsylvania Press. s/a 1979.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, Cidade, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.
- MORAIS, F. B. C. O gênero resumo: compreensão escrita em contexto de sala de aula bilíngue. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, v 25, p. 28-38, 2013.
- MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O.M.S. O gênero história em quadrinhos na sala de aula de LP como L2. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 1, 2016.

\_\_\_\_\_. Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos: proposta de unidade didática sob a perspectiva sistêmico-funcional. In: ROVATTA, L; NAUJORKS, J. (Org.). **Linguística Sistêmico-Funcional** - Interlocuções na Formação Docente e no Ensino. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2017.

\_\_\_\_\_. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos. **The Specialist**, São Paulo-SP, v. 25, n. 2, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

## ENTREVISTA COM CARILISSA DALL'ALBA: “O QUE NOS SALVA É MINORIA (...) O ASSISTENCIALISMO ESTÁ VOLTANDO COM TODA FORÇA”

Elissandra Lourenço Perse

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Phellipe Marcel da Silva Esteves

Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

*Carilissa Dall'Alba é professora assistente de Libras do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2014 e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da professora doutora Marianne Rossi Stumpf. Graduada em Letras – Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e mestra em Educação pela UFSM (2013). Trabalha como pesquisadora e ativista principalmente nas áreas de Cultura Surda e Visual e Educação Especial para surdos. Surda, tem importante papel na militância, sobretudo ligada à acessibilidade da pessoa surda no cinema, liderando no Sul do Brasil o movimento “Legenda para Quem Não Ouve, Mas Se Emociona!”, criado por Marcelo Pedrosa em 2004 em Recife. Atua também nas causas do feminismo em relação à mulher surda e aos surdos LGBTTS, utilizando as redes sociais, como seu canal no Youtube, bem como milita pela educação para surdos. No 46º Festival de Gramado, que ocorreu entre os dias 17 e 25 de agosto de 2018, Carilissa marcou forte presença e de forma inédita 12 filmes foram exibidos com legenda descritiva e/ou audiodescrição.*

*A entrevista para a revista Fragmentum se deu integralmente por troca de e-mails. Os entrevistadores formularam as perguntas e disponibilizaram-se para realizar videochamadas em Libras no caso de dúvidas. Entretanto, o diálogo virtual se deu de forma muito bem-sucedida, não tendo sido necessária nenhuma interlocução além das perguntas. A escrita de Dall'Alba é absolutamente inteligível, rica em sentidos, preñbe de possibilidades em seu “conteúdo” e também em sua forma. Um exemplo dessa polissemia produtiva, que leva a efeitos identitários, comunitários, de agregação, é o modo como a primeira pessoa do plural surge na escrita: “nós surdos”, em vez de “nós, surdos”. Ao não inserirmos a vírgula normativa nesse caso, permitimos uma abertura semântica. Por esses motivos, os entrevistadores decidiram por manter boa parte dos traços da singularidade da escrita de Carilissa e, quando necessário, incluir palavras, sinais e esclarecimentos entre colchetes. Entendemos se tratar de uma produção autônoma e proficiente em uma língua não materna, fruto de décadas de escolarização bem-feita e educação, em seus diversos sentidos, aberta à pluralidade de línguas. Uma tentativa forçada de padronizar o texto aqui seria negativa: a modalidade escrita da língua vernácula está aberta a esse tipo de entrada de falantes de línguas que funcionam em materialidades não orais. A seguir, um belo e fluente texto em Português também como língua do sujeito surdo.*

## ENTREVISTA COM CARLISSA DALL'ALBA

### **Conte-nos um pouco sobre sua trajetória educacional e da militância na comunidade surda.**

Eu nasci surda devida de rubéola da mãe. Nasci prematura, de oito meses. Fiquei 16 dias na incubadora no hospital, meus pais procuravam em mim se havia alguma coisa diferente, pois sabiam que eu poderia nascer com alguma deficiência, pois a rubéola foi violenta durante a gravidez da minha mãe e os médicos cogitaram que o aborto seria melhor. Meus pais, no carro saindo do hospital, uma quadra depois do hospital, o meu pai ouviu a mãe dizer que não iria interromper a gravidez e que iria até o fim, era o que o meu pai queria ouvir. Toda vez que escrevo isso me arrepio, eu tenho a família dos sonhos de pessoas surdas. Aos 16 dias de vida, em casa pela primeira vez, o meu pai bateu panelas e portas para ver se eu escutava, eu seguia dormindo; aí, a partir dos meus 16 dias, meus pais foram atrás das tecnologias para eu poder “escutar”. Sou a única surda da família. Meus pais ouviram que havia um “papa da surdez” em São Paulo e foram para lá comigo. Somos de Caxias do Sul/RS. Depois de sermos atendidos pelo “papa”, em São Paulo, os meus pais ficaram decepcionados com o “papa” que só disse aos meus pais que um aparelho iria resolver a minha surdez. Se havia aparelhos auditivos no Rio Grande do Sul, por que a gente precisou ir até São Paulo? Com ajuda da saudosa tia Lídia, que era professora, eles encontraram a escola de surdos quando eu tinha oito meses de idade. Eu só engatinhava e era usuária de aparelhos pesados, que ficavam entre meus ouvidos e peito. Sou a aluna mais bebê que a Escola Helen Keller teve até hoje. Na escola, trabalhava pelo método de comunicação total, e o bilinguismo estava apenas começando. Entrei na escola aos 8 meses de idade, em 1986. Nasci em 27 de junho, mesmo dia da Helen Keller, mesmo nome da minha escola, o meu berço linguístico. A minha trajetória escolar começou aos meus oito meses de idade, tenho muito orgulho disso. Fiquei na escola Helen Keller até aos 17 anos como aluna. Anos depois retornei como professora de Português no ensino médio. Fui uma aluna muito vivaz, esperta, curiosa e líder, fui muito elogiada pelos professores por ter uma família que me estimulou muito em casa. Toda minha família sabe Libras,

---

não são fluentes, mas sabem mais que o básico. Fiz nove anos de terapia de fala, falava normal com minha família, até que um dia eu levei meus amigos para minha casa. Eu tinha seis anos, meus pais ficaram apavorados... ver meus amigos só sinalizando, aí foram aprender Libras na escola com minhas irmãs. Lembro muito bem que eu não sabia o sinal de banheiro; minhas irmãs me mostram o sinal, elas aprenderam na escola. Sou [a] caçula da família. Eu, aos seis anos, tive o primeiro professor surdo, nessa idade eu ganhei o meu sinal de batismo, que é na testa, por causa da franja. Antes de ter o professor surdo, só tinha professoras ouvintes que usavam o método de comunicação total, fala verbalmente com Libras. O modelo de liderança eu tive dos meus pais, eles, ouvintes sempre queriam o melhor à escola: a minha mãe foi fundadora do Clube das Mães da Escola Helen Keller e meu pai presidente do Conselho de Pais e Mestres da escola. Eu fiz parte por muitos anos da diretoria do Grêmio Estudantil da escola e muitas vezes [também estive] no Conselho Escolar. Meus pais me deixavam na Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul (SSCS) nos sábados, era [a] única surda criança que participava na SSCS, e ficava lá todas as tardes de sábado com surdos adultos e idosos. Eles cuidavam de mim e ficavam admirados com a minha fluência no Português, aos nove anos, lia cartas aos surdos da diretoria da SSCS e depois comecei a fazer parte da diretoria da SSCS por alguns anos. A minha liderança foi se constituindo na escola e na sociedade espelhando o modelo dos meus pais líderes. Toda minha família é ouvinte, eles fizeram a diferença comigo, me fizeram ler muitas coisas e me pediam [para] explicar tudo para eles, o que eu entendia nas leituras. Recebi muitos estímulos de leituras e de escrita em casa, dos meus pais e das minhas duas irmãs mais velhas. Isso eu devo muito a eles. Tive muita asma, muita mesmo, e tinha que ser internada muitas vezes no hospital. Meus pais não queriam que eu fosse prejudicada na escola e pediam sempre que as professoras fossem ao hospital me dar atividades. Meus pais me enchiam de gibis e livros. Para eles, a leitura é vida, e hoje sigo lendo muito, escrevo demais e gosto muito do mundo de escrita. É de lamentar ver pouquíssimos surdos que gostam de ler e escrever. Não tenho uma fala perfeita, mas a escrita me completa, me deixa totalmente independente. Ao terminar o ensino fundamental, aos quatorze anos, fiquei apavorada por não ter ensino médio na escola Helen Keller, aí fiz um movimento ao governador para implantar o ensino médio. O movimento foi meu com meus colegas e dos pais, éramos cinco colegas desde infância e conseguimos o ensino médio em 2000. Fiquei um ano sem estudar, foi o pior ano para mim, me sentia órfã e não queria estudar na escola de ouvintes. No ensino médio comecei a organizar viagens e

eventos, liderança minha seguia crescendo. Aos 17 anos, fiz vestibular para Geografia e História, estudei por uns quatros semestres, aí surgiu o Letras – Libras, primeira turma, lá em 2006, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas o polo foi na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e fiz só Letras – Libras como graduação. Faço parte da primeira turma, foram 4 anos de muitas novidades da área de Libras, curso de graduação pioneiro da América Latina. Antes de me formar, eu fui aprovada para mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientada pela professora Dra. Márcia Lunardi-Lazzarin. A dissertação de mestrado é sobre negociação de cultura surda no movimento surdo. Em 2014, fui aprovada no concurso para docente de Libras do Centro de Educação da UFSM. Antes, trabalhei na Escola Helen Keller, nas universidades particulares e também fui professora temporária do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul por dois anos. Em 2016, comecei o doutorado em linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com orientação da professora Dra. Marianne Stumpf. Em 2020, vou defender a tese. Consegui quatro anos de afastamento para os estudos. Falam que tenho família dos sonhos, eu concordo, modéstia à parte, tenho família ouvinte que sabe Libras e que aceita muito bem o meu casamento igualitário. E tenho uma filha ouvinte maravilhosa que sabe muito Libras, e na escola da minha filha sempre colocam intérprete de Libras para mim nas reuniões, eventos e apresentações. Minha esposa surda, a Helenne, brinca que tem inveja da minha família, pois a família dela não sabe Libras e nunca a colocaram nas escolas de surdos, e sofreu muito na “inclusão” – uso entre aspas porque, de fato, não era uma escola inclusiva. E tenho a irmã do meio, a Carisa, que é professora de Português do ensino médio da Escola Helen Keller, professora de surdos.

Na militância eu comecei bem cedo, vendo meus pais líderes nos projetos da Escola Helen Keller. Fui da diretoria do Grêmio Estudantil e da Sociedade dos Surdos de Caxias do Sul. Aos 16 anos conheci a campanha “Legenda para Quem Não Ouve, Mas Se Emociona”, que luta pelas legendas nos cinemas. A campanha segue até hoje. Foi idealizada pelo Marcelo Pedrosa, de Recife. Como eu sempre gostei de filmes, minha família sempre traduzia e nunca me excluiu. Com meus 11 anos de idade, a minha irmã mais velha, a Carina, me levou para assistir o filme *101 Dálmatas* no cinema, foi o primeiro filme legendado. Os meus olhos só brilhavam e fiquei tão encantada com filme que eu entendi tudo sem precisar da tradução da família, mas depois só tive decepções nos outros filmes, [tanto] que me deu gás para batalhar pelas legendas à comunidade surda. Depois fui ao

---

cinema com minha prima Andreissa para assistir o filme da Xuxa. Para minha tristeza, o filme era dublado e a minha prima de lado traduzindo tudo, tínhamos uns 12 anos de idade. Quando não existiam legendas nas televisões, minha família se revezava para traduzir para mim o que se passava na televisão. Eu fui uma criança muito curiosa, queria saber de tudo e a minha família sempre me deixava dentro. Pedi a permissão do Marcelo Pedrosa para movimentar a campanha aqui no Rio Grande do Sul e consegui fazer a campanha ser conhecida, é aqui que movimenta mais do Brasil.

Com filha ouvinte, [isso] me fez também estar na liderança dos pais surdos e empoderar os pais surdos. Pois muitos pais surdos deixam os filhos para avós cuidarem porque acham que por serem surdos são incapazes. E explico aos pais surdos que não devem fazer os filhos ouvintes serem intérpretes, desta forma estarão fazendo os filhos serem responsáveis por eles muito cedo, tirando a infância dos filhos ouvintes. Não permito a minha filha atender meus telefonemas, não permito as pessoas perguntarem para ela por mim, ela é minha filha e eu sou responsável por ela. Se eu preciso de intérprete, eu procuro. As pessoas ouvintes devem se dirigir a mim para tirar dúvidas, não a minha filha. Hoje a minha filha Sofia tem dez anos de idade, já está acostumada com isso; se alguém ouvinte pergunta para ela, ela manda perguntarem para mim. Sou membro da comissão da organização dos eventos de CodaKids (crianças ouvintes filhas de pais surdos), que acontece sempre em janeiro na Colônia de Férias da Sociedade dos Surdos de Rio Grande do Sul, em Capão da Canoa/RS. De certa forma, hoje tem mais pais surdos que cuidam dos filhos, pois hoje podemos encontrar mais surdos com maiores instruções do que antigamente, antigamente era bem raro ver pais surdos criando filhos ouvintes sozinhos. O olhar das famílias mudou também, e [agora] acreditam mais na capacidade dos pais surdos para a criação dos filhos. No parto da minha filha, tive minha irmã enfermeira comigo, sei o quanto foi importante e hoje estou tentando reunir um movimento na área de saúde para garantir uma acessibilidade aos pais surdos nos hospitais; é um direito deles.

No dia 10 de outubro de 2018, eu recebi o título de cidadania emérita pela Câmara Municipal de Caxias do Sul, minha cidade natal. Foi uma homenagem muito linda, segundo os vereadores que estavam presentes na homenagem, foi a homenagem mais linda que tiveram nos 109 anos de Câmara. O motivo da homenagem foram os movimentos que eu milito e ativo. Não sou só uma militante, sou ativista também. Em diversos temas, entre eles surdos, Libras, Feminismo, LGBT, Proteção aos animais e entre outros temas relacionados com grupos minoritários.

Ser professora não foi meu sonho de infância, o meu sonho era ser enfermeira ou médica, porque ficava muito no hospital por causa das minhas crises de asma, na época não tinha muitos remédios como tem hoje, e [meu sonho era] ser jornalista também porque lia muito jornais. Mas acabei fazendo vestibular de História/Geografia pela facilidade no mercado de trabalho, e acabei me formando Letras – Libras; me tornei professora. Hoje sou feliz com a minha profissão que a vida me deu, [por]que a vida me empurrou para ser professora.

**Você poderia contar sobre a história do movimento “Legenda para Quem Não Ouve, Mas Se Emociona” e sua atuação para promover a acessibilidade para surdos no cinema?**

A campanha começou, em Recife/PE, pelo Marcelo Pedrosa, também surdo. Conheci a campanha por um colega do curso de instrutor que eu fiz em Porto Alegre e fiquei encantada com a campanha, aí decidi movimentar. Comecei a ter contato com autoridades do Festival de Cinema de Gramado para começar, em 2005. Nada foi fácil, porque quase todos os anos mudavam a equipe de organização do Festival de Cinema de Gramado. Eu tinha que explicar tudo de novo todos os anos. Pedia legendas nos filmes, pois o festival só exhibe filmes nacionais, justamente filmes do nosso país, e não temos acesso, nós surdos. Todos os anos fazíamos um pequeno evento só para surdos: o festival dava uma sala para [a] gente e só, e a gente chamava escolas de surdos para produzir vídeos e apresentar peças teatrais. Aos poucos, fui sendo conhecida pelo povo do festival e, em 2017, entrou uma nova diretoria, mais moderna e atualizada, aí finalmente a campanha foi ouvida e, em 2018, tivemos pela primeira vez legendas nos filmes das premiações no festival e intérprete de Libras na abertura do festival – que fui eu quem abriu o evento. Foi momento muito importante para nós surdos, pois fazia mais de 14 anos de luta e este ano a campanha completou 15 anos. Fizemos um evento de comemoração de 15 anos com apoio do festival e tivemos o Marcelo Pedrosa presente, no evento, fizemos um debate dos *youtubers* surdos e lotamos o auditório de 400 participantes. É uma infeliz história aos surdos aqui no Brasil: nem todos os cinemas colocam legendas nos filmes nacionais e desenhos animados, somos obrigados a esperar filmes no DVD. Sonho ver um festival acessível 100%, por enquanto são alguns filmes que são legendados e intérpretes de Libras na abertura. Quero ver 100% de filmes legendados. [É] Justo ver filme do Brasil legendado.

Organizo os eventos de Gramado com muita ajuda dos jovens surdos. Os jovens surdos são bem energéticos e me ajudam muito. Ano passado e este ano, tive grande ajuda do Fabiano Bertoluci, que esteve mais que [à] frente da organização. Além de ser encontros de luta, também promove lideranças: por exemplo, o Fabiano, que era aluno da escola Helen Keller e hoje aluno de Letras – Libras, já ajuda a promover eventos. E os alunos do ensino médio da Escola Helen Keller que estão na adolescência ajudaram muito a organizar o evento de Gramado deste ano, uma promoção de liderança a esses jovens, eu acho importante demais para estimular. Penso sempre que o movimento de legenda não é só meu, é de todos.

Em Caxias do Sul, minha cidade natal, eu lutei com o vereador Rafael Bueno para criar uma lei municipal de obrigação de legendas nos cinemas e intérprete de Libras nos teatros; conseguimos, depois de quase dois anos de luta, [a] lei número 516/2016. E agora, no fim do ano de 2019, conseguimos aprovar mais uma lei de legenda na cidade vizinha de Caxias do Sul, Bento Gonçalves, que é a segunda cidade a ter lei de legenda.

Nem tudo é de flores: mesmo tendo lei em Caxias do Sul eu encontro filmes legendados nos piores horários, nos horários de almoço ou fim de tarde (quase de noite). É horário de trabalho ou de crianças dormir.

### **Como foi a sua participação e de outros militantes surdos no Festival de Gramado em 2018?**

Como disse, em 2017, entrou uma nova diretoria do Festival de Cinema de Gramado – o Edson Nespolo, que é meu conterrâneo e amigo do meu vereador Rafael Bueno; foi por intermediação do Rafael [que] eu conheci o Nespolo, [quem] deu todo apoio à campanha –, e, em 2018, a equipe do Nespolo promoveu pela primeira vez filmes legendados, os filmes premiados, e intérpretes de Libras na abertura; o evento de 2018 eu que abri com um discurso sobre a nossa luta pelas legendas que havia chegado aos 14 anos. Além da abertura, tivemos um evento na sala da Fundação [de Apoio] da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS), que sempre nos apoiou, [dessa vez] dando uma sala através do Fernando Gomes, o responsável pela FAURGS. O evento nosso foi uma tarde de apresentação de filmes feitos pelos surdos e mais umas peças de teatro. Neste evento de 2018, eu recebi notícia que eu ia receber título de cidadania de Caxias do Sul, minha cidade natal, pelas mãos do vereador Rafael Bueno. O Fabiano Bertoluci [foi] quem me ajudou a organizar o evento juntamente com minha

---

esposa, Helenne Sanderson, também surda. Estavam 300 participantes entre surdos e ouvintes, teve um surdocego e, pela primeira vez, tivemos guia-intérprete de Libras ao surdocego, outro aprendizado para nós. 2018 foi muito especial no Festival de Cinema de Gramado, até apareceu no Jornal Nacional (Globo). O Festival de Cinema de Gramado na rua coberta foi lindo demais e todos pararam para ver o meu discurso. E hoje posso afirmar que o festival de cinema de Gramado é o mais acessível do Brasil.

**Como você vê o lugar dos surdos LGBTTS na comunidade surda? Quais são os desafios e formas de luta para reconhecimento dos surdos LGBTTS? Você recebe relatos de preconceitos e violência?**

O espaço dos surdos LGBTTS ainda é recente, agora muitos assumem tranquilamente. Alguns têm conflitos com família, principalmente surdos trans que sofrem muito na família, no trabalho e na sociedade. Nós, da comunidade, ajudamos muito surdos LGBTTS, mesmo não tendo muito conhecimento; o que nos salva é minoria. Recebo muitos relatos de violência dos surdos trans, sofrem o mesmo que as pessoas ouvintes trans sofrem. O desafio é o atendimento aos surdos LGBTTS na área de saúde e na área de trabalho. Sabemos que aqui no Brasil não há uma educação de qualidade aos surdos nas escolas, são poucas que são bilíngues para surdos e muitos surdos acabam não sabendo das doenças que podem ser transmitidas sexualmente, e nos médicos [há] falta de acessibilidade, muitos não sabem como atender os surdos, isso é para todos os surdos, não somente os homossexuais.

Muitos surdos homossexuais não sabem dos direitos que [a] eles são garantidos, muitos pensam no pior, e precisamos esclarecer para eles que existem leis que acobertam as pessoas LGBTTS. Uma vez, um surdo homossexual me disse que não assume a sua sexualidade porque pode ser demitido na empresa que ele trabalha, e eu garanti que a empresa não pode fazer isso, se a empresa demitir por causa da sexualidade sofrerá um processo judicial. E também uma surda me disse que não assume o namoro igualitário por medo de perder a guarda da filha, eu mostrei as leis e deixei ela segura. É tanta informação que os surdos homossexuais não sabem e precisamos mostrar os direitos deles. Precisamos empoderar os surdos homossexuais; imagine: já é difícil empoderar os surdos.

As pessoas me perguntam se eu sofro mais por estar casada com uma mulher ou por ser surda. Sempre digo que por ser surda que eu sofro mais. Ser surda é mais complicado para a sociedade em geral, são milhares de

---

peessoas que não sabem Libras ou não sabem como atender pessoas surdas. Já [sobre] estar casada com uma mulher: a Comunidade Surda me recebe muito bem e me respeita, somos da minoria linguística; a comunidade surda acolhe qualquer surdo, não importando os rótulos. De certa forma, já estão habituados a lidar com exclusão e preconceito, por isso tratam todos [os] surdos de forma não preconceituosa. Entre mulher, homossexual e surda. Eu me vejo mais como vítima sendo mulher surda. A sociedade é patriarcal demais, e muito machista. Apesar de o Brasil ser um país com muitas mortes de pessoas homossexuais, eu não sofro diretamente com a minha pessoa pela questão de estar casada com mulher, do mesmo meu sexo.

**Como você percebe o lugar do surdo na Academia, na Universidade? Quais são as dificuldades e avanços em relação ao reconhecimento da pessoa surda enquanto protagonista na produção de saberes acadêmicos? Pode relatar sobre sua pesquisa de doutorado na UFSC?**

A minha pesquisa de doutorado é sobre a Historicidade do Ensino de Libras da Escola Helen Keller, o meu berço linguístico, onde fui aluna e professora. A escola tem quase 60 anos de fundação, passou por três métodos de ensino: primeiro o oralismo e depois a comunicação total, e, no final dos anos 1980, a escola começou a trabalhar com o método bilíngue. A escola é de grande referência nacional pelo ensino de qualidade aos alunos surdos. Fui aluna desta escola, recebi o ensino de qualidade. Nem tudo é perfeito, a escola teve/tem alguns pontos negativos, mas nada abala.

A maior dificuldade dos surdos na vida acadêmica é a falta de acessibilidade e compreensão dos professores. Eu mesma, sendo aluna de doutorado numa universidade que promoveu o Letras – Libras, tive grande dificuldade de realizar uma prova em Português da disciplina Sociolinguística. Foi um baque, pois tinha muitas coisas dos ouvintes, tipo as falas, sotaques e enunciados. Pedi para os professores desta disciplina permitir[em] intérpretes [para] traduzir umas questões da prova e não deixaram, eu e uns colegas surdos tivemos que entrar com recurso na secretaria, foi um momento tenso.

Eventos acadêmicos não aprovam trabalhos dos acadêmicos surdos por causa da Língua Portuguesa, e os surdos acabam sendo carentes na área de publicações de artigos. Eu tenho artigos publicados porque eu escrevo primeiro e pago uma revisão para que os meus artigos possam estar mais [normatizados] academicamente. É uma batalha. E alguns eventos não

querem gastar com serviços de intérpretes e complicam a acessibilidade, desrespeito. Tudo isso recua o protagonismo surdo nas universidades. Só que na Universidade Federal de Santa Catarina eu posso dizer que é a universidade que oferece mais protagonismo aos alunos surdos por causa do Letras – Libras, que oferece facilidade nas atividades. [N]Os eventos relacionados com Letras – Libras os alunos podem mandar artigos em Libras sem se preocupar com a Língua Portuguesa.

Aos poucos, os eventos vêm aceitando oferecer os espaços aos surdos, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria, onde eu sou docente, está se adaptando: os eventos com artigos em Libras e as informações em Libras nos eventos. E também grupos de trabalhos somente para área de Libras e de Estudos Surdos estão crescendo.

**Você pode relatar como as universidades têm lidado com o uso da(s) língua(s) de sinais em sala de aula, nos setores administrativos etc.? Houve efetivo progresso nesse sentido?**

Eu fiz mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) de 2011 a 2013, sempre tive intérpretes de Libras nas salas de aulas. Mas raramente eu tinha duas intérpretes no revezamento. Noto progresso sim, pois hoje a UFSM coloca duas intérpretes nas salas de aulas para os alunos da graduação e pós-graduação, apesar da carência do quadro de intérpretes, que precisa de mais intérpretes ainda.

Hoje podemos encontrar professores surdos nas universidades, os surdos conquistando os espaços. Eles colaboram com uma ampliação do uso de Libras em diversos lugares das universidades, nas salas de aulas, nas reuniões e nos setores administrativos.

Muitas universidades ainda não compreendem o motivo de oferecer proficiência especial aos alunos surdos de pós-graduação. Muitos surdos têm que recorrer nas outras universidades para poder conseguir proficiência para preencher o requisito. No meu mestrado na UFSM, tive que fazer proficiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), eu não passei [em] três provas de proficiência em inglês na UFSM e tive que ir na UFSC para realizar a proficiência e fui aprovada, porque na UFSC oferece prova especial aos surdos.

**Nos últimos anos, o sujeito surdo tem ganhado visibilidade no cenário**

---

**brasileiro, principalmente por meio do discurso político. Essa visibilidade foi convertida em políticas públicas efetivas para a melhor qualidade de vida do sujeito surdo, sobretudo no último ano? Se puder, fale um pouco da ameaça que o fim da TV Escola representa para a comunidade.**

A visibilidade dos surdos no Brasil pode ter aumentado, mas não vejo isso como um ganho, pois não colaborou em um enriquecimento à área de educação de surdos, pois eu acho que aumentaram os cursos de Libras de péssima qualidade, qualquer um está ensinando Libras por causa da visibilidade que tivemos em 2019. Noto que o assistencialismo está voltando com toda força, a sociedade está vendo os surdos como coitados, ou seja, deficientes. Falta dar visibilidade ao enriquecimento linguístico e levar tudo isso a sério, não são apenas os cursos de Libras que vão salvar os surdos no Brasil. Precisamos de respeito, valorização e nos olhar [sermos vistos] como diferença cultural e linguística. Eu surda não noto melhoria de vida, está na mesma.

Lamentável o fim da TV Escola, um canal educativo aberto ao povo brasileiro, um projeto que deu certo por mais de 20 anos, que cumpria importantes funções sociais e muito úteis. Eu usei muitos vídeos da TV Escola com meus alunos e sei o quanto era importante esse canal, infelizmente está acabando. A TV Escola é um direito do povo brasileiro ao acesso de notícias importantes e bem educativo. Estou preocupada com a TV INES, que é muito importante aos surdos, pois as reportagens da TV INES fazem muita diferença à comunidade surda, uma riqueza de informações!

**Que movimentos sociais protagonizados por surdos você considera importantes no atual cenário, em que têm predominado tanto discurso e ações de ódio contra grupos minorizados? Como esses movimentos sociais podem promover uma maior inserção dos surdos na sociedade ouvinte?**

Tenho 34 anos de idade e estou sentindo certa polarização nos movimentos surdos nos dias atuais. Em 2011, tivemos o maior movimento surdo brasileiro na história, que foi em Brasília, com 4 mil pessoas, liderado pela professora Dra. Patrícia Rezende Ferreira-Curione. Ela soube organizar com todo Brasil, colocando todos [os] surdos para movimentar e escolheu surdos líderes para promover encontros e organizar a viagem à Brasília.

Eu fui líder do Rio Grande do Sul e consegui levar um grupo de surdos à Brasília. Foi uma manifestação linda e pacífica – todos os surdos unidos pelo mesmo motivo: A Escola Bilíngue para Surdos. Esse movimento se deu por conta das ameaças da secretária de educação especial dizer que a cultura surda não existe. E hoje a comunidade surda sofre polarização por causa da última eleição presidencial do Brasil, que provocou discursos de ódio. É muito triste.

Quanto [a]os discursos de ódio por sermos do grupo minoritário, ou seja, da minoria linguística, só nos fortaleceram a lutar pelos nossos direitos e não houve polarização como temos hoje. Acredito que é necessário passar as informações corretas sobre sujeitos surdos e Libras aos ouvintes, para que eles possam colaborar e estar com a gente nas lutas, eu não vejo preconceito, [mas] sim a falta de informação nessas pessoas ouvintes que criam discursos de ódio sem ter algum conhecimento sobre surdos. Agora, ouvintes que querem ser protagonistas das lutas surdas não é correto, é necessário sentir na pele as dores das pessoas surdas no cotidiano. É a mesma coisa eu branca tentar ser líder de um movimento das pessoas negras, eu jamais tentaria ser líder do movimento das pessoas negras, o que eu posso fazer é colaborar e simpatizar, mas não estar à frente.

Somos 5% da população brasileira e é impossível ter nossos movimentos maiores do que dos ouvintes, o que podemos fazer é inserir os surdos nos movimentos sociais e chamar a atenção das pessoas ouvintes às nossas necessidades. Por exemplo, eu sou feminista e são poucas surdas que fazem parte do movimento feminista, [então] criamos um grupo de feministas surdas para informações úteis sobre o feminismo; quando tem movimentos feministas nas ruas ou encontros, a gente vai. A gente consegue conversar com os responsáveis dos movimentos para separarem um espaço especial a nós surdas e nos unimos. Chamamos atenção nisso, por exemplo, mulheres ouvintes ficam felizes que têm surdas feministas e nos dão palestras com temas da área do feminismo. Recentemente, fui a uma palestra sobre tipos de violências que as mulheres sofrem e adorei aprender e me empoderar mais para poder ajudar mulheres surdas depois. No nosso grupo de feministas tem ouvintes também, ouvintes que são intérpretes. Por duas vezes, eu tive que ir à delegacia com duas surdas da minha cidade que sofreram violências em casa, uma pelo pai e outra pelo marido também surdo, foi bem difícil porque não tivemos intérpretes e eu tinha que escrever tudo no papel para ocorrência. Falta acessibilidade nos órgãos públicos. Essas duas surdas me chamaram porque me identificam como mulher líder e me confiaram. Sou feminista por causa do meu pai, que é um homem pró-feminista – nunca

---

agiu papel machista em casa que só tem mulheres, de homem só ele – que sempre me mostrou que eu como mulher posso alcançar tudo o que eu quiser. Eu ficava bem brava quando via minhas amigas serem vítimas de machismo e me vi como feminista. O mesmo acontece com os movimentos LGBTTS, negros, índios e outros movimentos sociais, os surdos podem ser inseridos.

**Você pensa que o avanço das tecnologias digitais contribuiu para a fluência do sujeito surdo em várias línguas e linguagens? Qual o papel das redes sociais na comunidade surda?**

Certamente só avançou. Além da fluência aos surdos, o empoderamento fluiu bastante e a independência também. As redes sociais, por um lado, deram a liberdade aos surdos produzirem seus trabalhos e mostrar os seus talentos. Certamente, há negociação da cultura surda nas redes sociais, os surdos promovem vários eventos através das redes sociais. Vale relembrar o movimento de Brasília do ano de 2011, que levou 4 mil pessoas. Em apenas 45 dias de organização, conseguimos levar mais de 4 mil pessoas para o movimento pelas escolas bilíngues para surdos na capital federal.

Hoje temos vários *youtubers* surdos famosos que rodam nas redes sociais, professores surdos e ouvintes usam os vídeos dos *youtubers* surdos nas aulas porque, muitas vezes, os vídeos são bem educativos e interessantes para as aulas. Esses dias vi que uma professora de Libras mostrou um vídeo na sua aula sobre a Segunda Guerra Mundial que o *youtuber* surdo de Goiás, o Roberto Castejon, produziu. De certa forma, os vídeos produzidos pelos *youtubers* surdos contribuem para as aulas. As redes sociais estão presentes até nas aulas, é impossível excluir. Além dos *youtubers* surdos brasileiros, temos os *youtubers* surdos estrangeiros que os surdos brasileiros adoram acessar e aprendem muito com eles as línguas de sinais. Além das línguas de sinais, aprendem também culturas diferentes. A linguagem dos surdos na visualidade é bem maior do que escrita, por isso as redes sociais fazem parte das experiências visuais dos surdos.

**Você considera possível um sujeito surdo identificado com a Libras ter uma relação afetiva com a Língua Portuguesa escrita, gostar de ler e escrever nessa língua?**

É sim possível, porém raro. São bem poucos os surdos que dão importância à Língua Portuguesa escrita e muitos não gostam de ler, mas eles não têm culpa. Muitos são usuários de Libras como primeira língua, muitas escolas não estimulam alunos surdos a terem um aprendizado maior na segunda língua e acabam não sendo fluentes na escrita. Eu aprendi Língua Portuguesa em casa. Na minha turma, tinha 5 surdos, só eu que sou fluente na escrita e sou boa leitora em diversos temas. Quando eu era pequena, na escola, o professor surdo falava para todos que ser fluente em Libras bastava, mas para mim não. Olha aqui eu escrevendo sozinha. Uma liberdade gostosa e [que] me torna bem independente. Encontrar uma saída para surdos serem fluentes na escrita é bem complexo, digo complexo nas escolas de surdos. Pois os surdos que eu conheço que escrevem bem foram estimulados pelas famílias.

**A proposta deste número da revista *Fragmentum* é “Gestos de resistência das/nas línguas de sinais”. O que você considera como gestos de resistência dentro da comunidade surda e na sociedade, de forma mais abrangente?**

Sabemos que a resistência surda já foi mais forte. Políticas públicas estão fechando as escolas de surdos, e professores surdos [estão] saindo das escolas para trabalharem nas universidades por causa dos salários maiores. As escolas que sofrem mais, e as políticas públicas desvalorizam e se importam com os números, não importando se a escola tem somente 2 alunos surdos. Para eles importa o preço.

Os gestos de resistência das/nas línguas de sinais, hoje em dia, podemos encontrar na diversidade, hoje são muitos movimentos sociais e são vários surdos em diversos espaços, muito legal isso, porque antigamente os surdos eram excluídos. Os gestos de resistência acabam promovendo os surdos em diversos espaços e empoderando eles nos movimentos de LGBTTS, negros, feministas, políticos e entre outros temas dos movimentos surdos que acabam inserindo os surdos através dos gestos da resistência com base na língua de sinais, isso de forma bem mais abrangente. Os surdos estão incluídos em diversos espaços através da língua de sinais. Recentemente, no futebol brasileiro, no time Flamengo, os surdos ganharam espaço com intérprete de Libras e nos carnavais também. Aos poucos, os gestos de resistência aumentam através da língua de sinais.

## A DIDÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS FRANCESA: NASCIMENTO OU RECONHECIMENTO DE UMA DISCIPLINA DE PLENO DIREITO?<sup>1</sup>

## LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE: NAISSANCE OU RECONNAISSANCE D'UNE DISCIPLINE À PART ENTIÈRE?

Véronique Geffroy

Université Paris Lumières, Paris, France

Élise Leroy

Université Toulouse, Toulouse, France

*Resumo:* Por muito tempo excluídos do sistema educacional para a criança surda, os estudos sobre a Língua de Sinais Francesa (LSF) e sobre os surdos que sinalizam se fizeram presentes no campo universitário no início dos anos 1980, na França. Uma vez que essa língua atípica remete antes à universalidade da comunicação e à relação com o mundo do que tão somente à surdez, as questões colocadas por seu ensino e as especificidades do público concernido se revelam finalmente mais transversais do que se imaginava. A partir de então, as pesquisas sobre a LSF podiam se originar de diversos campos das ciências humanas. Um breve histórico da integração à universidade dessa língua, que foi por tanto tempo desconsiderada, nos permitirá analisar a adequação de seu lugar nas ciências da linguagem e a postura do pesquisador nesse domínio. Certamente o “despertar surdo” do final dos anos 1970 alimentou-se da mobilização das associações recentemente criadas pelo meio surdo, mas é a história das pesquisas sobre a LSF que nos conduzirá aqui a sondar o lugar que ela poderia ocupar. Ao entrar no quadro das ciências da linguagem, uma língua visual e tida como menor como a LSF congregou novas forças. Em decorrência disso, uma eventual didática da LSF pode existir fora do campo da deficiência. A questão que daí decorre é, então, a da pertinência de criar uma disciplina que lhe seja dedicada. Assim sendo, as pesquisas sobre os surdos e a língua viso-gestual que lhes é intrinsecamente ligada oferecem igualmente uma contribuição original mais dinâmica fora do campo da surdez. Finalmente, a emergência de novas ideias e a definição de conceitos inéditos decorrentes dos trabalhos sobre os surdos na sociedade e, em particular, sobre o uso que fazem de uma língua gestual presidem a uma efervescência epistemológica que possui algo de delicado

---

<sup>1</sup>Texto originalmente publicado em: GEFFROY, Véronique; LEROY Élise. La didactique de la langue des signes française : Naissance ou reconnaissance d'une discipline à part entière ? Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage (TIPA), Aix-en-Provence, n. 34, p. 1-28, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/tipa/2653>. Acesso em: 18 dez. 2019. Tradução de Décio Rocha

e, ao mesmo tempo, jubilatório.

*Palavras-chave:* bilinguismo, língua de sinais, LSF, surdez, deficiência auditiva, educação, epistemologia, estudos surdos.

*Résumé:* Longtemps évincée du système éducatif pour l'enfant sourd, les études sur la langue des signes française (LSF) et les sourds signeurs se sont inscrites dans le champ universitaire au début des années 1980, en France. Puisque cette langue atypique renvoie davantage à l'universalité de la communication et au rapport au monde qu'à la seule surdité, les questions posées par son enseignement et les spécificités du public concerné sont finalement plus transversales qu'il n'y paraît. Dès lors, les recherches sur la LSF pouvaient relever de plusieurs champs des sciences humaines. Un bref historique de l'intégration à l'université de cette langue longtemps déconsidérée nous permettra d'analyser l'adéquation de sa place dans les sciences du langage et la posture du chercheur dans ce domaine. Certes, le « réveil sourd » de la fin des années 1970 s'est nourri de la mobilisation des associations nouvellement créées par le milieu sourd, mais c'est l'histoire des recherches sur la LSF qui nous conduira ici à sonder la place qu'elle pourrait avoir. En entrant dans le panel des sciences du langage, une langue visuelle et minorée comme la LSF a puisé de nouvelles forces. De ce fait, une éventuelle didactique de la LSF peut exister en dehors du champ du handicap. La question qui en découle est alors la pertinence de créer une discipline qui lui soit dédiée. Cela dit, les recherches sur les sourds et la langue visuo-gestuelle qui leur est intrinsèquement liée apportent également une contribution originale mais dynamique hors du champ de la surdité. Finalement, l'émergence d'idées nouvelles et la définition de concepts inédits issues des travaux sur les sourds dans la société, et en particulier sur leur usage d'une langue gestuelle, président à un bouillonnement épistémologique ayant quelque chose de délicat et de jubilatoire à la fois.

*Mots-clés:* bilinguisme, langue des signes, LSF, surdité, déficience auditive, éducation, épistémologie, deaf studies.

## Preâmbulo

A surdez perturba a relação entre seres *a priori* comunicantes. Todos aqueles que ouvem são tão deficientes para comunicar com os surdos quanto os surdos o são em sua comunicação com os ouvintes. Um dos efeitos de tal situação é que se produz uma deficiência compartilhada<sup>2</sup>, invertendo-se mesmo às vezes os lugares: uma pessoa surda recebe de algum modo um treinamento intensivo para remediar os malentendidos, adotando estratégias que facilitam a intercompreensão, enquanto os ouvintes são, antes, desprovidos de tal treinamento<sup>3</sup>. Kahne (2013) compreendeu bem

<sup>2</sup>Mottez, um dos primeiros pesquisadores a ter acompanhado o “despertar surdo”, mostrou muito bem a importância de ver a surdez como uma relação que causa impacto sobre todos os protagonistas em suas trocas.

<sup>3</sup>Essas estratégias são, aliás, apresentadas, em cursos de LSF consagrados à cultura surda, como hábitos de vida dos surdos. Algumas foram explicitadas pelos trabalhos em psicologia cognitiva

essa situação ao trabalhar em atividades de formação específicas para os gestores da Airbus, uma vez que, para o autor, a realidade é que os surdos que sinalizam comunicam mais rapidamente e com mais precisão do que os ouvintes.

Por outro lado, em toda situação de aprendizagem, é imperativo “não aceitar que não se compreenda, não aceitar que alguém não se faça compreender” (BARUK, 1992, *in* TERRAIL, 2009, p. 276). Tal posição deve mesmo ser colocada como uma “exigência ética” essencial do ofício de aluno e, também, da deontologia do ensino (BARUK, 1992, *in* TERRAIL, 2009, p. 276). Essa exigência recebe uma atenção muito particular em uma situação de ensino em que o professor deve se fazer compreender por um ou vários alunos surdos que devem, eles também, ser compreendidos pelo professor<sup>4</sup>, tendo-lhes sido recusado por muito tempo o uso de uma língua rica, precoce e confortável na educação dos surdos.

A história da Língua de Sinais Francesa (LSF) e das particularidades socioculturais surdas<sup>5</sup> foi marcada por insistentes polêmicas. O fato mais marcante foi a recusa generalizada, explicitada em 1880, de utilizar uma língua viso-gestual na instrução dos alunos surdos. Logo alguns anos mais tarde, com as leis de Jules Ferry, a França, instaurando a única língua nacional como língua de ensino, adotará uma lei para escolarizar todas as crianças da República, exceto os surdos, cujo destino devia ser decidido mais tarde. A partir de então, para as crianças surdas, “o ensino da fala e a formação profissional precede(ra)m a inculcação dos conhecimentos” (BUTON, 2009, p. 311), o que significou para essas crianças um desvio da finalidade da escola durante muito tempo. A deriva provocada então prende-se ao fato de que a tecnicidade exigida pela produção vocal e leitura labial vai “monopolizar” toda a atenção que poderia ser dispensada aos conteúdos escolares, assim como às interações entre professor e aluno(s) surdo(s).

O destino tão particular da LSF pôde se encontrar com o de outras possíveis línguas de ensino, como as línguas regionais ou minoritárias, tendo em vista que o uso de qualquer outra língua que não fosse o francês como

---

de Courtin sobre a atenção conjunta, entre outros.

<sup>4</sup>Para Mottez (*in* BENVENUTO, 2006), “a surdez é uma relação”, e para Grosjean (2000), é preciso defender “o direito da criança surda crescer como bilíngue”.

<sup>5</sup>Nossa discussão aqui não pretende tratar do particularismo cultural surdo (vivência partilhada sem se conhecer, sentimento de pertencimento a um grupo de pares, hábitos de vida, estratégias de comunicação, adaptação à vida em sociedade, etc.) Porém, como para qualquer outra língua, cada vez que se trata de “LSF”, de “língua dos surdos” ou de “língua gestual”, a cultura a ela associada deverá ser levada em consideração.

língua de escolarização tinha se tornado impensável para o ensino até o final do século XX. Mesmo se, no início do século XXI, o reconhecimento da LSF como uma das línguas da França<sup>6</sup> constitui um avanço importante, nem por isso os estudos realizados no campo da surdez se voltaram realmente para o estudo da política linguística adotada em relação a todas as línguas da República.

No que diz respeito às questões de educação, os métodos e, conseqüentemente, a formação dos professores se centraram por mais de um século na vocalização pelo fato de que “o método oral exige teoricamente dos professores que eles tenham noções relativas aos mecanismos fisiológicos da articulação” (BUTON, 2009, p. 311). As pesquisas que dizem respeito aos surdos se voltam prioritariamente para a aquisição de um nível de competência em francês satisfatório para a escola, mas cabe perguntar se são os mesmos “objetos” que se analisam segundo se façam pesquisas sobre a deficiência auditiva e as ações corretivas ou sobre os surdos e a LSF.

Ainda que um professor pudesse se apoiar numa comunicação sem entraves junto a seus alunos surdos com uma língua viso-gestual de qualidade, tendo em vista que a modalidade das trocas não era afetada pela deficiência auditiva, a utilização da LSF em ambiente escolar tinha sobrevivido até a virada do século XXI apenas para os alunos com deficiência associada, isto é, alunos em relação aos quais não havia muitas expectativas. Será preciso esperar meados dos anos 1970, com o “despertar surdo”<sup>7</sup>, para que a questão da língua de ensino na educação das crianças surdas seja retomada.

Muito rapidamente, uma associação como “2 Línguas Para uma Educação” (2LPE), criada no final de 1979 e onde se encontravam profissionais surdos, profissionais ouvintes e pais de crianças surdas, tinha

---

<sup>6</sup>A França subscreveu a carta europeia das línguas minoritárias em 1999, mas ainda não a ratificou, apesar da promessa de campanhas feitas por François Hollande, em 2012. O relatório do comitê consultivo para a promoção das línguas regionais e da pluralidade linguística interna estabeleceu em 2013 uma lista das línguas suscetíveis de dizerem respeito à carta, e a LSF fazia parte das línguas “não territoriais”. O texto foi rejeitado pelo Senado em outubro de 2015.

<sup>7</sup>O período comumente designado por “despertar surdo”, primeiramente pelos próprios surdos, mas em especial desde os trabalhos de Kerbourc’h, em 2006, acerca do movimento daí decorrente, começa em meados dos anos 1970. Certos autores tomam como ponto de partida o congresso da FMS em Paris, em 1971, mas é mais comum tomar como referência a viagem de Mottez e Deck a Washington, em 1975, ou o retorno de uma outra viagem de 1978, da qual participavam profissionais e familiares. A definição de uma baliza final é mais imprecisa: o “despertar surdo” chegou ao fim com a criação das primeiras turmas bilíngues em 1984, ou com o reconhecimento da LSF em 2005? Talvez ainda não esteja concluído. A questão não está resolvida.

denunciado o comprovado fracasso escolar das crianças surdas e combatido a escolha exclusiva do francês oral em lugar da LSF. Aproximadamente no mesmo momento, a perspectiva de um novo oralismo ressurgia com métodos ou instrumentos novos<sup>8</sup>, de modo que o lugar da língua visogestual no ensino para os surdos levantou questões inéditas em um campo que se tornou mais polêmico ainda.

Seja como for, o ponto de vista inverso àquele que tinha se imposto há um século se fez ouvir: uma autêntica relação pedagógica pode se estabelecer entre indivíduos “que falam de um outro modo” buscando compreender e se fazer compreender por meio de uma língua gestual.

Nas páginas seguintes, propomos-nos refletir sobre onde situar o estudo da LSF e os aspectos didáticos que a acompanham, começando por examinar de que modo essa língua se tornou objeto de estudo na universidade, apesar das resistências.

## **A chegada da língua de sinais à universidade**

### *Algumas referências históricas*

Nos anos 1960-1970, linguistas e sociólogos americanos como Stokoe e Markowicz (linguistas ouvintes entre outros no laboratório da Universidade Gallaudet, Washington, Distrito de Colúmbia, Estados Unidos) tinham começado a estudar a língua visogestual dos surdos – o que constituía uma novidade – aproximadamente no momento em que a sociologia se tornava “interacionista” e que o socioconstrutivismo entrava no cenário escolar, lembrando na educação dos surdos o ensino mútuo que tinha existido há muito tempo com a “linguagem mímica”.

Seguindo esse mesmo caminho, um pesquisador francês vai se interessar pelos surdos em meados dos anos 1970: Mottez, sociólogo formado por Touraine no Centro dos Movimentos Sociais, logo seguido por Cuxac (linguista), na França, ou Grosjean (psicolinguista), na Suíça.

Como os gestos tinham sido rejeitados por mais de um século, eles eram vistos como um código limitado que não podia ser considerado como língua. Por isso, as questões sobre a educação dos surdos se voltavam para o aperfeiçoamento do francês oral, em particular em sua modalidade articulatória, o que produziu uma confusão latente que Mottez formulava

---

<sup>8</sup>Trata-se aqui do método verbo-tonal e, também, de uma codificação complementar à leitura labial (LPC), ou ainda das tecnologias desenvolvidas no reconhecimento vocal.

em 1979 com as seguintes palavras: “sendo a surdez uma patologia, a língua dos surdos também o seria” (*in* BENVENUTO, 2006, p. 252).

O dinamismo de associações como, dentre outras, IVT<sup>9</sup>, ALSF<sup>10</sup>, SERAC<sup>11</sup> para Paris, e 2LPE em nível nacional, assim como a abertura de alguns profissionais nas instituições especializadas encarregadas da educação dos surdos, que trabalharam em suas salas de aula inicialmente com “a porta fechada”, produziram, porém, alguns efeitos (MATO, 2017). Profissionais ouvintes tentavam analisar suas práticas ou faziam pesquisa-ação. Entre eles, tornavam-se cada vez mais numerosos os que trabalhavam com surdos sinalizadores no cotidiano, e alguns não hesitavam a se lançar em pesquisas de caráter científico. Nos anos 1980-1990, ao lado dos pesquisadores, os atores de campo vinham à universidade para avaliar suas práticas e para assentá-las em princípios teóricos diferentes. Isso explica por que o público das primeiras manifestações de caráter científico era majoritariamente constituído por assalariados, tendo por vezes também o estatuto de estudante ou de alguém que frequentava cursos sem estar formalmente inscrito.

Porém, os surdos, que precisavam tudo reconstruir depois de um século de interdição de sua língua, não podiam pretender ter acesso ao nível universitário e se preocupavam, portanto, menos ainda em engendrar um novo campo de pesquisa. Sem dúvida nenhum avanço teria sido possível sem que aqueles poucos universitários que ali trabalhavam oferecessem um apoio inesperado aos surdos sinalizadores e a um público mais vasto interessado pelas mesmas temáticas (MATO, 2017). Como é o caso de todos os pesquisadores implicados em um cenário polêmico, sem necessariamente serem militantes engajados, seus trabalhos contribuíram para formalizar o que existia por ali e permitiram, por efeito cumulativo, a estruturação de saberes até então empíricos.

Ainda que Mottez, que atuou como engrenagem fundamental das pesquisas francesas sobre os surdos e sua língua, tenha apoiado o “despertar surdo”, são trabalhos em linguística que serão as primeiras alavancas para uma outra educação dos surdos: o bilinguismo. “As defesas de tese de Cuxac e de Bouvet em 1980 e 1981 sobressaem por terem sido as primeiras na França a acolher intérpretes em língua de sinais e um público constituído em grande parte por pessoas surdas” (DALLE-NAZEBI, 2006, p. 420).

---

<sup>9</sup>International Visual Theater.

<sup>10</sup>Academia da Língua de Sinais Francesa.

<sup>11</sup>Sourds Entendants Recherche Action Communication [em português, Surdos Ouvintes Pesquisa Ação Comunicação].

É preciso ainda citar o trabalho de Grosjean, psicolinguista e professor honorário da Universidade de Neuchâtel, que teve uma repercussão importante na França.

De início, a língua viso-gestual dos surdos será introduzida nas universidades francesas como um tema bastante “exótico” e, depois, cada vez mais cobiçado. Esse objeto de estudos tão singular tanto para a pesquisa, na qual ele estimula a reflexão epistemológica, quanto para as aplicações práticas que daí decorrem para o ensino, se implantará inicialmente no campo da linguística, como uma língua de pleno direito vinte anos antes de seu reconhecimento oficial<sup>12</sup>, e permitirá finalmente introduzir a questão dos surdos em vários outros campos universitários.

Como as ciências sociais em geral se interessam pelas atividades humanas, pelas condições (naturais e culturais) e pelos resultados dessas atividades, os instrumentos dos historiadores<sup>13</sup>, sociólogos<sup>14</sup>, psicólogos<sup>15</sup>, filósofos<sup>16</sup>, antropólogos e etnólogos<sup>17</sup> contribuirão verdadeiramente para dirigir um olhar atento e novo para os utilizadores da LSF, durante aproximadamente trinta anos. Dito isto, a situação complexa e inédita dos surdos e de sua língua na França foi difícil de descrever. Um tal objeto de estudo não se deixa facilmente apreender, abordado ora por um olhar semelhante ao que se dirige às minorias, ora pela ótica da deficiência.

Desse modo, os anos 1980 catalisaram o início da entrada da língua

---

<sup>12</sup>O reconhecimento oficial da LSF como “língua de pleno direito” é recente, datando da lei de fevereiro de 2005 para a igualdade dos direitos e das oportunidades, a participação e a cidadania das pessoas deficientes (art. L312-9-1, lei n°2005-102, de 11 de fevereiro de 2005). É um senador, Nicolas About, que propõe uma emenda adotada por unanimidade pelo Senado em 1° de março de 2004, antes de figurar na lei de 11 de fevereiro de 2005. Incitando jovens a aprender, ele desejava acima de tudo evitar que os surdos e os portadores de problemas de audição fossem “excluídos” do resto do mundo. Ele esperava mesmo suscitar vocações de intérprete, muito pouco numerosos (uma centena, à época), e tinha por objetivo atingir aproximadamente 1600 pessoas ensinando nessa língua.

<sup>13</sup>Em primeiro lugar, Cuxac, cuja tese versava sobre a história da língua de sinais na França, enquanto a tese de Estado de 1996 versava sobre a iconicidade de um ponto de vista linguístico, e Karacostas, cuja tese em medicina versava sobre a Instituição nacional dos surdos-mudos de Paris, de 1790 a 1800. Em seguida, Encrevé e Cantin.

<sup>14</sup>Na França, principalmente Mottez. Depois, Kerbourc’h e, mais recentemente, Mato.

<sup>15</sup>Meynard e Courtin (pesquisador no CNRS em Ciências cognitivas do desenvolvimento, falecido em 2010).

<sup>16</sup>Benvenuto.

<sup>17</sup>Humphries e Padden, nos Estados Unidos. Bacci, por exemplo, e depois Delaporte e Schetrit, na França.

de sinais na universidade na França. É somente no curso da segunda metade dos anos 1990 que serão abertos os primeiros cargos universitários de mestre de conferência para docentes-pesquisadores ouvintes trabalhando com a língua de sinais: em sociolinguística, em Rouen, em 1994; em linguística, em Paris, 1998, etc. (GARCIA; BURGAT, 2016). Será um período no curso do qual pesquisadores e atores do campo, surdos ou ouvintes (associações, professores, educadores, comediantes...) unirão suas forças, movidos pelos mesmos objetivos: difundir e fazer reconhecer essa língua batizada a partir de então LSF<sup>18</sup> como uma das línguas da França<sup>19</sup>, oferecer uma educação bilíngue (LSF- francês escrito) às crianças surdas e proporcionar aos surdos adultos acesso aos saberes e à informação.

### **Em busca de uma ancoragem teórica adequada**

A surdez atualiza facetas mal conhecidas da capacidade humana de construir sentido<sup>20</sup>. Pode-se dizer que os primeiros trabalhos universitários sobre a LSF criaram, em torno da comunidade surda, um campo de estudos transdisciplinares, o que é bastante raro para ser sinalizado. Alguns linguistas, sociolinguistas, psicolinguistas, para citar apenas as disciplinas que são mais frequentemente mobilizadas, acompanharam juntos uma reflexão de fundo sobre a utilização dessa língua no ensino. Engajaram-se a título individual e foram marginalizados em um primeiro momento, mas contribuíram, cada um com sua parcela, para que a LSF fosse reconhecida como “língua de pleno direito” na França. Pouco numerosos num primeiro momento, um estudo retomava os demais, permitindo uma inteligibilidade comum das questões assim abordadas. Cada pesquisador, com a metodologia e o rigor de sua disciplina (Mottez, na sociologia; Cuxac, na linguística; Courtin, na psicologia cognitiva), abriu espaços de encontro entre surdos e ouvintes (DALLE-NAZEBI, 2006).

---

<sup>18</sup>Essa denominação, proposta em 1988 por Mottez (*in* BENVENUTO, 2006, p. 269) para a língua de sinais em uso junto aos surdos, é construída com base no mesmo princípio que a sigla americana ASL para *American Sign Language*.

<sup>19</sup>Isso se alcançará somente em 2005, e esse reconhecimento oficial foi reafirmado pela DGLFLF, que depende do Ministério da Cultura, em dezembro de 2012 (texto arquivado e disponível para consulta: [http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lgfrance/lgfrance\\_presentation.htm](http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lgfrance/lgfrance_presentation.htm)).

<sup>20</sup>Ver os trabalhos de Cuxac (2007 e 2010), Courtin e Limousin (2010), Leroy (2010), Kahne (2013) e outros.

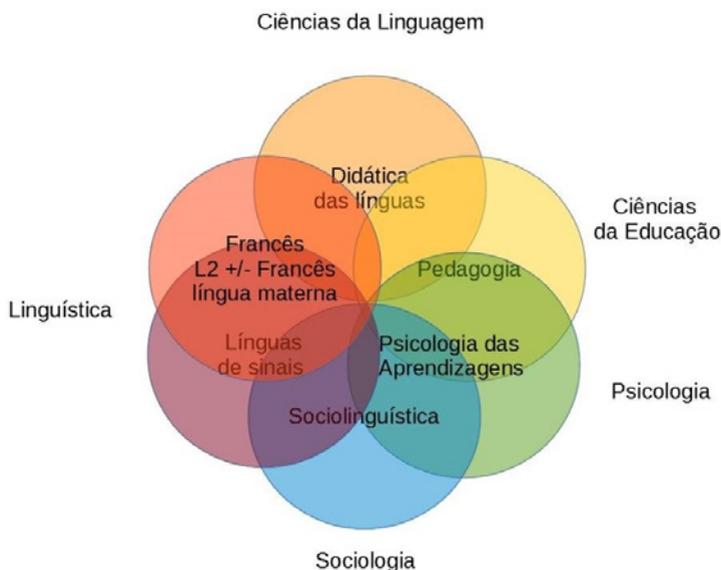


Fig. 1: Campo de estudos transdisciplinares

Agora que as pesquisas sobre os surdos são cada vez mais numerosas e os campos disciplinares mais diversos, elas procuram não mais se fechar em uma única disciplina; evoluem frequentemente tentando cruzar várias abordagens e poderiam então ser interdisciplinares. Assim, muitos pesquisadores visam a uma certa pluridisciplinaridade.

Por outro lado, a questão da representatividade mereceria ser aqui tratada rapidamente. Os dados numéricos confundem quase sempre todas as deficiências, o que pode ser um indicador da evolução do olhar a eles dirigido pela sociedade dos “sãos”, mas não diz muito sobre o destino das pessoas em situação de deficiência, e menos ainda sobre o destino das crianças com necessidades educativas particulares.

Quando as enquetes quantitativas não apresentam seus dados misturando todas as deficiências, elas superpõem frequentemente cegos e surdos na rubrica “deficiências sensoriais”, a fim de responder a critérios de representatividade e de não raciocinar sobre quantidades consideradas como

negligenciáveis<sup>21</sup>. Seja como for, quando uma categoria “deficiência auditiva” existe, ela carece de granularidade: nada distingue quem é e quem não é utilizador da língua de sinais, nem quem segue sua escolaridade em inclusão, em estabelecimento médico-social ou em turmas específicas em LSF, o que constitui um elemento de discriminação fundamental, permitindo avaliar tanto a aquisição das competências de tipo escolar, quanto a socialização ou a autoestima, para cada um dos dispositivos sem *a priori*. Além disso, a utilização precoce de um primeiro modo de comunicação em uma criança surda, seguido de um outro em determinadas etapas de seu percurso, opacifica a medida das vantagens da oralização ou da LSF na educação<sup>22</sup>.

As diferentes competências e as necessidades dos profissionais que já atuam no campo nunca foram verdadeiramente repertoriadas, e os programas de formação evoluíram “por alterações sucessivas”, quando uma “renovação integral” seria necessária. Ainda resta explorar um vasto território que é da competência das ciências da linguagem, das ciências da educação e da engenharia de formação.

### **Conhecer o campo sem comprometer a neutralidade do pesquisador**

Os pioneiros da pesquisa sobre o particularismo surdo na França propuseram uma argumentação de alto nível, mantendo a inteligência e a modéstia de deixar os surdos encontrar seu lugar e avançar por si mesmos. É o que mostram as pesquisas de Kerbourc’h (2006), de Feldman (2001) e de Mato (2017) descrevendo o papel central de certos universitários no acompanhamento do “despertar surdo”. Os ouvintes implicados no meio surdo nem de longe tiveram essa postura.

Poderia parecer que há conflito de interesse, de algum modo, quando se fala do papel dos universitários, sendo nós mesmos autores e em posição de pesquisadores. Porém, não são nossos próprios trabalhos que valorizamos aqui, mas os trabalhos anteriores de outros pesquisadores:

---

<sup>21</sup>Observar os quantitativos recentes da DEPP (2017) ou ainda os dados que vêm sendo reunidos por Ebersold (2013).

<sup>22</sup>Quando registramos os depoimentos dos surdos (crianças ou adultos que foram antigos alunos), como Mottez havia feito já em 1979 para *La sourdité dans la vie de tous les jours [A surdez na vida cotidiana]*, é difícil captar o que, para além do sofrimento pessoal, permitiu seu sucesso escolar ou profissional. No entanto, se não se buscaram os meios para acessar a fala dos próprios surdos, é totalmente absurdo concluir algo a respeito do que permite ou não tal ou qual modo de comunicação.

nostros “precursores”, como diziam os surdos sinalizadores a respeito das grandes figuras da comunidade surda de antigamente... Não falar deles no momento em que a questão de uma eventual didática específica nos leva a observar o lugar da LSF e de seus utilizadores no seio da universidade, ao contrário, faria muita falta.

Quando alguém se lança em uma pesquisa sobre os surdos, de forma mais acentuada do que em outros campos do trabalho educativo ou social, está sempre presente a questão do grau de implicação ou de seu engajamento militante. Seria realmente preciso ocupar uma posição exterior à surdez para não ser capturado na emoção, sob o risco de se tornar um observador posicionado em um mirante? Mas o que significa então “exterior”? Os discursos dos médicos, dos psicólogos ou dos especialistas da patologia da linguagem que trabalham com a surdez seriam mais legítimos e, portanto, mais bem aceitos aos olhos das instâncias de supervisão? Ou, ao contrário, seria necessário estar envolvido com a deficiência – um envolvimento pessoal ou de alguém próximo – para estar autorizado a tratar de tal ou qual aspecto da questão? Mas, no caso, o que significa “envolvido”? De que modo levar em consideração os avanços do movimento *Nothing about us without us*, cujas origens se situam nos anos 1990, referentes a suas escolhas linguísticas feitas para os surdos na França?

## O lugar das pesquisas sobre os surdos na universidade

As línguas gestuais são línguas naturais produzidas pela atividade humana. Podem-se encontrar nelas semelhanças com outras línguas, ou estabelecer elos entre a minoria surda e outras minorias, ou entre as dificuldades de aprendizagem de determinadas crianças surdas e outras situações de aprendizagem.

Com uma língua acessível, a instrução e as capacidades de raciocínio, tanto na língua nacional quanto em todos os outros campos disciplinares abordados na escolaridade, apresentam impressionantes semelhanças com o ensino de qualquer outra criança. Isso não é certamente pouco significativo, fazendo do ensino das crianças surdas um desafio educativo como outro qualquer, pouco importando então a capacidade de vocalização distinta da criança e a leitura labial de seu professor ou de seus colegas de classe.

Tendo em vista que a utilização da LSF para ensinar a uma criança surda melhora sua compreensão de todas as disciplinas escolares, quer

o aluno seja capaz de oralizar ou não, incluindo o estudo do francês e a aprendizagem da leitura<sup>23</sup>, a questão da língua de escolarização das crianças surdas se situa potencialmente nas ciências da educação.

### **Estar em conformidade com as condições de uso da língua sinalizada**

No contexto pedagógico, a natureza do ato educativo, a relação entre aprendiz(es) e professor(es) e as práticas desenvolvidas pelo profissional devem ser reconsideradas sob uma nova perspectiva no caso de um público de crianças surdas. Com efeito, considerando as línguas que permitem atividades cognitivas e metacognitivas e que podem ser igualmente utilizadas de modo intangível nas trocas verbais ligadas ao trabalho social, assim como em conferências, em campanhas eleitorais, em um telejornal ou em debates da Assembleia Nacional, quais delas deveriam se contentar com um lugar entre as línguas veiculares?

Colocar a questão da língua escolhida e fazer eventualmente a escolha de um procedimento outro que não seja o utilizado com o francês oral exclusivamente conduz, ao mesmo tempo, a considerar o lugar inevitável dos pedagogos surdos no cenário educativo, a se assegurar da qualidade das “babás linguísticas” empregadas para ensinar às crianças surdas e a questionar as modalidades de aprendizado em termos distintos das outras línguas, minoritárias ou não. Isto posto, as consequências das escolhas educativas em relação à escolaridade dos surdos, à transmissão atípica de sua língua primeira, por um lado, ou à aquisição de uma LSF “exótica” por não surdos, por outro lado, pleiteariam antes em favor de uma didática que lhe seja específica. Essa atipicidade das línguas sinalizadas constitui uma razão suficiente para criar um novo ramo da didática das línguas e das culturas. Retomaremos mais adiante esse ponto.

### **A virada do século XXI na França**

---

<sup>23</sup>Muitos autores preconizam que não nos apoiemos obrigatoriamente na consciência fonológica para o acesso à escrita. O primeiro foi provavelmente Foucambert e os trabalhos da AFL que o seguiram; depois, Goigoux (em *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés* [Os alunos em grande dificuldade de leitura e os ensinamentos adaptados], CNEFEI, Suresnes, 2000) ou Cambien (em *Apprendre à lire à l'enfant sourd* [Ensinar uma criança surda a ler], CNEFEI, Suresnes, 2000), que se apoia em Richaudeau, enquanto trabalhos como os de Dehaene são cada vez mais controversos. É o que mostra Vanbrugghe (tese em curso na Universidade de Nanterre).

Enquanto vagas para pesquisadores surdos foram abertas no exterior desde os anos 1970, a primeira vaga de “mestre de conferência associado em tempo parcial” (PAST) para professor surdo sinalizador somente foi aberta em 2000, na Universidade de Paris 8, em Ciências da linguagem. Antes da criação de tais vagas, nenhum verdadeiro currículo universitário em LSF pôde existir, ainda que a língua de sinais fosse eventualmente um objeto de estudo nessas mesmas universidades.

Paralelamente, e sem que uma didática da LSF seja ainda estabelecida, programas pioneiros de formação se desenvolvem na França apoiando-se nas reflexões assumidas principalmente pelas associações do movimento surdo. É por meio de pesquisas-ação que os pesquisadores, os atores da educação dos surdos e a comunidade sinalizadora poderão se interrogar acerca da normalização dessa língua, que não tinha sido anteriormente objeto de nenhum ensino universitário, e também acerca de seu ensino, enquanto língua segunda, inicialmente, e somente depois, um pouco paradoxalmente, enquanto língua primeira.

Há uma década o reconhecimento da LSF parece ter sido alcançado e seu ensino ter progredido, mas persistem ainda obstáculos estruturais freando a abertura das turmas em LSF. Entre outros, a grande heterogeneidade nas turmas de LSF, seja o projeto claramente bilíngue ou não, é reforçada pela falta de visibilidade de tais estruturas. Essas turmas são ainda mais marginais no ensino francês do que as turmas de línguas regionais. As famílias não sabem o que escolher nem onde existem estruturas correspondentes, de modo que determinados alunos surdos chegam a classes bilíngues já com seus cursos iniciados, ou após um início de percurso escolar que os colocou em situação de fracasso, com um atraso de linguagem (atraso em LSF também, considerando-se que sempre se pensa somente no atraso de linguagem em francês). Recentemente, algumas raras pesquisas foram feitas em francês língua segunda<sup>24</sup> para os surdos (HAMM, 2010; PERINI, 2011) ou em aquisição da leitura em um ensino em LSF<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup>No contexto da Educação nacional na França, o FLS é apresentado como língua determinante para a socialização do aprendiz surdo.

<sup>25</sup>Burgat (tese defendida em Paris 8, em 2007). Ver também Besnard (surdo), “Comment construire un pont entre LSF et français pour favoriser l’émergence de l’écrit chez l’enfant sourd scolarisé en classe maternelle bilingue?”, [De que modo construir uma ponte entre LSF e francês para favorecer a emergência da escrita na criança surda escolarizada em classe maternal bilíngue?], dissertação de M2 [Master 2] da Universidade de Paris 8, defendida em 14 de setembro de 2017.

## Um conjunto de reflexões de ordem epistemológica

O estudo da LSF e de seus locutores, especialmente quando esse estudo é desenvolvido conjuntamente com os referidos locutores, configura simultaneamente um desafio científico e uma boa questão epistemológica, pelo fato de exigir que se ajustem, e mesmo que se modifiquem, conceitos já estabelecidos. Desde o “despertar surdo”, os pesquisadores interessados na língua de sinais e os surdos caminharam juntos<sup>26</sup>. A força dessa cumplicidade se deve certamente ao fato de que a surdez se comporta como um catalisador eficaz da reflexão: ela questiona conceitos falsamente evidentes.

### Evidências a reconsiderar

Quem não conhece a surdez se surpreende diante da ideia de que a deficiência de seus protagonistas “desaparece” se eles utilizam a língua de sinais, o que não é o caso em outras situações de deficiência.

Paralelamente à questão das competências comunicacionais, analisar as interações linguageiras entre surdos obriga a reinterrogar elementos tão fundamentais quanto os que se seguem: o que é uma “língua”, seja ela constituída de sons ou não; o que define a língua dita materna e igualmente a língua “primeira”; o que compreende o “domínio” de uma língua, quando seus protagonistas estão impedidos na conversação.

O fato de querer garantir uma escolaridade a uma criança surda exige reajustes de fundo no ato de ensinar face à necessária escolha da língua para a modalidade oral: até que ponto deve um professor aceitar estabelecer trocas com seus alunos em uma língua necessariamente lacunar, por falta de melhor solução? Como pode o professor apoiar-se em uma língua confortável, e a que preço para a criança, mas também para a sociedade? O que supõe a utilização de uma língua gestual sem escrita, no contexto de uma escolarização que deve, contudo, contribuir para construir competências de leitor? Um “professor para surdos” deve ele também ser surdo? O que significa acompanhar os aprendizados de um aluno surdo se não se pode compreendê-lo?

Questionemo-nos também acerca daquilo a que deve responder uma formação profissional adequada, que levaria em conta igualmente os

<sup>26</sup>Minguy (2009).

desvios ligados à avaliação das aquisições de um aluno surdo, na medida em que o avaliador se apoiaria sobre uma língua mal instalada para avaliar competências disciplinares outras que não as competências referentes à língua. Com efeito, trata-se aí exatamente de avaliar o conteúdo e os conhecimentos de um modo que não seja utilizando competências verbais.

Ao mesmo tempo, considerar o ensino de um público dito deficiente auditivo exige que se questione o que está compreendido no próprio princípio de uma noção como “a situação de deficiência” e que se examinem muitas das ações aí incluídas: educar, ensinar, dar assistência a um aluno... e mesmo o que está incluído no ato de traduzir, por exemplo, em situação pedagógica. Assim, as incidências da surdez levam a reconsiderar muitos dos grandes conceitos convocados no campo educativo, começando pela diferença entre “aquisição” não guiada e “aprendizado”, que supõe a intervenção de um profissional<sup>27</sup>.

Para retomar aspectos mais linguísticos, estudar uma LS obriga também a reconsiderar pontos fundamentais como a fonologia, a sintaxe, o arbitrário. Graças aos trabalhos de Cuxac, um esclarecimento da definição original do arbitrário do signo linguístico interveio em relação ao(s) sentido(s) em que o empregavam os autores depositários do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure, fundador da linguística moderna. Assim sendo, “icônico” não se opõe a “arbitrário”, uma vez que se trata tão somente de uma particularidade ligada ao canal (audiovocal *versus* viso-gestual).

Em uma outra ordem de ideias, as pesquisas de Courtin evidenciaram a necessidade, no caso das crianças surdas, de orientar as observações sobre o *deficit* de atenção para a flexibilidade de atenção. A pesquisa de Leroy recolocou em questão o uso do termo “bilíngue” aplicado a certas práticas educativas para as crianças surdas. Geffroy destacou uma discriminação estrutural em seus trabalhos sobre o acesso dos surdos às profissões do ensino, apesar de um modo de recrutamento que pretendia ser não discriminatório, o que exige uma reflexão sobre as condições de inclusão para não provocar uma exclusão do interior. Burgat (2009) e, depois, Vanbrugghe (tese em curso) reexaminam o papel da vocalização e o lugar da consciência fonológica no ato de leitura, levando-nos a considerar a competência do leitor sob um novo ângulo.

---

<sup>27</sup>No início dos anos 1980, o pesquisador americano Krashen opõe a aquisição natural de uma língua em contexto de imersão à aprendizagem que tem lugar em ambiente escolar. Essa dicotomia terminológica foi abandonada em proveito do estudo das aprendizagens “implícitas” e “explícitas”, sejam elas em meio escolar ou em situação de imersão (COSTE, 1992).

Enfim, fazer da língua de sinais um objeto de estudo, acima de tudo pelo fato de que seus professores podem ser surdos sinalizadores e formados principalmente pelo meio associativo, interroga as políticas linguísticas francesas e serve para redefinir os conceitos essenciais como os de plurilinguismo, diversidade cultural, interação pedagógica, aprendizagem em pares. À esse respeito, lembremos ser possível uma aproximação entre a história das turmas de línguas regionais<sup>28</sup>, o que inclui as questões de formação dos professores das escolas atuais nessas turmas e as turmas bilíngues em LSF<sup>29</sup>, hoje todas reconhecidas pela Educação nacional.

Essas observações mostram que seria lamentável privar-se do olhar que uma didática específica das LSF poderia oferecer.

### **Levar em consideração um modo de pensamento visual**

“Dizer mostrando” é inerente à surdez<sup>30</sup>, e essa intenção semiótica tem lugar espontaneamente em uma interação pedagógica conduzida por pedagogos surdos, porque sua vivência da surdez lhes permite mobilizar ou reavivar a capacidade de gerar sentido em uma modalidade viso-gestual acessível a todos e, em particular, a um aluno surdo. Eles adotam, com efeito, um funcionamento em analogia com a experiência perceptivo-prática, em razão de referências proprioceptivas específicas. É por essa razão que os surdos contribuem nas equipes com muito mais do que apenas sua língua; eles trazem seu conhecimento experiencial da surdez, o que não pode ser oferecido pelos professores ouvintes (COURTIN, 2002): constatam-se, entre outras coisas, a utilização de estratégias pedagógicas e uma postura educativa atípica (LEROY, 2010). Desse modo, sempre que possível, elementos de observação levando em conta as similaridades e as variações entre os dispositivos de ensino em LSF com professores surdos ou

---

<sup>28</sup>Para mais informação, ver Hélot e Erfurt (2016).

<sup>29</sup>Cf. decreto de 11 de julho de 2007, que fixa os programas de ensino da língua de sinais francesa na escola primária e no colégio [ensino fundamental], publicado no *Journal Officiel* de 17 de agosto de 2017.

<sup>30</sup>Falamos aqui da intenção semiótica (CUXAC, 2000), que também é revelada pela análise das línguas de sinais emergentes (LSE) instituídas por indivíduos surdos vivendo integrados exclusivamente em ambiente ouvinte (cf. os trabalhos de Fusellier-Souza, 2004). Isso comprova o fato de que seres humanos privados de um acesso direto a um modelo linguístico estabelecido são capazes de construir um sistema de comunicação gestual linguisticamente organizado. Esse sistema de comunicação, baseado no canal viso-gestual, parece satisfazer às funções centrais presentes na linguagem humana.

ouvintes sinalizadores e os outros dispositivos poderiam constituir o objeto de pesquisas aprofundadas ou serem utilizados nos protocolos de enquete dos pesquisadores em ciências da educação.

Para além das disparidades que podem existir entre diferentes línguas de sinais (microcomunitárias ou individuais, no caso das línguas emergentes), pesquisadores como Sallandre, Garcia e Fusellier evidenciaram a originalidade da concepção (por imagens) e a apreensão (visual) do mundo manifestada pelos surdos, capazes de coconstruírem espontaneamente uma língua viso-gestual rica com seus próximos, contanto que estes se mostrem receptivos. Só de observar a emergência de uma língua natural em um locutor surdo que não tivesse tido contato com sujeitos sinalizadores na escola ou em seu meio<sup>31</sup>, vislumbra-se o quanto teríamos a aprender acerca da pedagogia própria aos surdos.

Tomar em consideração o modo de pensamento dos surdos implicaria que uma autêntica didática da LSF alimentaria também a pesquisa em ciências da educação, pois, com a presença da LSF no ensino – muito mais do que apenas com as aulas de LSF –, desenvolve-se um verdadeiro centramento da pedagogia no sentido. Isso significaria também considerar as pessoas ditas deficientes como sendo “capazes, mas de um modo diferente”, ensinando-nos a coconstruir sentido para além da simples atividade verbal (oral ou sinalizada). Pesquisas aprofundadas poderiam, dessa forma, exercer algum impacto sobre a escolarização de todos os outros públicos e sobre a formação dos profissionais.

### **Sobre o interesse didático do estudo das línguas sinalizadas**

Adotamos, como princípio, que o papel de toda didática é observar fatos de ensino e, eventualmente, construir conceitos capazes de descrevê-los.

No caso da aquisição de uma língua estrangeira, observa-se a construção de um lecto, isto é, uma variante linguística de aprendiz, principalmente no início. Mesmo se a aquisição se faz em ambiente que se aproxime de uma imersão e em tenra idade, uma interlíngua transitória bastante similar poderá perdurar mais tempo para alguém que tenha problema de audição. Apesar da reeducação fonoaudiológica, a construção de um lecto da língua

---

<sup>31</sup>As criações gestuais nascidas do processo de iconicização da experiência tornam-se em alguns anos línguas de sinais emergentes, como o descreveu Fusellier-Souza (2004).

da escola será perpétua para uma criança surda, mesmo que a utilização dessa língua seja intensamente estimulada em família.

Em outros países, tais questões resultaram na criação de *deaf studies*. A iniciativa foi de Padden e Hemphris em meados dos anos 1980, ambos surdos e pesquisadores em antropologia em Gallaudet, esse grande campus de Washington que há muito tempo oferece aos surdos, sinalizadores ou não, a possibilidade de fazer seus estudos em língua de sinais, desde a escola maternal até a universidade (DALLE-NAZEBI, 2006). A ideia de um Centro de *deaf studies* se multiplicou no decorrer dos encontros e dos colóquios, estruturando-se bastante rapidamente na Alemanha (em Hamburgo) e no Reino Unido (em Bristol). Na França, a ideia não floresceu, mas influenciou as representações que as pessoas surdas tinham de si mesmas e, também, aqueles que acompanhavam o “despertar surdo”, iniciado, lembremo-nos, com uma viagem a Gallaudet organizada por Mottez no final dos anos 1970<sup>32</sup>. Em torno dos *deaf studies*, encontra-se um microcosmo de pesquisadores e atores do meio surdo situados em uma abordagem socioantropológica, estando ao mesmo tempo ligados a uma maior distância aos outros especialistas de cada disciplina representada.

É preciso observar que, nos países escandinavos, a surdez está principalmente localizada no campo dos *disability studies*, porque se situa no campo da deficiência. Ora, sendo a LS reconhecida e a acessibilidade assegurada em todos os momentos da vida, a presença dos surdos na pesquisa se difundiu, e, assim, pessoas do campo e pesquisadores podem apoiar-se reciprocamente. Essa perspectiva, mais socioantropológica, constituiu a vertente não patológica da surdez e posiciona de imediato os surdos como pessoas “capazes, mas de um modo diferente”, em plena adequação com as recomendações internacionais atuais.

Não estamos na mesma situação na França<sup>33</sup>, onde uma LS não pode ser vista como um dos elementos constitutivos de uma cultura própria dos surdos, mesmo que a LSF já tenha adquirido direito de cidadania. As representações sociais em relação aos locutores surdos como, acima de tudo, pessoas deficientes estabelecem uma diferença fundamental porque modificam completamente o olhar dirigido ao aluno surdo e, na prática, o tratamento da questão dos surdos, tanto no campo das políticas educacionais quanto no da pesquisa.

---

<sup>32</sup>Minguy (2009).

<sup>33</sup>Ver os trabalhos de Ebersold (2013).

### Onde situar a LS na didática?

Apesar de existir há séculos, a língua dos surdos é antes de mais nada uma língua de “tradição oral<sup>34</sup>” que, com períodos menos favoráveis do que outros, se transmitiu no interior das escolas especializadas e quase exclusivamente fora dos tempos de aula. Considerando que, na melhor das hipóteses, crianças e adultos surdos apenas receberam o simples direito de uso dessa língua, ela evoluirá sem uma grade de avaliação até o início do século XXI, com a criação, em 2002, de um referencial segundo o princípio do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.

Como outras línguas de tradição oral, o estudo da LSF poderia ter se contentado com um lugar no interior das ciências da linguagem, mas nesse campo, assim que uma língua é ensinada e se torna mesmo língua de ensino, seus locutores e aqueles que a aprendem têm vontade e necessidade de pensar sua própria didática. Para isso, foi necessário em um primeiro momento descrever a LSF, assumindo-se o risco de dar conta da “fonologia”, do léxico e da sintaxe de uma língua gestual com instrumentos comparáveis àqueles utilizados para as línguas orais. Contudo, a reflexão das principais associações do “despertar surdo” tinha se comprometido não somente com a difusão da LSF, mas também imediatamente com a construção de saberes de tipo escolar por meio dessa língua<sup>35</sup>. Ao discutir sobre as aprendizagens através de uma língua gestual, o debate se orientou muito rapidamente em direção à luta contra a subinstrução à qual estão confinados todos aqueles que não podem interagir com uma língua audiovocal, como foi lembrado anteriormente. Desde então, os pedagogos surdos insistentemente convocam os pesquisadores a criar um campo didático consagrado à LSF, a fim de entrarem em seguida com eles em algo que se poderia muito bem considerar um círculo virtuoso, sem esquecer que, com diferentes graus de implicação, cada um sustenta uma visão complementar dos mesmos fenômenos. Mas a didática das línguas e das culturas demora a tomar a LSF em consideração de um modo que não seja marginal. A tese de Morillon em 2001 não teve muita repercussão. Foi preciso esperar os trabalhos de Mugnier, em 2006, e os de Leroy, em 2010, para que a relação professor / aprendiz fosse analisada em seus aspectos didáticos, levando em conta o uso da LSF. Assim, não

---

<sup>34</sup>A escolha de termos emprestados do campo da “oralidade” aplicados às línguas gestuais está ligada ao fato de que tais línguas são utilizadas em face a face e de que, até a utilização do vídeo, não havia qualquer possibilidade de registro de traços dessas línguas.

<sup>35</sup>Minguy (2009).

seria lamentável que não se reunissem todas as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores constatados ou potenciais vindos de horizontes diferentes? Nem que fosse apenas por essa razão, já seria hora de engendrar uma didática específica para as LS.

A questão da educação dos surdos pode não se restringir apenas à questão do funcionamento ou do domínio da língua, pelo simples fato de que a linguística convoca frequentemente outras disciplinas. Desse modo, alguns estudos se interessaram pouco a pouco pela vertente praxeológica: observação das práticas, modalidades de transmissão de uma língua *a priori* original por surdos que dela faziam seu ofício, identificação dos contextos de utilização da LSF, análise da ação e programas de formação para a ação. Dito de outro modo, ainda que os pioneiros do bilinguismo na educação dos surdos tenham desejado ao mesmo tempo formação para os novos professores atuando há pouco tempo no campo e para os futuros pedagogos surdos, a ancoragem universitária não se iniciou no campo das Ciências da educação.

Entre a primeiríssima proposta de formação profissional de professores acessível aos surdos, concebida pela associação 2LPE e apresentada ao ministério da Educação nacional em 1982 (posteriormente transformada pelo CNEFEI de Suresnes em 1986 para formar “peritos em LSF” surdos), e a primeira Licenciatura profissional aberta em 2004, outros programas de formação promovidos por associações tinham sido implantados. Citemos, entre outros, o DPCU “especialização ensino da LSF”, criado pela associação *Visuel-LSAF* em 2000, em parceria com a universidade Paris 8. Observe-se que a licenciatura profissional intitulada “Ensino da LSF em ambiente escolar”, iniciada em 2004 e integrante da Formação permanente da universidade Paris 8, é o primeiro currículo universitário voltado para o público sinalizador.

Essa atividade de formação em que o ensino é integralmente feito em LSF – ou interpretado – e com a possibilidade de entrega de trabalhos em LS-vídeo proporcionou, desse modo, uma formação profissional que diplomava professores surdos sinalizadores e, ao mesmo tempo, dava o reconhecimento necessário ao exercício da função na escola. Contudo, no campo da educação, os atores surdos, ainda que indispensáveis, sofrem sempre para ocupar o lugar que merecem e se esgotam nessa tarefa, sem poderem centralizar seus trabalhos ou se coordenar. Eis o que se destaca dos diferentes encontros de associações ou das diferentes jornadas de estudos do meio surdo: universidades de verão 2LPE; colóquio “LSF: ensino,

identidade profissional e programa”, em outubro de 2006; jornadas da AFFELS; encontro sobre a educação bilíngue (INS-HEA, outono de 2016), etc.

Em junho de 2006, a LSF foi introduzida como possível disciplina opcional no exame de conclusão do ensino médio. Um programa oficial, uma definição de carga horária e um recrutamento de professores com certificação foram medidas implantadas entre 2008 e 2010<sup>36</sup>. Tudo isso conduziria a um balanço encorajador. Porém, essas medidas aplicadas inicialmente no ensino secundário regular dizem respeito, por essa razão, majoritariamente a alunos ouvintes; enquanto isso, há muito poucas turmas de LSF e os alunos surdos tiraram pouco proveito delas, por não terem praticamente cursos referentes a essa língua. Um novo paradoxo vem surgindo: os pais em geral são entusiastas da ideia de que seus filhos aprendam a LSF e que o sistema lhes permita escolhê-la como língua opcional, pois estão convencidos de que isso lhes trará benefícios, podendo sempre ser-lhes útil; enquanto isso, os pais de crianças surdas se engajam em uma luta permanente para que seus filhos e eles mesmos tenham um acesso facilitado e menos parcimonioso a essa língua que é tão crucial para eles<sup>37</sup>. É por essa razão que Meynard (2013, p. 34), entre outros, propõe que estejamos alerta, pois não se deveria “infelizmente pensar que o sombrio destino reservado à LSF pertence a partir de agora a um passado que teríamos definitivamente superado”.

É certo que a pesquisa e as atividades de formação universitárias avançam. Estudantes surdos têm cada vez mais acesso aos estudos superiores e refletem sobre a maneira de acessar o conteúdo do ensino em LSF<sup>38</sup>, e isso apesar da falta de meios para se beneficiarem totalmente de uma interpretação em LSF. Paradoxalmente, poucas crianças surdas têm acesso às raras turmas bilíngues LSF / francês escrito permitindo um ensino de “qualidade” em LSF (apenas 1 a 2% dos alunos surdos, segundo a Associação Nacional dos Pais de Crianças Surdas - ANPES<sup>39</sup>).

A vinculação indecisa dos trabalhos referentes à língua de sinais é também o reflexo do estatuto da língua e de seus locutores. A questão

<sup>36</sup>Uma reorganização ocorreu em 2017.

<sup>37</sup>Mesmo o Bureau International d'Audio-Phonologie (BIAP) recomenda, desde 2003, uma exposição precoce às duas línguas para todas as crianças surdas.

<sup>38</sup>Seminários STIM organizados pelo setor de estudantes da FNSF e da Etudiant's 31, que reúnem estudantes surdos, intérpretes, professores, linguistas etc., em torno de uma reflexão sobre o léxico específico em LSF.

<sup>39</sup>Para mais informação, ver Dalle (2005) ou consultar <http://anpes.free.fr/Creation/modeleConfEducBil.pdf>.

do recrutamento dos professores de LSF não foi resolvida, senão muito parcialmente, pela criação de um concurso da Educação nacional, o CAPES de LSF, a partir de 2010, fato simbolicamente relevante.

Contudo, as necessidades do campo são consideráveis, mas os números não as traduzem adequadamente, de modo que os profissionais já atuando no campo ou em formação buscam referências junto às universidades e o fazem em uma rede europeia ou mesmo internacional, uma vez que as LS têm essa abertura e essa facilidade de interação.

### *Cumplicidade entre o campo e a pesquisa*

Em geral, toda didática parte do campo ocupado pelos profissionais nele em ação, os quais abrem posteriormente um espaço em sua prática para os profissionais da didática, solicitando-os em seus programas de formação. A emergência recente da didática do Francês Língua Estrangeira (FLE) é um exemplo bastante característico desse processo: a entrada do FLE na universidade e a profissionalização do ofício de professor de FLE ocorreram nos anos 1980, apoiando-se em dois organismos essencialmente originados no campo, o *Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger* (BELC)<sup>40</sup> [Escritório de ensino da língua e civilização francesas no exterior] e o *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (CREDIF)<sup>41</sup> [Centro de pesquisa e de estudo para a difusão do francês].

Com a LSF, instalou-se uma retórica inversa que não partiria do campo para contribuir para o nascimento da didática. Em um primeiro momento, estudos e pesquisas se abriram para os surdos decididos a reconquistar o campo. Conferências ou atividades de formação específica estiveram enfim

---

<sup>40</sup>O BELC, fundado em 1959, recebeu seu nome atual em 1965, no momento de sua vinculação, como seção especializada, ao Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP). Encontra-se na origem da revista *Le français dans le monde*, em 1961, e de um estágio de verão regular que, ao longo dos anos, evoluiu em função do ambiente teórico e das necessidades de seu público. É interessante notar que, progressivamente, os campos disciplinares abordados se ampliaram.

<sup>41</sup>O CREDIF, organismo público francês de pesquisa científica criado também em 1959, tinha por objetivo realizar pesquisas e publicações sobre o ensino do francês língua estrangeira. A demanda ministerial inicial era estabelecer uma progressão lexical e sintática que facilitasse a difusão do francês no exterior, em resposta a uma recomendação da Unesco de facilitar a educação de massa nos países em vias de desenvolvimento. A criação das carreiras universitárias de FLE levou o ministério a suprimi-lo em 1996, e seus pesquisadores foram redistribuídos em outras unidades do IENS de Saint-Cloud ou ingressaram em diversas universidades.

acessíveis, encorajadas pelos trabalhos de pesquisadores ainda marginais que se deslocaram muito para sustentar as iniciativas isoladas das associações.

Reconhecer a competência daqueles que trabalham no campo permitiu justificar num segundo momento a implementação de qualificações pensadas para eles (KERBOURC'H, 2006; LEROY, 2010; GEFFROY, 2015). As primeiras atividades de formação das associações no âmbito do ensino da língua de sinais (para profissionais surdos ou para as famílias), ou no âmbito da interpretação para os profissionais ouvintes e não sinalizadores, não se apoiavam em nenhuma experiência anterior: os que trabalhavam no campo iam tateando, e os especialistas que podiam fornecer um apoio teórico eram raros. Depois, um vai e vem pouco a pouco se encadeou entre os que exerciam a prática e os especialistas da didática.

Nos debates referentes às escolhas de sociedade transversais em torno da escola inclusiva, pesquisadores em LSF e profissionais da surdez mostram-se cautelosos quando se trata da inclusão dos alunos surdos. Com efeito, se repensar o equilíbrio entre classes de inclusão e classes específicas deve contribuir para uma diferenciação ponderada, o impacto crucial da escolha da língua de ensino pode comprometer a missão principal da escola: construir para as crianças surdas aprendizagens à altura de suas capacidades, à semelhança de todas as outras.

Dito isso, longe de constituir um fechamento sobre a comunidade surda e sua língua de predileção, a didática da LSF daria lugar à diversidade de pontos de vista, incluídas pesquisas voltadas para as representações da deficiência em geral e outras que, a seu turno, se voltam para as políticas educativas ou linguísticas. Surdos sinalizadores e ouvintes aí trabalhariam juntos, a acessibilidade seria muito mais bem assegurada (e sistematicamente prevista) do que em qualquer outro lugar.

### *Didática e bilinguismo surdo*

Contrariamente à didática das línguas orais, uma didática da LS exige pensar não apenas o ensino dessa língua, mas também a abordagem particular necessária às outras disciplinas pelo fato de serem ensinadas em LS, sendo a articulação ideal o bilinguismo na pedagogia.

A construção de uma didática da LSF reenvia certamente à questão da padronização da língua, e os recentes programas do Ministério da Educação nacional nos fazem tomar consciência de que a LSF não foge à coerção da

norma. Contudo, não se poderia hoje pensar em reservar para essa língua um lugar baseado no uso de seus locutores e da comunidade sinalizadora? Desse modo, ela seria não mais um belo objeto de estudo atípico, e sim uma língua de pleno direito, contribuindo ao mesmo tempo para o reconhecimento dos direitos de qualquer pessoa surda que se comunique por meio da língua de sinais, sejam quais forem sua idade, seu percurso de vida e seu lugar na vida social.

Ainda que criar um campo próprio para essa língua e para a comunidade que a fala incida profundamente na formação dos profissionais da educação, isso não impõe uma visão focalizada na surdez. Os avanços decorrentes da reflexão sobre a educação dos surdos podem irradiar até às adaptações pedagógicas e contribuir para construir uma escola mais inclusiva que não mais tenha a situação dos surdos como preocupação e, também, não lide com os alunos por categoria. Isso também supõe que os diferentes trabalhos circulam até as atividades de formação dos professores.

Seria preciso todo um artigo para abordar o problema dos planos de formação e dos conteúdos destinados a profissionais do ensino bilíngue para os surdos. Faremos aqui apenas uma breve apresentação da questão:

- a preparação para o CAPEJS (*Certificat pour enseigner dans les établissements du Ministère de la Santé* [certificado para ensinar nos estabelecimentos do Ministério da Saúde]) em Chambéry foi aberta para os surdos há muito tempo. Porém, os professores bilíngues (e, muito particularmente, os professores surdos) não encontram aí nenhum benefício pelo fato de a formação proposta não considerar especificamente o ensino das diferentes disciplinas em LSF para os alunos surdos;

- o INS-HEA de Suresnes (o centro de formação para os professores especializados da Educação nacional) propõe um currículo que leva à “especialização”, enquanto os professores das turmas bilíngues gostariam de estar mais perto dos professores “comuns”, com a diferença de que estes utilizam uma outra língua de ensino. A preparação para o Certificado de especialização e os estágios de formação continuada são reservados apenas para os professores já efetivos, o que deixa pouca esperança para os surdos, que são frequentemente contratados ou se encontram em situação ainda mais precária<sup>42</sup>.

Além disso, é preciso considerar flutuações da Educação nacional em seus posicionamentos a respeito do ensino bilíngue junto aos alunos surdos.

---

<sup>42</sup>Contudo, cabe mencionar alguns professores surdos sinalizadores recentemente nomeados para ocupar um cargo como efetivos.

A título de exemplo, comparemos dois BO [Bulletin officiel], o de 4 de setembro de 2008 (nº 33) e o de 24 de junho de 2010 (nº 25), em relação a três pontos:

1º) o estatuto pedagógico da LSF: o documento de 2008 coloca claramente o domínio da LSF como anterior às outras aprendizagens, enquanto o de 2010 retomava uma abordagem incompleta e imprecisa, atribuindo as dificuldades de leitura dos surdos à “quase impossibilidade de recurso ao código de correspondência grafofonético”<sup>43</sup>. Nenhuma dessas duas abordagens é verdadeiramente baseada em resultados de pesquisa ou no estudo das políticas sociais e linguísticas adotadas por outros países que nos mostram outras posturas educativas quanto à deficiência e quanto a suas línguas minoritárias – dentre as quais se encontra a língua de sinais local<sup>44</sup>.

2º) os polos LSF: o documento de 2008 os concebe como “percursos bilíngues em LSF”. Eles não mais existem enquanto tais, uma vez que o segundo documento, ao renomeá-los “Polos de acompanhamento para a escolarização dos alunos surdos (PASS)”, amplia consideravelmente sua missão ao conjunto dos “dispositivos pedagógicos e tecnológicos que permitem a todos os jovens surdos, seja qual for o modo de comunicação escolhido por suas famílias, cursar um ensino o mais próximo possível de uma escolarização comum, sem se focalizar apenas na LSF”. Com a criação do cargo – um tanto ambivalente – de *mediador pedagógico*<sup>45</sup>, que simultaneamente é professor formado, intérprete confirmado e tem uma sólida formação na assunção dos alunos com dificuldade, que lugar podem os professores surdos ocupar para trazer respostas aos atores do campo? Como se passam as coisas hoje, com a criação dos PEJS<sup>46</sup> (Polos de ensino para jovens surdos)?

---

<sup>43</sup>Acrescentemos, porém, para nuançar nossas palavras, que a recente revisão dos programas (Decreto de 11 de julho de 2017, que fixa “os programas de ensino da língua de sinais francesa na escola primária e no colégio [no ensino fundamental]”, publicado no JO de 17/08/2017) parece ter esclarecido o lugar e o papel da LSF nos currículos bilíngues. O impacto dessas escolhas poderá assim ser estudado dentro de alguns anos por meio de uma didática da LS.

<sup>44</sup>Por exemplo, a Suécia, em 2009, aprovou uma modificação da lei que reconhecia as minorias linguísticas em seu território. Há cinco línguas minoritárias nacionais, desde 1º de janeiro de 2010: o finlandês, o iídiche, o meänkieli, o romani e o lapão (ou sámi). Por outro lado, proporcionar o acesso da língua de sinais sueca ao público surdo e aos que se tornaram surdos (mesmo tardiamente) é considerado como sendo da responsabilidade coletiva.

<sup>45</sup>Circular nº 2010-068 de 28 de maio de 2010, do BO nº 25 de 24 de junho de 2010 do Ministério da Educação Nacional.

<sup>46</sup>Cf. circular nº 12017-011 de 03/02/2017, publicada no Bulletin officiel de l'Education nationale nº 8, de 23/02/2017.

3º) enfim, a noção de bilinguismo: falar novamente no BO nº 25 de 2010 de “modo de comunicação” ou de “comunicação bilíngue”, ao invés de *educação bilíngue*, terminologia empregada no BO de 2008, gera confusão. Constata-se no campo, no caso de alunos integrantes de um dispositivo bilíngue no qual seus colegas seguiram o currículo regular desde as classes primárias, as dificuldades que eles mesmos tiveram, assim como os professores.

A realidade do campo mostra com frequência um ensino para os surdos realizado em língua francesa, com o recurso de uma LS veicular e, quando possível localmente, uma ou duas horas semanais de curso de LSF. A lógica da inclusão generalizada em direção à qual se orienta a política de escolarização das crianças surdas, assim como para toda criança tida como carecendo de necessidades educativas particulares, conduz a uma individualização das respostas. O princípio de diferenciação não é em si condenável, mas, aplicado desse modo, ele negligencia uma adaptação pedagógica maior que a pedagogia bilíngue tem como perspectiva: construir as aprendizagens com uma língua de ensino acessível e utilizada em um grupo de pares.

No contexto de uma didática da LSF constituída, as escolhas educativas seriam feitas com base em critérios mais objetivos do que passionais, com conhecimento de causa. A observação das especificidades do ensino para crianças surdas nos oferece uma boa oportunidade de pôr em prática o princípio de centramento nas necessidades do aprendiz<sup>47</sup> para fazê-lo avançar em suas aquisições, ao invés de manter um ensino “descendente”. É para melhor responder a essas necessidades que o professor deve procurar compreender e respeitar o modo de aprendizagem dos aprendizes surdos – e das crianças surdas, em particular –, integrando sua língua e sua cultura. Em geral, uma tal abordagem visa à emancipação cognitiva da criança: “Ora, a pedagogia é justamente a recusa simultânea do ensino programado, que reduz o ser a uma máquina que aprende, e da instauração de refúgios libertadores, onde se aguarda passivamente a maravilhosa eclosão de “aptidões inatas”. O pedagógico é o esforço para fugir dessas duas tendências e construir situações que são, ao mesmo tempo, verdadeiramente estruturadas com fortes mediações culturais e que acompanham a emergência de um sujeito. “Fazer

---

<sup>47</sup>Temos, desse modo, a íntima convicção de que a pedagogia dos surdos tem tudo a nos ensinar, uma vez que a intenção semiótica dos locutores surdos cria a língua. “Dizer mostrando” é, desse modo, inerente à surdez, e essa emergência linguística se reflete nas interações pedagógicas naturais entre surdos, já que o pedagogo surdo não hesita em partir em busca dessa mesma intenção semiótica na criança.

para que o outro faça” – eis aí, desde Rousseau, a máxima da pedagogia” (MEIRIEU, 2009).

### **E se tentássemos definir a didática da LSF?**

Uma didática da LSF está em seus inícios. Sua história foi escrita, à semelhança da história do reconhecimento dessa língua, a partir do trabalho das associações nascidas com o “despertar surdo” e dos primeiros pedagogos bilíngues<sup>48</sup>. A vertente da pesquisa se constituiu em torno dos primeiros trabalhos universitários que acompanharam esse movimento desde os anos 1980 e, em seguida, por meio das dissertações universitárias situadas na didática das línguas e das culturas, mas centradas especificamente na LSF: Munoz (DEA em 1997, em Paris 5), Morillon (tese de 2001), Geffroy (DEA em 1999), Hugounenc (DEA em 2003, em antropologia social, mas baseado na observação participante de um curso de LSF), Mugnier (tese de 2006), Leroy (tese de 2010). Contam-se ainda outras teses defendidas desde então, ou ainda em curso.

Um trabalho didático estruturado parece ser neste momento tão inevitável quanto o estudo linguístico da própria língua e pode se articular entre aqueles que buscam descrever essa língua, aqueles que observam seus usos entre utentes, aqueles que a transmitem, que pensam os programas, concebem progressões pedagógicas ou criam suportes, e aqueles que a aprendem seja em imersão, seja com um professor. Ora, no cenário escolar atual, as turmas bilíngues representam menos de 2% das crianças surdas e sofrem frequentes contestações ou são ameaçadas de fechamento.

No entanto, que o professor compartilhe a língua de sinais com os alunos surdos não resolve a questão do ensino disciplinar. Uma didática da LSF deverá, portanto, consagrar-se também às especificidades do ensino disciplinar para os alunos surdos, em particular no contexto de uma pedagogia bilíngue. Além disso, fora das turmas bilíngues, o professor é o principal parceiro desses alunos surdos na aquisição de competências comunicacionais, pragmáticas e socioculturais mobilizadas pelas crianças ouvintes ainda muito cedo, quando adquirem sua língua materna em um espaço que não é o escolar.

Por exemplo, como a criança surda somente tem a experiência de uma comunicação natural eficaz na modalidade viso-gestual, colaborar

---

<sup>48</sup>Minguy (2009).

entre aprendizes e saber trabalhar em grupos são competências sociais que as crianças surdas podem melhor construir, sem obstáculo, na presença de uma LS compartilhada por todos, do que em ambiente regular, em razão da perturbação das interações, efeito colateral da surdez.

Tais aspectos pedagógicos não serão negligenciados se houver uma didática específica da LSF e se as trocas entre, por um lado, os surdos que atuam no campo e que têm uma experiência experiencial da surdez e, por outro, os ouvintes que atuam no campo puderem pensar a complementaridade entre a dimensão interacional própria dos surdos e as aprendizagens (GEFFROY, 2015). Talvez aí resida a marca de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Os primeiros projetos de classes bilíngues tinham-se construído baseados no princípio das turmas de línguas regionais. As turmas bilíngues atuais não renegam essa filiação. Quer se trate do ensino em turmas bilíngues para surdos ou do ensino em turmas de línguas regionais, nota-se a presença de um efeito de ricochete entre uma transmissão atípica da língua (regional, ou sinalizada) e a utilização dessa mesma língua para ensinar, porque ela se torna, nos dois casos, língua de ensino, o que não ocorria no passado.

Um ensino bilíngue que leve em conta especificidades da língua gestual ajuda a pensar a construção de conceitos disciplinares e de competências sem se focalizar nos aspectos lexicais. Se o enriquecimento linguageiro acarreta frequentemente um salto qualitativo no raciocínio, o aprimoramento das aquisições também deve ser perseguido sem que as aquisições sejam encapsuladas pelas palavras. Com efeito, pouco importa que os “sinais-palavras” da LSF (CUXAC; ANTONORO PIZZUTO, 2010) não funcionem como etiquetas do mundo, como certas nomenclaturas estabelecidas para dar conta da terminologia da disciplina (GARCIA; DERYCKE, 2010), uma vez que a capacidade de memória linguística é mais extensa em LSF do que nas línguas orais (CUXAC, 2007). Uma das adaptações mais importantes que os professores devem realizar consiste em dar sustentação às aquisições desses alunos surdos por meio de estratégias pedagógicas não exclusivamente verbais.

É por essa razão que as atividades de formação da qual se beneficiam todos os professores, especializados ou não, tanto em seus conteúdos quanto nas modalidades de trabalho, devem absolutamente ser acessíveis a todos, mesmo aos surdos. Constata-se que os pedagogos surdos estudam e centralizam suas práticas profissionais<sup>49</sup> em todas as atividades de formação das quais

---

<sup>49</sup>O surgimento de uma associação reunindo esses profissionais prova essa necessidade de compartilhar saberes e uma experiência comum. Cf. <https://affels.fr/>.

participam. Tudo se passa, portanto, em uma espécie de ação exclusiva entre pares, o que paradoxalmente lhes é com frequência criticado. Abrir todas as atividades de formação de perspectiva didática tornaria, assim, menos marginal essa pedagogia de LSF – e em LSF. Da mesma forma, os surdos que confirmam sua vocação de pedagogos ao longo de seu percurso de formação podem assumir o papel de preceptor e referente linguístico, propondo uma forma de imersão em LSF ao ensinar outros conteúdos disciplinares, e o fazem sem tornar a atividade uma espécie de aperfeiçoamento linguístico. Com efeito, trata-se de uma espécie de aprofundamento cognitivo no qual os conceitos mobilizados são explicitados em uma modalidade viso-gestual. Quase todos os pioneiros do ensino bilíngue assim o fizeram desde o início, sem terem recebido qualquer formação para tal, e, além disso, criaram seus próprios suportes pedagógicos. Desde então prolongou-se e enriqueceu-se a reflexão a respeito.

A língua é indissociável da comunidade que a utiliza. No entanto, a ideia de uma cultura surda e de um pensamento visual ainda é com frequência contestada, de modo que o elo entre língua e cultura assume uma nuance particular no contexto da surdez, mesmo agora, quando a LSF tem direito de cidadania. Enquanto a didática de uma língua oral encoraja a participação dos locutores nativos, não é sem reticências que o sistema francês busca se assegurar da participação de pessoas surdas. Há, certamente, razões estruturais – que deveriam poder se atenuar ao longo do tempo – pelo fato de que frequentar a escola até o final do ensino médio é, para os alunos surdos, uma verdadeira prova de esforço. Os surdos que concluem o ensino médio são, desse modo, raros, e somente 3 a 5% deles continuam seus estudos superiores<sup>50</sup>. Por essa razão, poucos podem se apresentar nos recrutamentos de professores dentro dos dispositivos regulares ou se engajar em carreiras universitárias mais avançadas (GARCIA; BURGAT, 2016).

Finalmente, ainda que o tamanho da população em questão pareça insignificante, uma vez que as crianças surdas representam algo em torno de 2% dos alunos em situação de deficiência<sup>51</sup>, as pesquisas sobre o ensino da LSF encontram-se fortalecidas relativamente ao grande desafio representado pela igualdade de oportunidades na escola que se recusa aos surdos, sem esquecer que isso pode levar a uma melhor ponderação das necessidades de

---

<sup>50</sup>Acerca dos obstáculos encontrados pelos surdos em seu percurso na universidade, mesmo possuindo os diplomas exigidos, ler E. Matsuoka (2016).

<sup>51</sup>*Les panels d'élèves de la DEPP: source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif*, « Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaire à l'école et au lycée », dezembro de 2017.

---

qualquer outra criança em sua escolarização.

## Conclusão

Depois de uns quinze anos – de 1975 a 1990 – de desvendamento, de esperança, de desencorajamento e mesmo de algumas demonstrações de força, a língua viso-gestual, essa língua cuja natureza mesma reflete o modo de pensamento dos surdos, terá direito de cidadania na França. Graças a Markowicz e a Mottez, uma primeira coletânea de textos permitirá fazer um balanço do estado das pesquisas acerca das línguas de sinal e de torná-las conhecidas<sup>52</sup>, possibilitando, a partir de então, considerar os surdos de um outro modo que não por intermédio do filtro da deficiência e da anormalidade. Os militantes mais engajados tentarão defender a ideia ainda inconcebível de que a surdez não é mais unicamente da competência do cuidado nem da reeducação, e que sua língua pode ser, por um lado, objeto de estudos e, por outro, língua de escolarização.

Por não ter encontrado um lugar em didática ou em ciências da educação, o estudo da LSF enraizou-se em linguística, mesmo no caso dos trabalhos mais periféricos centrados nos programas de formação de intérpretes e na tradutologia ou na pedagogia bilíngue. Ao mesmo tempo, as pesquisas voltadas para a descrição e o uso dessa língua viso-gestual recolocaram em questão certos postulados da linguística, principalmente.

Atualmente, o estatuto das crianças surdas na escola, o estatuto dos professores surdos e o estatuto da língua de sinais ainda trazem as marcas de representações educativas empunhadas, implícita mas permanentemente, por uma referência à imagem da criança ouvinte em relação à língua francesa, assim como ao arquétipo do adulto encarregado de ensinar primeiramente uma modalidade audiofonatória. A presença, na educação dos surdos, de participantes majoritariamente ouvintes, vendo-se eles mesmos deficientes em sua missão ou considerando ainda a LSF como uma “língua-prótese em uma prescrição de último recurso no tratamento da deficiência” (MILLET, 1999, p. 111), contribui para a inércia diante de uma possível mudança de paradigma.

---

<sup>52</sup>Mottez e Markowicz tinham começado uma pesquisa que originou, em 1979, o relatório “Integração ou Direito à diferença, as consequências de uma escolha política sobre as estruturas e o modo de existência de um grupo minoritário, os surdos”, publicado em versão bilíngue (inglês e francês) em um número especial da revista *Langages*, em dezembro de 1979, dirigida por Grosjean e Lane.

Já em 1993, Mottez resumia o que aqui quisemos abordar:

Se essa pedagogia muda pode ser qualificada de tipicamente surda, o que dizer? Qualificar de tipicamente surdas certas aptidões não significa necessariamente que inexistam radicalmente nos ouvintes. Acontece somente que, funcionando em outras modalidades e outros contextos, os ouvintes não as desenvolveram suficientemente. Qualificar de tipicamente surdos certos modos de fazer não significa que os ouvintes não possam, quando for a ocasião, proceder espontaneamente da mesma maneira ou que eles não possam a fortiori nelas se inspirar ou delas se apropriar. Eles podem aprendê-las. Quando hoje se fala de pedagogia a respeito dos participantes surdos, só se pensa, é verdade, naquela que deveriam lhes ensinar os especialistas – ouvintes – para que eles se tornem bons professores. É por isso que insisto naquela pedagogia que eles talvez também pudessem ensinar aos ouvintes (MOTTEZ, *in* BENVENUTTO, 2006, p. 175).

Obrigando-nos a deslocar a perspectiva, uma tal análise implica renovar o pensamento coletivo, melhorar os programas de formação, conceber e variar os suportes pedagógicos, produzindo ainda muitos outros efeitos que não podemos prever. Nem por isso a colaboração em torno das questões ligadas à surdez deve funcionar de forma isolada. Uma abertura para as questões de fundo fora do campo da surdez é desejável. Com efeito, passando pelo prisma oferecido pelo estudo das LS e de seus locutores, a complexidade das línguas e das situações languageiras tira partido de uma nova decomposição das noções mobilizadas. Isso permite que os surdos sejam reconhecidos no mundo da pesquisa por temas que lhes dizem respeito, ou não, e que se abram para questões gerais. Desse modo, a distinção entre surdos e ouvintes não mais terá razão de ser.

Nem todas as questões levantadas encontrarão seu lugar no interior de uma didática das línguas e das culturas e, por isso, é desejável que as associemos em uma didática específica das línguas de sinal<sup>53</sup>. Nesse sentido, é necessário ter uma perspectiva internacional e transdisciplinar, inspirando-se, por exemplo, nos *deaf studies* de outros países e articulando-a em torno de vários eixos de estudos (aquisicional, cognitivo, linguístico, pedagógico...), a fim de objetivar em conjunto o que o uso de uma língua gestual oferece à didática das diversas disciplinas escolares. Tendo em conta que um forte vínculo existe entre as diversas línguas surdas de cada país, reunir um

<sup>53</sup>Lembremos que o modelo de Cuxac (2000) estabelece, por um lado, um elo entre as línguas de sinal emergentes e as línguas de sinal institucionais (elo filogenético) e, por outro, um elo entre as estruturas gramaticais específicas e as unidades lexicais (elo diacrônico). A etimologia dessas unidades é decorrente de um processo de iconicização da experiência.

conjunto de didáticas das línguas sinalizadas permitiria uma reflexão mais realçada em torno da surdez e de outras formas de ensinar. A construção de uma didática da LS (e não unicamente da LSF) aberta a questões conexas e a criação de *deaf studies* à francesa podem se fortalecer reciprocamente para remexer as questões socioantropológicas, psicológicas, históricas etc., em torno da LSF e de seus locutores.

Para concluir, a nosso ver, interessar-se pela minoria surda revela-se particularmente produtivo na análise das questões ligadas de perto ou de longe à construção de uma sociedade inclusiva. Que este artigo possa contribuir, por pouco que seja, para o processo já iniciado por outros, pesquisadores e atores de campo.

## Referências

### Obras e artigos

BENVENUTO, A. **Le Sourd émancipé?** Paris: L'Harmattan, 2006.

BIAP (Bureau International d'Audiophonologie). **Le bilinguisme dans l'éducation et l'enseignement de l'enfant sourd**. Recommandation 17/3 [en ligne], Corfou, 2003. Disponível em: <http://www.biap.org/fr/archives/72-ct-17-communication-/47-recommandation-biap-173-lebilinguisme-dans-leducation-et-lenseignement-de-lenfant-sourd>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BURGAT, S. Un exemple atypique d'acquisition du langage écrit en contexte bilingue: l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français. **Colloque Jeunes Chercheurs en Acquisition du Langage**, Université de Lyon, les 3 et 4 décembre 2009.

BUTON, F. L'administration des faveurs. **L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)**, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 311 (Histoire).

COSTE, D. Linguistique de l'acquisition et didactique des langues : repères pour des trajectoires. In Bouchard, R., Billiez, J., Colletta, J.-M., De Nuchèze, V. & A. Millet (dir.) **Acquisition et enseignement apprentissage des langues**. Grenoble: Université Stendhal, 1992, p. 319-328.

COURTIN, C. **La nouvelle revue de l' AIS**. Actes du colloque «Concep-

tualisation et surdité» de mai 2001, 17, 1er trim, Suresnes, 2002, p. 181-195.

COURTIN, C., LIMOUSIN, F.; A. MORGENSTERN. Évaluer les compétences linguistiques des enfants en langue des signes, une expérience pionnière [en ligne], **Language, Interaction and Acquisition**, John Benjamin Publishing Company, p. 129-158, 2010. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531659>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CUXAC, C.; E. ANTINORO PIZZUTO. Émergence, norme et variation dans les langues des signes: vers une redéfinition notionnelle [en ligne]. **Langage et société**, n. 131, v. 1, p. 37-53, 2010. Disponível em: [doi:10.3917/ls.131.0037](https://doi.org/10.3917/ls.131.0037). Acesso em: 30 jul. 2018.

CUXAC, C. Une manière de reformuler en langue des signes française [en ligne], **La linguistique**, n. 43, 2007, p. 117-128. Disponível em: [doi:10.3917/ling.431.0117](https://doi.org/10.3917/ling.431.0117). Acesso em: 30 jul. 2018.

CUXAC, C. La langue des signes française: les voies de l'Iconicité, **Faits de Langues**, n. 15-16, Paris: Ophrys, 2000.

DALLE, P. Histoire et philosophie du projet bilingue. L'ANPES et le rôle des parents [en ligne], **Enseigner en LSF**, La nouvelle revue de l' AIS, Hors série 2005. 2005. Disponível em: [http://anpes.free.fr/Doc/NRAIS\\_HS05-Dalle.pdf](http://anpes.free.fr/Doc/NRAIS_HS05-Dalle.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.

DALLE-NAZEBI, S. **Chercheurs, Sourds et Langue des Signes**. Le travail d'un objet et de repères linguistiques, Thèse (doctorat en sociologie), Université Toulouse 2 - Le Mirail, 2006.

EBERSOLD, S. INS-HEA, **séminaire du 27 mars 2013**, sur «L'orchestration de l'accessibilité à l'enseignement supérieur», 2013.

FELDMAN, N. **La position des professionnels entendants dans l'association 2LPE**, Mémoire (Maîtrise de Sociologie mention Anthropologie), Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris, 2001, 143 p.

FUSELLIER-SOUZA, I. La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénèse des langues des signes, *AILE* (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère), n. 15, Paris, p. 61-96, 2001.

GARCIA, B.; M. DERYCKE. Introduction [en ligne], **Langage et société**, n. 131, v. 1, p. 5-17, 2010. Disponível em: [doi:10.3917/ls.131.0005](https://doi.org/10.3917/ls.131.0005). Acesso em: 30 jul. 2018.

GARCIA, B.; S. BURGAT. Évolution institutionnelle et sociale de la

Langue des Signes Française (LSF) et de ses locuteurs sourds: place et rôle de l'Université. In: Hélot, C.; J. Erfurt (eds). **L'éducation bilingue en France: politiques linguistiques, modèles et pratiques**, Lambert-Lucas, 2016, p. 332-346.

GEFFROY, V. **La formation des pédagogues sourds**. Étude exploratoire. Thèse (doctorat en didactique des langues et des cultures), Université de Paris 8/Vincennes-Saint-Denis, 2015.

GROSJEAN, F. ; H. Lane. Psycholinguistique et langue des signes, **Langage**, n. 56, p. 35-57, 1979.

GROSJEAN, F. Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue [en ligne], **Revue Internationale Surdités**, décembre 2000, n. 3, p. 90-93. Disponible em: [http://www.francoisgrosjean.ch/the\\_right\\_fr.html](http://www.francoisgrosjean.ch/the_right_fr.html). Acesso em: 30 jul. 2018.

HAMM, M. **L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les personnes sourdes et malentendantes**. Thèse (doctorat en Sciences de l'Éducation), Université de Strasbourg, 2010.

HÉLOT, C. ; J. ERFURT. **L'éducation bilingue en France**. Politiques, linguistiques, modèles et pratiques, Lambert-Lucas, 2016.

HUGOUNENQ, H. **L'enseignement de la Langue des Signes aux entendants**. Son histoire, ses enjeux au niveau des représentations collectives, ses conséquences concrètes sur la vie des Sourds, Mémoire de DEA en Anthropologie sociale et Ethnologie, EHESS, Paris, 2003, 141 p.

KAHNE, B-P. **Deaf Tips: Douze leçons du monde des Sourds pour améliorer sa communication personnelle, sociale et professionnelle**, 2013.

KERBOURC'H, S. **Le Réveil Sourd. D'hier à Aujourd'hui (1971-2006): de l'action collective d'un mouvement socioculturel pour la réhabilitation de la Langue-des-Signes-Française à la construction d'une identité collective pour la participation sociale des sourds**, Thèse (doctorat en Sociologie), EHESS, Paris, 2006.

LEROY, É. **Didactique de la langue des signes, langue 1, dans les structures d'éducation en langue des signes**. Attitudes et stratégies pédagogiques de l'enseignant sourd. Thèse (doctorat en Sciences du langage), Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, Paris, 2010.

MATO, O. **Le nouveau paradigme de la surdité et les dynamiques professionnelles: Analyse de la place et du rôle des professionnels entendants de la surdité à partir des années 1970**. Thèse (doctorat en Sociologie), Université Paris 8, Paris, 2017.

MATSUOKA, E. Études supérieures: visibilité et réalité d'une politique du handicap. Le cas de la surdité, **NRAS: Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours?**, n. 75, Suresnes, 2016.

MEIRIEU, P. **Faut-il en finir avec la pédagogie?** Conférence donnée à Toulouse dans le cadre du GREP le 22 novembre 2009 [en ligne], Toulouse: GREP, 2009. Disponível em: [https://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP\\_CONF\\_pedagogie.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.

MEYNARD, A. **Journal de l'AFILS**, n. 85, set. 2013, p. 34.

MILLET, A. **Orthographe et écriture, langage et surdité**: systèmes, représentations, variations. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal, Grenoble 3, 1999.

MINGUY, A. **Le Réveil Sourd en France**. Pour une perspective bilingue. Paris: L'Harmattan, 2009.

MOTTEZ, B. **Les sourds existent-ils?** Textes réunis et présentés par A. Benvenuto, Paris: L'Harmattan, 2006.

MOTTEZ, B. La surdité dans la vie de tous les jours [en ligne], **Cahiers du CTNERHI**, Publications CTNERHI, 114 p, 1981. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/handicap\\_et\\_inadaptation/documents\\_CTNERHI/CTNERHI\\_095/CTNERHI\\_095.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/handicap_et_inadaptation/documents_CTNERHI/CTNERHI_095/CTNERHI_095.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.

PERINI, M. Analyse des particularités observées dans des productions écrites d'adultes sourds, **Les Actes de Lecture**, n. 114, jun. 2011, Paris: Association Française pour la Lecture (AFL).

TERRAIL, J.-P. **De l'oralité** : essai sur l'égalité des intelligences, Paris: La Dispute, 2009.

### **Textos regulamentares**

Bulletins officiels du Ministère de l'Éducation Nationale:

N°33 du 4 septembre 2008.

N°25 du 24 juin 2010.

### **Circulaires**

Circulaire n° 2010-068 du 28-5-2010. Bulletin officiel n° 25 du 24 juin

2010.

NOR : MENE1013746C, MEN – DGESCO – B2-2.

Circulaire n° 2017-011 du 3 février 2017, pour la Mise en oeuvre du parcours de formation du jeune sourd. Bulletin officiel n° 8 du 23 février 2017.

NOR: MENE1701591C, MENESR – DGESCO A1-3.

## PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Orgs). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015. 211 p.

Ricardo de Souza Janoario

Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas** é uma obra de 211 páginas, dividida em 8 (oito) capítulos e organizada por Tiago Ribeiro e Aline Gomes da Silva, lançado em 2015, pela Editora Wak. Os textos que compõem a organização reúnem diferentes intelectuais que vêm, ao longo dos últimos anos, dedicando-se à literatura surda. Os artigos chamam atenção para os conceitos de alteridade e a diferença na Educação de Surdos. Como ideia principal, os autores sustentam que a surdez não pode ser encarada como deficiência e sim como existência, singularidade. Reforçam, sobretudo, a argumentação de se pensar a diferença a partir da diferença. Sendo assim, colocam questões que interrogam sobre a dificuldade de aprendizagem dos sujeitos surdos, em relação à leitura e à escrita. Quais as dificuldades que os estudantes surdos apresentam no ato de ler e escrever? Quais as outras possibilidades de se pensar leitura e escrita no cotidiano da escola, no bojo da Educação de Surdos?

No primeiro texto, *Ensaio de pesquisa sobre políticas da Educação de Surdos: entre o maior e o menor da educação*, Luma Cordeiro e Anelice Ribeiro, no panorama das propostas oficiais, analisam as políticas públicas no contexto da Educação de Surdos. Indagam em qual medida tais políticas contemplam a diversidade do cotidiano de sujeitos surdos.

Em seguida, Aline Gomes da Silva, no texto *Oficina de Leitura: uma proposta bilíngue para a formação de leitores surdos*, descreve uma relevante experiência no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP-INES), a qual coloca como autores e produtores, de suas

próprias experiências, alunos e alunas do Colégio.

Simone Silva, no artigo *Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa como segunda língua, em sujeitos surdos*, relata a importância de se aprender língua de sinais e também língua portuguesa na modalidade escrita para os estudantes surdos, destacando a necessidade do contato do sujeito surdo com a língua de sinais desde a tenra idade.

A seguir, Tiago Ribeiro, Edivana Santos e Luciana Furtado, no texto *Reflexões sobre a leitura e escrita na educação bilíngue de surdos*, destacam como se tem deixado de discutir as especificidades culturais e linguísticas no processo de ensino- aprendizagem de alunos surdos, isso impossibilita discussões a respeito da alfabetização na educação de surdos.

O artigo *Prática de leitura literária e hibridismo cultural em um contexto de jovens e adultos surdos*, de autoria de Alessandra Gomes e Vanderléa Oliveira, traz à tona a experiência de uma Oficina de Literatura com estudantes da Educação de Jovens e Adultos Surdos, potencializando a discussão sobre os diferentes gêneros textuais.

No texto *A relação dos surdos com a língua Portuguesa em um contexto bilíngue*, Bruna Neves e Ronice Quadros trazem entrevistas que relatam sobre a importância da aprendizagem da Libras e das metodologias singulares que levam em consideração as particularidades dos sujeitos surdos, na busca de um melhor desempenho na aprendizagem da Língua Portuguesa.

A autora Marise Porto, no artigo “*Aí, eu olho, escrevo e aprendo*”: *narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, relata como tem sido percebida a importância da aprendizagem do Português (escrito), por meio das narrativas das experiências dos próprios alunos do Colégio de Aplicação.

Por último, mas não menos importante, Daniele Moura compartilha suas ideias no artigo intitulado: *Entre dois mundos – a experiência do Sarau Bilíngue e a contribuição para o desenvolvimento de práticas de letramento em segunda língua para surdos e ouvintes*. A autora descreve como desenvolveu a ideia do Sarau Bilíngue, no contexto de um curso de Pedagogia, para surdos e ouvintes. O texto aborda a importância do debate sobre bilinguismo na formação de futuros pedagogos e professores.

Em síntese, a leitura do livro supracitado remete ao conceito de *Diferença*, sobretudo de *diferença e educação de surdos*. A partir da análise dos

textos, percebe-se que é necessário promover uma virada, um deslocamento, uma renovação dos quadros teóricos que ocupam a escola desde sempre. Se as discussões sobre diferença atravessam momentos de questionamentos, então estes precisam acontecer na escola, na universidade e, também, na sociedade. Essa turbulência de mudanças, trazida com o debate sobre a diversidade, pressiona velhas estruturas do sistema educacional brasileiro.

As necessidades do século XXI requerem cidadãos que sejam culturalmente sensíveis e internacionalmente focados. Com as mudanças, além de adquirir uma diferente visão de mundo, obtém-se também uma linguagem para nomear esse novo mundo que também se transforma. Palavras antigas ganham novos significados e as novas são absorvidas ao vocabulário, resultando em outra maneira de enxergar a realidade. O olhar para diversidade que abarca a Educação de Surdos se faz urgente.

Debater a proposta do livro, sobre o tema da diferença na e para Educação de Surdos, significa trazer algumas indagações: como planejar, organizar e aperfeiçoar práticas de uma educação que contemplem o ambiente bilíngue de aprendizagem para surdos? Que ações concretas são necessárias à Educação de Surdos? Quais propostas e metodologias diferenciadas serão ofertadas no cotidiano de alunas e alunos surdos?

Diante de tais questões, cabe dizer que a Educação de Surdos pressupõe reconhecer o pluralismo e a diversidade como elementos-chave da realidade complexa; significa contribuir para a construção de ações coletivas nas organizações de ensino. Ao perceber a surdez como diferença, caminha-se para o conhecimento de respostas para a questão da diversidade, seja ela local ou global.

É urgente avançar em respostas para uma Pedagogia da Diferença voltada para o reconhecimento das ações democráticas, em que a identificação das diferenças e o rompimento com os procedimentos discriminatórios se configuram em ações essenciais para Educação.

O fato de se trabalhar com vozes plurais vem ao encontro da necessidade de se contemplar a Pedagogia da Diferença não só em conteúdos pesquisados, mas como estratégia de pesquisa que se questione a si própria e fuja de discursos dominantes. Nesse sentido, é perceptível, nos escritos dos autores, a necessidade de se estabelecer debates, discussões das temáticas que envolvem os marcadores identitários plurais constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes que se interagem e contribuem na formação de identidades individuais, coletivas e institucionais.

O contexto atual exige uma compreensão ampliada das práticas educativas. Há de se pensar em uma Pedagogia da Diferença que investigue os objetivos sociopolíticos e os meios metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos, levando em consideração que as práticas educativas ocorrem em diversos lugares, em instâncias formais, não formais, informais, ou seja, acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade, na rua, nos meios de comunicação e, também, nas instituições.

É evidente que um dos principais problemas em se confrontar a sociedade atual é defrontar-se com a hostilidade em relação às diferenças, à insensibilidade cultural e linguística, assim como a tradição intolerante para com o *diferente*. Em tempos de pluralismo cultural, a Pedagogia da Diferença é necessária para lidar com a diversidade. Em sua essência, não é nada mais do que a arte de gerenciar as diferenças de maneira qualitativa. Consiste em uma alternativa para educadores e gestores, nas escolas e nas universidades, nas organizações, principalmente, na organização curricular.

A partir da leitura do livro – *Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*, entende-se que a Educação de Surdos deve estar pautada na habilidade de dialogar com o outro, com todas as possibilidades e alternativas que depreendem desse diálogo, no horizonte da transcendência de barreiras e do fomento à unidade em meio à diversidade. O educar para e com a diferença capacita no que diz respeito a considerar o *outro*, especialmente, o *outro*, cuja sociedade ensinou a enxergar com desconfiança, suspeita e preconceito.

A Pedagogia da Diferença possibilita reconhecer as semelhanças entre os indivíduos a partir de suas diferenças culturais, sociais e raciais. Os profissionais de educação, que respeitam e consideram a diferença como uma possibilidade, dão um passo à frente na luta contra a opressão e a discriminação. Esse reconhecimento é o ponto de partida para o comprometimento com os ideais democráticos em consonância com a dignidade humana, a justiça e a equidade.

É importante ressaltar que, por razões políticas, sociais, educacionais e econômicas, é necessário reconhecer as instituições de ensino como organizações culturalmente diversas. Nesse sentido, a Pedagogia da Diferença é para todos. É, também, encorajar os atores educacionais a terem papéis atuantes em seu próprio desenvolvimento educacional e institucional, levando suas histórias e experiências para o escopo do ensino e do aprendizado, desenvolvendo atitudes positivas sobre diferentes grupos

---

de pessoas e aprendendo como avaliar o conhecimento a partir de diferentes perspectivas.

É, enfim, contribuir para o desenvolvimento de identidades institucionais positivas e para um clima de valorização das diferenças, sustentando habilidades de poder de decisão e de análise crítica no contexto da pluralidade – centrais no mundo globalizado e culturalmente diversificado. Portanto, a obra organizada por Tiago Ribeiro e Aline Gomes da Silva é necessária e fundamental para se compreender melhor o universo da Educação de Surdos.

## PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS, DE ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA

Fernanda Moraes D'Olivo

Fundação Técnico Educacional Souza Marques, FTESM, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Como ensinar Português para alunos que não conhecem essa língua? Qual metodologia utilizar? Quem são esses alunos, já falantes de outras línguas, que irão aprender Português? Essas indagações, primordiais de serem feitas quando se ensina Português como segunda língua – ou L2 – são, muitas vezes, deixadas de lado quando esses alunos são surdos<sup>1</sup>. Tais questões, no entanto, são norteadoras do trabalho de doutorado de Roberval Teixeira e Silva que, apesar de ter sido realizado em 2004, traz contribuições relevantes quanto à concepção de língua, de surdez e de metodologias de ensino de Português voltadas para surdos, constituindo-se como um estudo precursor da área.

Seu trabalho tem como objetivo construir “um olhar reflexivo e socialmente significativo sobre a surdez” (SILVA, 2004, p. 12) sob uma perspectiva sociointeracional do discurso (GOFFMAN, 1959; GRICE, 1975; GUMPERZ, 1982; TANNEN, 1984; RIBEIRO; GARCEZ, 1998). Para isso, sua tese é organizada em três eixos fundamentais, são eles: (i) uma visão antropológica de surdez e da LIBRAS enquanto primeira língua – L1 – para o surdo; (ii) uma visão crítica sobre a língua escrita e seu processo de ensino/aprendizagem; e (iii) uma reflexão acerca do português ensinado como segunda língua. Esse percurso é fundamental para o desenvolvimento

---

<sup>1</sup>Tese orientada pela Profa. Dra. Maria Carmelita Pádua Dias, defendida em 2004, na Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

<sup>2</sup>As nomenclaturas “primeira língua” e “segunda língua” foram utilizadas pelo autor da tese com base nos estudos de Altenhofen (2002) – que apresenta uma distinção entre língua materna e primeira língua – e Heye e Savedra (1995) – que distinguem o conceito de segunda língua (aprendida em situação de comunicação natural) e língua estrangeira (adquirida em ambiente de sala de aula).

de sua reflexão, bem como para o encaminhamento que dá a suas análises, que tem como *corpus* redações produzidas por alunos surdos do Centro Educacional Pilar Velazquez (CEPV), localizado na cidade do Rio de Janeiro, em diferentes etapas do processo de aquisição da Língua Portuguesa.

É de extrema relevância nesse estudo o fato de que todas as análises, assim como as reflexões teóricas, são constituídas a partir do olhar de professor de Português como segunda língua. Um olhar cuidadoso que considera a língua do outro nesse processo. E justamente por considerar a cultura e a língua do outro nesse processo que Silva busca situar sua pesquisa, já no capítulo 2 de sua tese, na interface entre língua, cultura, sociedade e minorias linguísticas. Dentro de tal perspectiva, ressalta a relevância de se tomar a LIBRAS como a primeira língua dos surdos, fazendo, assim, uma crítica aos discursos – principalmente discursos médicos – que muitas vezes inferiorizam essa língua em prol da exclusiva oralização do surdo. O autor mostra, de forma enfática, que ao apagar a LIBRAS como língua primeira do surdo, apaga-se também a possibilidade desse sujeito se constituir como tal dentro de sua própria língua. Assim, ao considerar a LIBRAS como língua natural para os surdos, segundo Silva, se está garantindo-lhes o direito de serem letrados a partir dela. Como nas próprias palavras do autor, o surdo, por meio da LIBRAS, “pode narrar-se a si mesmo dentro de sua própria língua, pode finalmente existir socialmente com suas marcas, valores, criatividade, humor” (SILVA, 2004, p. 35-36). O grande trabalho do pesquisador, nesse capítulo, foi apresentar uma visão política acerca da língua, ressaltando que o Português deve ser tomado como segunda língua para os surdos.

É com esse olhar que o autor constrói o seu percurso teórico no capítulo seguinte, apresentando, no processo de aprendizagem da língua escrita, a diferença entre letramento e alfabetização, bem como a diferença entre letramento autônomo e letramento ideológico, elegendo para a sua discussão, este último, a partir das leituras dos trabalhos de Kleiman (1995; 1998). No decorrer desse capítulo, mostra, de forma clara, que o surdo experiencia o processo de letramento diferentemente do ouvinte, já que não tem a instrumentalização da língua oral. Nesse sentido, o autor ressalta que o processo pelo qual o surdo passa ao aprender a escrever a Língua Portuguesa não é a alfabetização, mas sim o aprendizado de uma segunda língua, mostrando sempre em seu texto a importância de se considerar a cultura surda, assim como a sua língua primeira, a LIBRAS, nesse processo de aprendizagem. É fundamental, para a perspectiva adotada por Silva em seu trabalho de tese, o conceito de Letramento Ideológico, que considera

que todas as práticas de letramento, além de serem aspectos da cultura, também fazem parte de estruturas de poder da sociedade, reforçando assim a perspectiva que o autor toma a língua, considerando-a dentro de uma relação de poder no âmbito social.

Tendo em vista o fato de que ensinar Português para o surdo é ensiná-lo como segunda língua, o autor apresenta, no quarto capítulo *O português como segunda língua: descrição e ensino*, compreendendo a concepção de língua a partir da vertente da sociolinguística interacional, que orienta e sustenta seu trabalho de pesquisa, assim como suas práticas como professor de Português como segunda língua. Nessa vertente, a língua é analisada sempre em uso na e pela sociedade. Deve-se, assim, considerar a língua em seu processo de interação com o outro, sempre a tomando também como objeto cultural. É a partir dessa perspectiva que Silva, em sua tese, mostra que se deve ensinar a segunda língua ao outro tendo sempre como ponto de partida não a forma, a estrutura da língua, mas sim o seu uso, já que os sentidos presentes no código linguístico dependem do contexto em que são inseridos. O pesquisador salienta que esse aspecto precisa ser ressaltado na formação de professores de português como segunda língua. Um outro ponto relevante desse capítulo é o modo como o autor apresenta a possibilidade de se ensinar a língua tendo como foco o uso e não a forma. Para isso, ele mostra como é possível ensinar o uso dos tempos e modos verbais a partir de gêneros textuais, como o relato, por exemplo, considerando, nesse processo de ensino/aprendizagem, aspectos discursivos-pragmáticos do Português do Brasil. Silva finaliza esse capítulo reforçando o fato de que se aprende uma língua em situações concretas de uso, e, nesse sentido, não se deve focar na estrutura da língua, mas sim na “construção do saber escolher e usar essas estruturas” (SILVA, 2004, p. 73), possibilitando a constituição de um aprendizado pautado na língua sempre em seu contexto de uso e levando em conta a sua função social.

Após essa construção teórica, no qual apresenta suas considerações acerca de língua, surdez, língua escrita e aspectos do Português como segunda língua, o autor analisa, a partir do seu olhar de professor de Português nesse campo de atuação, como destacado anteriormente, os textos produzidos pelos alunos surdos do CEPV, entre os anos de 2003 e 2004. Nessas análises, salienta a relevância de se ensinar o letramento da Língua Portuguesa escrita ao aluno surdo, como por exemplo o fato de que se escreve da esquerda para a direita e de que se iniciam os parágrafos com letra maiúscula, bem como de lançar um olhar de professor de Português como segunda língua nos textos escritos, que vê a L1, no caso, a LIBRAS,

---

atravessada nesse processo de aprendizagem da L2. A partir da concepção de língua apresentada no capítulo 4, o autor, em suas análises, mostra que o processo de aprendizagem do Português como L2 se sustenta em três grandes movimentos no desenvolvimento da escrita do surdo: organização gráfico-visual; aspectos da organização do significado e aspectos relativos à apropriação da gramática. Tendo em vista toda a discussão apresentada nas análises, o que ficou fortemente marcado nesse capítulo foi o fato de que foi possível compreender que “se o ouvinte vai organizando o mundo da escrita através da sua língua, o surdo vai, também e necessariamente, passar por fases diferentes de elaboração do que é a escrita por meio de seu conhecimento de língua de sinais” (SILVA, 2004, p. 93).

O autor finaliza o seu trabalho reforçando a importância de sustentar o ensino de Português como segunda língua para o surdo, tendo a concepção de língua enquanto interação social, pois, no processo de ensino/aprendizagem, é importante ter em mente que para o aluno surdo só fará sentido aprender Português se ele tiver o que dizer nessa língua.

Considerando toda a discussão apresentada ao longo da tese de Roberval Teixeira e Silva, se pode considerá-la um texto de extrema relevância no cenário científico e pedagógico voltado para o ensino de Português para surdos. Ela pode e deve ser tomada como ponto direcionador de discussões acerca de como ensinar Português para surdos, tendo sempre um olhar para a LIBRAS enquanto L1. É um trabalho, portanto, fundamental para professores de Português para surdos, bem como para a formação de futuros professores.

## LITERATURA SURDA: EXPERIÊNCIA DAS MÃOS LITERÁRIAS, DE CLÁUDIO HENRIQUE NUNES MOURÃO<sup>1</sup>

Marcela Dezotti Cândido

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil

A tese “Literatura surda: experiência das mãos literárias”, de Cláudio Henrique Nunes Mourão, tem como objetivo refletir sobre a trajetória de construção de uma literatura por surdos em línguas de sinais. No início do texto, o autor contextualiza a Literatura Surda no Brasil, explicando que, embora houvesse uma prática informal de literatura em línguas de sinais nas escolas de surdos, os estudos sobre cultura surda são recentes no país e foram iniciados nos últimos vinte anos. Em seguida, apresenta suas experiências acadêmicas, além de sua participação em eventos sobre arte e língua de sinais, vivências que justificam a escolha do tema de sua pesquisa.

As bases teóricas da investigação incluem os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, com contribuições de pesquisadores como Wrigley (1996), Hall (2007; 2011), Larrosa (2015), dentre outros. Mourão contextualiza o surgimento dos Estudos Culturais e sua chegada ao Brasil na década de 1990, no campo da Educação da UFRGS. Com relação aos Estudos Surdos, aponta que se constituíram como uma área de pesquisa na mesma instituição, com foco na diferença cultural surda, de modo a significar o ser surdo, distanciando-o de discursos ligados à normalização, à padronização e ao ouvintismo.

Posteriormente, o pesquisador aborda o conceito de literatura e discute seus diferentes significados. Para isso, apresenta distintas definições elaboradas por teóricos, além de citar as entrevistas realizadas com surdos em sua pesquisa, uma vez que os entrevistados apresentam conceitualizações diferentes, o que pode ser decorrente das experiências que vivenciaram. O autor também discorre sobre a trajetória literária do povo surdo e tece uma perspectiva histórica sobre a educação dos surdos, o uso da língua de sinais

---

<sup>1</sup>Tese orientada pela Profª. Dra. Lodenir Becker Karnopp, defendida em 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

e a transmissão de valores linguísticos e culturais, afirmando que a língua de sinais é um artefato cultural linguístico.

O *corpus* desse estudo é constituído por entrevistas realizadas com doze surdos que apresentavam protagonismo no cenário cultural, em que nove eram brasileiros e três estrangeiros - dois britânicos e uma alemã. De acordo com Mourão, a escolha em analisar representantes surdos brasileiros e estrangeiros proporciona o debate das experiências desses profissionais a partir de uma ampliação do cenário de experiências produzidas. As entrevistas foram realizadas tanto na modalidade à distância, via *e-mail* e/ou *WhatsApp*, quanto na presencial. Os entrevistados se comunicaram por meio de LIBRAS ou Língua Internacional de Sinais, e apenas uma das entrevistadas interagiu em português escrito. Além de surdos, todos os participantes da pesquisa tinham experiência na área de Literatura Surda e haviam produzido algum material na língua de sinais.

As análises realizadas dão visibilidade à Literatura Surda e às experiências de surdos em mãos literárias e revelam como os participantes da pesquisa utilizam o conceito de Literatura Surda e Língua de Sinais, com evidência de utilização das mãos literárias entre os surdos em oficinas, congressos, festivais, apesar de a maioria dos entrevistados desconhecerem o significado de Literatura Surda no espaço social e educacional decorrente de poucos profissionais na área. As experiências dos entrevistados ocorreram, desse modo, por meio de sua formação literária, e foram sendo absorvidas pela sua identificação cultural e pelo seu pertencimento à comunidade surda. Com relação à representação da Literatura Surda, os entrevistados a conectaram aos efeitos estéticos ligados à visualidade com características da identidade surda por meio da tradição do povo surdo.

Por fim, o resultado do estudo salienta a importância da ampliação e da distribuição dos conhecimentos das mãos literárias, nos espaços escolares e universitários, e a necessidade de transmitir para a sociedade os valores e a riqueza cultural da Literatura Surda, a fim de visibilizar a cultura surda e de contribuir para a promoção da educação para surdos.