

Estudos Linguísticos e Literários: a pesquisa no curso de Letras-Libras da UFMA



Organizadoras

Aldenora Márcia Belo Pinheiro-Carvalho

Patrícia Pinheiro-Menegon

Samara Santos Araujo

Zuleica de Sousa Barros



Neste livro, reunimos alguns dos trabalhos desenvolvidos no contexto dos primeiros sete anos de implantação e funcionamento do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão. Perspectivando o ensino de Língua, de Literatura e Língua de Sinais, conceitos como interculturalidade, educação bilíngue, políticas linguísticas, cultura surda, Linguística da Libras, Letramento Linguístico e Literário, estas e outras temáticas vinculadas ao ensino, dão suporte às discussões dos trabalhos aqui reunidos. Os capítulos apresentam como principais temáticas, o ensino da Literatura no contexto do Curso de Letras-Libras. Todos estes estudos são resultados de trabalhos de conclusão de curso, de atividades acadêmico-científicas e outras pesquisas propostas e orientados pelos docentes do Curso de Licenciatura em Letras-Libras e desenvolvidas pelos discentes.



**Aldenora Márcia Chaves
Pinheiro-Carvalho**

Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE/UFCC. Atua na área de Estudos Literários com ênfase em: Literatura Infantil e Juvenil e Literaturas de Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Estudos [CNPq] em Literatura Infantil e Juvenil e Interculturalidade.

**Estudos Linguísticos e
Literários: a pesquisa no
Curso de Letras-Libras da
UFMA e outros escritos**

Aldenora Márcia C. Belo Pinheiro-Carvalho
Patrícia Pinheiro-Menegon
Samara Santos Araújo
Zuleica de Souza Barros
(organizadoras)

Estudos Linguísticos e Literários: a pesquisa no Curso de Letras- Libras da UFMA e outros escritos

Uberlândia - MG
2023



Copyright © 2023
Aldenora Márcia C. Belo Pinheiro-Carvalho
Patrícia Pinheiro-Menegon
Samara Santos Araújo
Zuleica de Souza Barros

Todos os direitos reservados.
Estudos Linguísticos e Literários: a pesquisa no Curso de Letras-Libras da
UFMA e outros escritos

1ª Edição - DEZEMBRO 2023
Projeto Gráfico | Diagramação: Wellington Donizetti
Capa: Helena Gabriele Mendes Cruz
Foto: Zuleica de Souza Barros

CORPO EDITORIAL

Kenia Maria de Almeida Pereira (Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Fernanda Aquino Sylvestre (Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Nelson Luís Ramos (UNESP/ São José do Rio Preto)
Paulo Cesar Peres de Andrade (Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Claudia Fernanda de Campos Mauro (UNESP/Araraquara)
Josilene Pinheiro-Mariz (Universidade Federal de Campina Grande(UFCG)
Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Elisabeth Gonzaga de Lima _ Universidade Estadual da Bahia (Uneb)

C331e

CARVALHO, Aldenora Márcia C. Belo Pinheiro-; PINHEIRO-
MENEGON, Patrícia; ARAÚJO, Samara Santos; BARROS, Zuleica de Souza
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS: A PESQUISA NO CURSO DE
LETRAS-LIBRAS DA UFMA E OUTROS ESCRITOS

1ª ed / Uberlândia-MG: Editora Pojetium, 2023.

477p.; il.; 4799kb

ISBN: 978-65-998201-7-5

1. Letras-Libras; 2. Pesquisas; 3. UFMA;

I. CARVALHO, Aldenora Márcia C. Belo Pinheiro-; II. PINHEIRO-
MENEGON, Patrícia; III. ARAÚJO, Samara Santos; IV. BARROS, Zuleica de
Souza

IV. Título

CDD 890

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e
procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade
dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial | Impresso no Brasil / Printed in Brazil
A comercialização desta obra é proibida
E-book para download gratuito

APRESENTAÇÃO 11

ALDENORA MÁRCIA C BELO PINHEIRO-CARVALHO
PATRÍCIA PINHEIRO-MENEGON
SAMARA SANTOS ARAÚJO
ZULEICA DE SOUZA BARROS

PREFÁCIO 13

PROF. DR. RAYRON LENNON COSTA SOUSA
DOCENTE PERMANENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DE BACABAL (PGLB) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO –
UFMA.

CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO DE 21
SURDOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO

CLAUDIANE SANTOS ARAÚJO

PAISAGENS FERIDAS EM UM LIVRO: CARTOGRAFIAS 39
DO EXÍLIO E DA TERRA NATAL NO ROMANCE DE JOSÉ
LUÍS PEIXOTO

GABRIEL VIDINHA CORRÊA
MÁRCIA MANIR MIGUEL FEITOSA

REPERTÓRIO TERMINOLÓGICO DA ELETROTÉCNICA 65
EM LIBRAS: UM RECORTE DOS SINAIS-TERMO
USADOS NO IFMA – MONTE CASTELO, EM SÃO LUÍS.

BRANDON JHONATA CARDOSO SANTANA
ZULEICA DE SOUSA BARROS

UM ESTUDO DO LÉXICO DAS BEBIDAS EM LIBRAS EM 89
SÃO LUÍS DO MARANHÃO

OSÉIAS DE QUEIROZ SANTOS
ZULEICA DE SOUSA BARROS

LITERATURA SURDA OU LITERATURA EM LÍNGUA DE 111
SINAIS? EXPERIÊNCIAS ESTÉTICO-LITERÁRIAS NA
CONTEMPORANEIDADE

RAYRON LENNON COSTA SOUSA
ALDENORA MÁRCIA CHAVES PINHEIRO-CARVALHO

LETRAMENTO LITERÁRIO E GÊNERO POÉTICO: UM 143
DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO
SURDO

ALISSON RIBEIRO LIMA
SAMARA SANTOS ARAÚJO

A LENDA DA CARRUAGEM DE ANA JANSEN: UMA 173
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A TRADUÇÃO EM
LÍNGUA DE SINAIS

MARIA CLEOCÉLIA PEREIRA DE MORAIS
SAMARA SANTOS ARAÚJO

LETRAMENTO DIGITAL NA REDE SOCIAL 201
FACEBOOK: UMA DISCUSSÃO SOBRE COGNIÇÃO E
TECNOLOGIAS

MARCELY CRISTINA COSTA LAVRAS
PATRÍCIA PINHEIRO-MENEGON
JOYSIANE LIMA MENDES (IN MEMORIAN)

A TRADUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO DO PORTUGUÊS 215
PARA LIBRAS: PERCURSOS E PROCESSOS NO CONTO
A CARTOMANTE DE MACHADO DE ASSIS

LIZIANE MARIA CASTRO BRITO
SAMARA SANTOS ARAÚJO

ASPECTOS PRAGMÁTICOS: DE OLHO NA 247
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE LICENCIANDOS DE
LIBRAS

CLEUDINEA PAURÁ SILVEIRA
MANUELA MARIA CYRINO VIANA

SINALÁRIO DE LIBRAS: UM RECURSO DE APOIO AOS 277
PROFISSIONAIS INTÉRPRETES DO CURSODE LETRAS-
LIBRAS DA UFMA

RUAN PIRES AZEVEDO
MANUELA MARIA CYRINO VIANA

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS 295
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO:
PERCURSOS E PRÁTICAS

WALQUIRIA PEREIRA DA SILVA DIAS

EXPRESSIONES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA 327
PORTUGUESA: AS POSSIBILIDADES DE
COMPREENSÃO PELOS ACADÊMICOS SURDOS

GISELE FERREIRA BRITO
MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA

A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS 355
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A
APRENDIZAGEM

RITA DA CONCEIÇÃO FERREIRA
MARIA NILZA OLIVEIRA QUIXABA

DISCURSO ESPECIALIZADO E COMUNIDADE 389
DISCURSIVA COMO ELEMENTO TEÓRICO-
METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA LINGUÍSTICA EM
LIBRAS

LUÍS HENRIQUE SERRA

UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA 411
PARA PESSOAS SURDAS

MARIA BENEDITA LEAL SILVA
JOSIANE COELHO DA COSTA
HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA

OS MULTILETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DE 439
SENTIDOS NO ENSINO DE SURDOS

ROSANA ARAÚJO ROCHA
HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA

BIODATA DAS ORGANIZADORAS, 469
DOS AUTORES E DAS AUTORAS

DEDICATÓRIA

E porque há perdas em toda travessia,
dedicamos este fruto à discente
Joysiane Lima Mendes (*in Memoriam*).

APRESENTAÇÃO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS: A PESQUISA NO CURSO DE LETRAS-LIBRAS DA UFMA E OUTROS ESCRITOS

Desenvolvendo atividades acadêmicas no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, o Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, completou oito anos de funcionamento no ano de 2023 e traz para a comunidade científica um retrospecto da sua produção acadêmica, uma tríade investigativa reunindo estudos das Línguas de Sinais, da Linguística e da Literatura. São influxos identitários que representam uma parte significativa da produção acadêmica dos docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, nos primeiros sete anos de atuação no contexto da formação de professores de Libras no Estado do Maranhão.

Neste livro, reunimos alguns dos estudos que foram apresentados por ocasião da I Colóquio de Educação Bilíngue (2015), II Colóquio de Educação Bilíngue e I Jornada de Estudos Linguísticos do LL (2016), do *I Seminário Nacional sobre Ensino de Língua, Literatura & Língua de Sinais* concomitante ao *I Fórum Interdisciplinar: Currículo e Ensino de Libras na Educação Básica* (2017), também, pesquisas apresentadas na II

Jornada de Estudos Linguísticos e Literários do CLL (2017), III Jornada de Estudos Linguísticos e Literários do CLL (2018) e IV Jornada de Estudos Linguísticos e Literários do CLL (2019).

Assim, buscamos reunir os estudos de orientação dos professores pesquisadores do Departamento de Letras que atuam diretamente no Curso de Letras-Libras; trabalhos que revelam a diversidade e a empiria dos autores em um fecundo campo teórico em expansão. Desvelando realidades diversas e em diferentes contextos de ensino das línguas orais e/ou sinalizadas, tais empirias apontam para um duplo intento: as línguas orais/sinalizadas e suas manifestações usuais nas comunidades interpretativas surdas/ouvintes e o ensino das línguas e suas literaturas como manifestações estéticas.

ORGANIZADORAS:

Aldenora Márcia C Belo Pinheiro-Carvalho

Patrícia Pinheiro-Menegon

Samara Santos Araújo

Zuleica de Souza Barros

PREFÁCIO

As tecelãs em um contínuo movimento de vai e vem produzido por seus pés que sobem e descem sobre os pedais do tear, possuem o poder de (des)fazer, fiar e construir os mais diversos tipos de tecidos. Invoco essa imagem no intuito de convidá-la(lo) a ler esse texto com outros ouvidos e a (des)rolar e (inter)ligar os fios [...] *Oyèrónké Oyěwùmí* (2020).

O exercício do devir da escrita é um território polissêmico e aresto, sobretudo porque a *palavramundo*, mencionada por Paulo Freire em seu célebre texto *A importância do ato de ler* (1981), vem dando forma ao vazio ao trazer das diversas *escrevivências* o que retroalimenta o espírito do humano: o *corpo-linguagem* e *utópico* do qual Michel Foucault (2013 [1966]) discorreu como resultado das *Heterotopias*. Digo isto porque fui convidado/convocado a escrever o presente prefácio como incursão etnográfica de minhas vivências e das relações afetivas que criei com o corpo do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão. Entretanto, parafraseando a escritora chicana Gloria Anzaldúa, “*Escrever é o ato mais*

atrevido que eu já ousei e o mais perigoso”, e é com esse sentimento de atrevimento e ousadia que deixo minhas palavras-mundo percorrerem *Sete anos de ensino, pesquisa e extensão no Curso de Letras-Libras da UFMA e outros escritos* como manifesto público de uma obra que reúne muitas trajetórias, nomes e sobrenomes que gestam, a partir do *locus* de enunciação Maranhão, pesquisas tão necessárias e urgentes.

Os escritos que compõem esta coletânea, organizada pelas professoras Aldenora Márcia Pinheiro-Carvalho, Patrícia Pinheiro-Menegon, Samara Santos Araujo e Zuleica de Souza Barros, apresentam resultados de estudos que se dedicaram a analisar desde as contribuições da pedagogia freiriana na educação de surdos, perpassando pela análise e crítica literária e suas implicações no ensino de literatura, aos estudos de léxicos específicos da Libras, o que demonstra sua importância quando se entrecruza as autorias e seus respectivos universos de investigação, o que contribui, consideravelmente, para o desenvolvimento de nosso campo de estudo e suas epistemes.

As incursões nas discussões propostas aqui convidam leitores e leitoras a refletirem sobre a amplitude e diversidade da área de Libras. Contudo, embora nem todos os capítulos versem ou contemplem os universos que circunscrevem essa área, são gestados e mediados nas ambientações do Curso de Letras-Libras por seus pesquisadores, como se observa no capítulo *Paisagens feridas em um Livro: cartografias do exílio e da terra natal no romance de José Luís Peixoto*, de autoria de Gabriel

Vidinha Corrêa e Márcia Manir Miguel Feitosa. De outro lado, nossas vivências enquanto professores/as-pesquisadores(as) são mobilizadoras para o exercício da pesquisa, paralelamente à própria vida. O que parece ser, despretensiosamente, um olhar atento sobre a língua(gem) torna-se uma investigação que contribui tanto para a área quanto para o *locus* de onde se originou como, por exemplo, se denota do capítulo intitulado *Repertório terminológico da Eletrotécnica em Libras: um recorte dos sinais-termo usados no IFMA – Monte Castelo, em São Luís*, como Brandon Jhonata Cardoso Santana e Zuleica de Sousa Barros.

Os dezessete capítulos que compõem a coletânea se dividem entre as áreas de educação: *Contribuições Freirianas na Educação de Surdos: uma análise a partir da experiência docente no curso de Licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*, da autora Claudiane Santos Araújo; *A Comunicação e Interação de crianças surdas na Educação Infantil: implicações para a aprendizagem*, de Rita da Conceição Ferreira e Maria Nilza Oliveira Quixaba, seguidos das pesquisas na área dos estudos literários: como a dos autores Gabriel Vidinha e Marcia Manir, mencionada anteriormente; *Literatura Surda ou Literatura em Língua de Sinais? Entropias Estético-Literárias na Contemporaneidade*, que assino como autor em parceria com a professora Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho; *Letramento Literário e Gênero Poético: um diálogo para o*

desenvolvimento do educando surdo, de Alisson Ribeiro Lima e Samara Santos Araújo; *A Lenda da Carruagem de Ana Jansen: uma experiência estética com a tradução em língua de sinais*, de Maria Cleocélia Pereira de Moraes e Samara Santos Araújo; e *A Tradução do Texto Literário do Português para Libras: percursos e processos no conto A Cartomante de Machado de Assis*, de Liziane Castro Brito e Samara Santos Araújo.

Na área de Língua/Linguística, o capítulo de Brandon Santana e Zuleica Barros, exposto anteriormente, abre a seção; *Um estudo do léxico das bebidas em Libras em São Luís do Maranhão*, de Oséias de Queiroz Santos e Zuleica de Sousa Barros; *Letramento Digital no Facebook: uma reflexão sobre Cognição e Tecnologias*, de Joysiane Lima Mendes (*in memoriam*), Marceley Cristina Costa Lavras e Patrícia Pinheiro Menegon; *Aspectos Pragmáticos: de olho na Competência Comunicativa de Licenciandos de Libras*, de Cleudinea Paurá Silveira e Manuela Cyrino Viana; *Sinalário de Libras: um recurso de apoio aos profissionais Intérpretes do Curso de Letras-Libras da UFMA*, de Ruan Pires Azevedo e Manuela Maria Cyrino Viana; *O tradutor e intérprete de Libras-Português no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão: percursos e práticas*, de Walquiria Pereira da Silva Dias; *Expressões Idiomáticas da Língua Portuguesa: As possibilidades de compreensão pelos acadêmicos surdos*, de Gisele Ferreira Brito e Maria Nilza Oliveira Quixaba; *Discurso especializado e comunidade discursiva como elementos teórico-*

metodológicos para a pesquisa linguística em LIBRAS, de Luís Henrique Serra; *Uma análise sobre a importância da Escrita para pessoas surdas*, de Maria Benedita Leal Silva, Josiane Coelho da Costa e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira e *Os Multiletramentos e a produção de sentidos no ensino de surdos*, de Rosana Araújo Rocha e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, concluindo um contingente de textos que demonstram o exercício da pesquisa no Maranhão ao mesmo tempo em que fortalece essa rede no Norte e Nordeste.

O livro, desde o jogo de significados que sugere seu título sublinha tanto o coletivo de pesquisadores do Curso de Letras-Libras da UFMA (entre professores/as, professores/as colaboradores/as, acadêmicos(as) e egressos) quanto suas perspectivas teóricas e “outros escritos”, questão de linguagem interessante de se observar dada a gênese da área no Brasil e sua ascensão, gradativa, nos espaços acadêmicos. Nesse cenário, tal composição retoma a discussão sobre heterogeneidade da qual discorre Boaventura de Sousa Santos (2010), no tocante ao desenvolvimento de teorias que auxiliam o fortalecimento do campo de estudos ao mesmo tempo que nos ajuda, como pesquisadores/as, a compreender nossas demandas sem reduzir as diferenças a nossa compreensão individual.

Nessa tensão epistemológica, é importante mencionar que nas últimas décadas do século XX e, de forma mais acentuada, nas primeiras do século XXI houve um avanço nas discussões que problematizam as relações entre as diversas áreas de

conhecimento e a realidade, via perspectiva interdisciplinar, contrastando-as a partir dos direcionamentos advindos das novas perspectivas teóricas encabeçadas pelo processo de crítica contemporânea, o que acaba refundando as noções e as perspectivas de pesquisadores(as) empenhados(as) na investigação de *locus* e *corpus* específicos, como é o caso da área de Libras, o que realoca como centro desses vieses interdisciplinares as posições que cada um(a) ocupou e ocupa na condução de suas pesquisas, retomando e parafraseando, neste contexto, a assertiva de Fábio Durão (2020) de que as pesquisas na área de Letras são epistemologicamente produtivas.

No ofício de prefaciador, percorri os textos e compreendi suas dimensões para além de seus ineditismos científicos, que lhes são/serão assegurados por meio da validação da divulgação científica. Os capítulos são escritos por muitas mãos que carregam, também, suas “palavramundo”, não se desfilando do *eu-pesquisador(a)* as funções de mãe/pai, filho(a), aluno(a)-professor(a) entre outras identidades, porque diferentemente de outras carreiras, não se deixa a nossa profissão [professor/a-pesquisador/a] trancada num escritório às sextas-feiras e se retoma às segundas: ser professor(a) é um devir existencial de comprometimento com a nossa vida e a do(a) outro(a), ao passo que escutamos, escutamos e escutamos, cada vez mais próxima, a entoada poética freiriana do Esperançar: “*Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...*”, e é nisto que resulta o presente livro – uma colcha de retalhos de muitos tecidos e costurados por muitas mãos.

Sete anos de ensino, pesquisa e extensão no Curso de Letras-Libras da UFMA e outros escritos reúne e corporifica, através dos multiletramentos de resistência, investigações na área da educação, de língua/linguística e dos estudos literários em suas múltiplas faces e desdobramentos. Paralelamente, a coletânea materializa uma memória do Curso ao passo que registra na cena acadêmica um coletivo de vozes que precisam ser ouvidas, pois este livro fornece uma contribuição significativa e muito oportuna para todos(as) aqueles(as) que se debruçam sobre os estudos da área de Letras e, de forma mais específica, de Libras.

O que depreendemos ao ler esses(as) pesquisadores(as) é um conhecimento compartilhado, reunindo e somando-se às experiências provocadas tanto pelo contexto no qual os(as) leitores(as) se encontram quanto pela significação desses resultados, na direção de mobilizar informações e sentimentos, movimentando e alimentando outras pesquisas, além de proporem reflexões e um ineditismo que possibilita o desenvolvimento das consciências, ao mesmo tempo que recriam seus próprios meios e estratégias para interagir e interpretar o mundo à sua volta, para além da leitura analítica, residindo e ampliando os interesses individuais e coletivos.

Com a dimensão deste livro, as portas estão abertas para que outras investigações sejam realizadas e tomem-no como base, não encerrando-se o palco de discussões, mas tensionando-o. Esta coletânea de vozes constitui-se, portanto,

como a preparação de um tempo e uma forma de intervir no mundo da linguagem, um movimento de interlocução no ofício de *ensinar, aprender e esperar* e vice-versa. Nesse gingar, convido-os(as) a, seguindo o movimento proposto pela filósofa africana Oyèrónké Oyěwùmí (2020) na epígrafe que inicia este prefácio, “ler esse texto com outros ouvidos e a (des)rolar e (inter)ligar os fios”.

Prof. Dr. Rayron Lennon Costa Sousa

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PGLB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Claudiane Santos Araújo

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem sua gênese a partir das vivências adquiridas no curso de Licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais (UFMA), como docente onde tive a oportunidade de dialogar e refletir sobre as contribuições do educador Paulo Freire na educação de surdos. Especialmente, na disciplina “Processos e Métodos na Alfabetização de alunos

surdos na Educação de Jovens e Adultos”, foi possível observar o entrelaçamento do pensamento freiriano na educação de surdos, desde a questão da intencionalidade na educação, da aprendizagem significativa até a importância da amorosidade na educação inclusiva.

A educação de surdos não caminha em uma via oposta às das pessoas que não tem deficiências, o que diferencia é a especificidade, a adaptação e acessibilidade do *como ensinar* e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nesse processo. Nesse sentido, a perspectiva dialógica freiriana também configura o cenário educativo das pessoas com surdez.

Por este prisma, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições de Paulo Freire na educação de surdos, além de demonstrar no percurso epistemológico as possibilidades a partir do círculo de cultura, método criado por Paulo Freire, que se utiliza do diálogo como construção do conhecimento, possibilitando assim perspectivas mais democráticas e pedagógicas no âmbito escolar. Sabendo que o meio de comunicação do surdo (a) é a Libras que é a sua língua materna ou primeira língua (L1), as participações nos alunos\alunas surdos\surdas nos círculos de cultura devem respeitar a língua desse sujeito, para que se garanta a acessibilidade, a participação e permanência desses sujeitos na escola.

Para a metodologia deste trabalho, será utilizado o relato de experiência, pautadas nas vivências docentes durante a disciplina citada no início deste estudo, onde os alunos\alunas ouvintes e surdos (as), compartilham suas práticas, saberes e

aprendizados com a comunidade surda, com o objetivo de alcançar a aprendizagem significativa e consciência política e emancipatória dos surdos (as).

A importância dessa discussão é compreender que na educação com amorosidade não existe segregação, esta alcança todas as modalidades de ensino, inclusive a educação especial. E, nesse sentido, a intenção do educador e de futuros educadores nos cursos de formações de professores é garantir o desenvolvimento pleno do aluno, quer tenha deficiência ou não e, portanto, garantir sua emancipação política e crítica que durante muitos anos foi impedida por forças opressoras. Na perspectiva freiriana, cada aluno traz consigo sua identidade, sua história e seus saberes que precisam serem aproveitados no âmbito escolar, portanto, trazemos a reflexão durante este trabalho a frase utilizada pela comunidade surda como um ato político, participativo e democrático “nada de nós sem nós”.

ENTRE SABERES, IDENTIDADE E EXPERIÊNCIAS SURDAS: UM MOSAICO DIALÓGICO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS FREIRIANAS

Educar é um ato de amor. A educação inclusiva, nesse sentido, além de ser obrigatória¹, perpassa pela questão da

1 De acordo com este documento, as escolas e seus projetos pedagógicos precisam se adequar às necessidades dos indivíduos nela matriculados, de acordo com o art. 11º, p 13, a saber, “ o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.*

afetividade, empatia e amorosidade. Nesse sentido, o professor inclusivo precisa ter esta relação com seus educandos surdos, respeitando suas peculiaridades, identidade e principalmente a sua forma de comunicação. A pesquisadora surda Karin Strobel assinala a importância do reconhecimento e da construção das identidades a partir do uso da linguagem, quando anuncia que:

A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos e costumes, normas de comportamento, entre outras manifestações. Partindo do pressuposto que a cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através da aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la. (Strobel, 2009, p. 19)

Outrossim, a partir do reconhecimento de si, é possível a construção da(s) identidade(s)², surdas o que viabiliza a utilização dos sinais pelos (as) surdos (as), uma vez que a Libras requer o processo de identificação como língua pelos seus usuários.

Durante o compartilhamento de ideias entre professora e aprendizes do componente curricular “Processos e Métodos

2 Hall utiliza o termo identidade para significar [...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’(HALL, 2000, p.111-112). Quando se discorre sobre identidade surda, se destacam 5, a identidade inconformada, flutuante, híbrida, incompleta e de transição.

da Alfabetização de alunos surdos na EJA” na UFMA, *lócus* das reflexões aqui sugeridas, foi possível perceber que o método da alfabetização que recorre à oralidade não configura acessibilidade e entendimento para os (as) surdos(as) para que garanta uma aprendizagem significativa nesta modalidade de ensino. Dessa forma, o método freiriano do *círculo de culturas* e a utilização do diálogo como ferramenta educativa propostos por este educador, enriquece e valoriza a língua da comunidade surda e, por conseguinte os saberes e experiências vividas com seus pares. Dessa forma:

O diálogo envolvido na educação progressista é aquele que permite a fala do outro, a interlocução. É um movimento de interação entre educador e educando e cujo conteúdo não é aleatório. É um diálogo diretivo que permite que o educando tenha conhecimento sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior. É por meio deste diálogo que os homens são capazes de transformar sua realidade, de se libertarem. A conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 1987, p. 78/79)

É importante ressaltar que o diálogo aqui citado, se trata do diálogo em Libras, ou seja, sinalizado, pois na alfabetização de Jovens e Adultos surdos, e em todas as modalidades e níveis de ensino, a Libras seja priorizada, obrigatoriamente.

No cerne desta análise, as reflexões freiriananas ganham forças na educação de surdos, quando é possível a participação

dos sujeitos nas discussões em sala, quando seus saberes são valorizados. Ou ainda, quando o educador compreende a construção histórica e cultural do aluno(a) do aluno(a) surdo (a) no processo de aprendizagem, a partir de uma troca, e não como um depósito de informações incompreensíveis e inacessíveis metodologicamente, numa perspectiva predominante conteudista, como nos lembra Paulo Freire na Educação Bancária. Na *Pedagogia da Indignação*, Freire anuncia que:

O corpo continua negado, dócil e interditado, quando não percebe que vive no contexto do modo de produção capitalista que exige pessoas disciplinadas, saudáveis e ativas, não por acreditar no potencial do ser humano, mas por buscar, constantemente, sua produtividade e lucro. (Freire, 2000, p.27)

Intencionalmente, na história não se teve interesse na educação de surdos, pela representação que se tinha deste sujeito. Como Freire, discorre acima, o “corpo saudável” é que tinha espaço do mercado capitalista. A concepção que se tinha no imaginário social desde a idade antiga, onde se sacrificavam surdos é que eram pessoas doentes, incapazes de pensar. Esta ideia teve sua gênese no pensamento de Aristóteles, que dizia que “se uma pessoa não ouve esta seria incapaz de aprender”. Esta concepção se reproduziu durante muito tempo, e se consolidou com o Oralismo.³

3 O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a

Com a Lei 10.436/02, a lei que reconhece a Libras como língua oficial do surdo e destaca a importância do seu uso e difusão, há então a garantia legal da utilização da Libras. No entanto, isso não indicou necessariamente que os surdos fossem alfabetizados de forma urgente, pois muitos professores ainda não conheciam a Libras na Educação Básica e nem as metodologias que podem ser utilizadas para a sua aprendizagem, visto que é uma língua espaço visual, e por isso tem suas especificidades.

Assim, no que sugerimos chamar de “círculo inclusivo de cultura”, as experiências visuais dos sujeitos surdos devem ser valorizadas, os saberes construídos ao longo das suas vivências na comunidade surda, a aprendizagem da Língua de Sinais, a amorosidade dos docentes em aprender a Libras para que seu aluno(a) se sinta pertencente àquele contexto, são fundamentais e constituem os pilares da educação proposta por Paulo Freire, afinal ele nos lembra que “não se pode falar em educação sem amor”. Sobre o entrelaçamento da teoria freiriana e as implicações na escolarização e no mundo do trabalho dos surdos discutiremos a seguir.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA FREIRIANA NA ESCOLARIZAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO DO SUJEITO SURDO

Historicamente, não foi de interesse da sociedade investir na educação de surdos, e sim em uma forma de “fazê-lo ou aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (Goldfeld, 2002, p. 34).

treiná-lo a falar”, como propõe a metodologia do oralismo. Dessa forma, para o sujeito surdo, até os anos 2000, com a chamada Lei da Libras, a educação não foi uma via de libertação e sim de tentativa de compreensão dos conteúdos pela ausência de acessibilidade. Isto corroborou para que o surdo não tivesse acesso aos conhecimentos em diversas áreas, leituras diversas e mais complexas, que incentivassem problematizações, indagações, questionamentos, pois eles não tinham sequer acesso às informações mais básicas nas escolas. Os surdos enveredaram, então, por caminhos que atendessem às demandas das necessidades sociais de forma rápida e com habilidades bem específicas.

Assim, muitos surdos abandonaram a escola no ensino regular e foram direcionados para a Educação de Jovens e Adultos, pode-se inferir que a EJA tem como objetivo tentar corrigir algumas questões sociais como exclusão ou exploração. Nesse sentido, os surdos na EJA, buscam assim como os ouvintes a emancipação, a libertação, para atividades simples cotidianas, a possibilidade de ir à uma farmácia e reconhecer o que está escrito na receita médica, por exemplo. Paulo freire, adverte que não se pode infantilizar nas metodologias nesta modalidade, mas na educação de surdos, temos um duplo desafio: a adequação de recursos visuais e recursos adequados com a faixa etária do educando. Por isso, a conscientização do professor (a) em ter formação continuada para que assim alcance seu aluno (a) é fundamental. É importante lembrar que, o intérprete de Libras é um profissional que faz a interpretação\

mediação Libras/Português e Português/Libras no processo de aprendizagem do surdo, não substituindo o professor no processo de ensino e aprendizagem. Considerando então, que o professor inclusivo valoriza as experiências prévias dos seus alunos, dialoga, questiona, problematiza, instiga, compreende suas especificidades e faz isto com empatia e amorosidade, temos então os pilares para uma educação transformadora e libertadora. A Pedagogia Libertadora, nos convida enquanto sujeitos comprometidos com a transformação social, à ressignificar o que foi historicamente reproduzido e naturalizado pela sociedade desde à época dos jesuítas⁴.

O trabalho é fonte de reconhecimento social por proporcionar relacionamentos interpessoais possibilitando uma inclusão social e o sentimento de pertencer a um grupo. Esses anseios não pertencem apenas aos ouvintes, a Comunidade Surda tem os mesmos anseios querem fazer parte da sociedade, serem reconhecidos pelos próprios méritos (Viana, 2016). A Comunidade Surda só quer gozar de seus direitos constitucionais como qualquer ouvinte podendo ir e vir, estudar e trabalhar. Pois assim, como os ouvintes, os surdos também têm sonhos, almejam objetivos e querem ser vistos de forma igual com

4 A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiam o exercício da memória e do desenvolvimento do raciocínio; dedicavam atenção ao preparo dos padres-mestres, dando ênfase à formação do caráter e sua formação psicológica para conhecimento de si mesmo e do aluno. Desta forma, não se poderia pensar em uma prática pedagógica e muito menos em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação.

(Veiga, 2012)

habilidades e potencial para se inserirem no mundo do trabalho (Evangelista; Souza; Tozzo, 2014).

A educação para Freire é processo em que as pessoas se compreendem como inacabados. “Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros” é esta condição humana de inclusão que nos enche de esperança em relação ao futuro, é tomada de posição que não se acomoda em uma visão dominante e fatalista de que “não há nada que fazer, a realidade é assim mesmo”. Para Freire uma educação que parta da realidade do oprimido é sempre uma educação que coloca em perspectiva a mudança da realidade opressora.

Compreendendo a EJA como uma educação, prevista por lei, que propõe dar oportunidades para concluir os estudos àqueles que por algum motivo não completaram na idade própria, percebemos que na prática ainda há muito que se fazer, pois as políticas públicas têm garantido apenas o acesso desse público à escola, mas não a sua permanência. O sujeito da matriculado na EJA busca emancipação, independência, reconhecimento e sobretudo se sentir pertencente à uma sociedade preconceituosa e excludente. O que se observa é que apesar de ser garantido na Constituição Federal o acesso e permanência, muitas das vezes o que se garante é somente o acesso, mas não há uma preocupação na ressignificação de metodologias que busquem motivar os alunos para que não haja evasão.

Paulo Freire sonhava com educação de qualidade para a classe popular, que vai desde a mobília até as metodologias acessíveis e compreensíveis para os alunos. Muitos destes

educandos, chegam nas escolas com o esgotamento físico, depois do trabalho, muitos possuem dificuldades visuais, necessitam de óculos, e por vezes não conseguem comprá-lo. A motivação destes alunos por meio da metodologia é uma das principais ferramentas para o sucesso do ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, é necessário que se ofereça aulas que gerem aprendizagem significativa e contextualizadas à realidade dessas pessoas para que elas se tornem leitores e leitoras do mundo. É nesse sentido, pois, que o Método de Paulo Freire oferece condições de educação para os alunos desta modalidade de ensino. Entendemos em Freire, que a alfabetização não deve limitar-se a algo completamente mecânico e de memória, pois isto para é a própria educação bancária e conteudista. Os aprendizados precisam ter relação com o contexto social, geográfico e político que o aluno vive. O professor, por sua vez, precisa acolher este educando, desde à forma como ele se comunica, seu vocabulário, às formas de como interage.

O objetivo da educação para Freire é conscientizar o sujeito sobre sua realidade, a fim de transformá-la. Sua proposta de educação serve de instrumento para a emancipação do sujeito, uma vez que, tem como base o diálogo, a presença da relação educador/educando e a utilização dos saberes prévios para que novos conhecimentos sejam apreendidos. Assim, as implicações da Pedagogia Libertadora para a educação são a de transformar o indivíduo, na sua subjetividade e criticidade para

assim transformar o mundo. Esperançar a partir da perspectiva dialógica como mecanismo de liberdade é possível. Portanto, há de se considerar que a Pedagogia Libertadora, está direcionada para a classe popular e trabalhadora, que tem suas bases em uma educação crítica e dialogada e os surdos estão inseridos nessa dinâmica na sua forma específica de comunicação. Ademais, a liberdade repousa sobre a cultura do povo surdo visando à transformação da sociedade com a superação das desigualdades econômicas, políticas e sociais historicamente impostas e que oprimiram os surdos.

Por este prisma, a tendência libertadora de Freire propõe, uma concepção que permite a troca e a interação na relação efetivada com as pessoas, o compartilhamento de experiências e saberes, deixando de ser uma relação impositiva de sujeito-objeto, passando à construção de uma relação sujeito-sujeito. No compartilhamento de saberes, as vivências de cada aprendiz são valorizadas e “levadas para a roda”, ou seja, para o círculo de cultura, onde todas\os podem conhecer suas vivências para além dos muros da escola. Há a valorização da interatividade, pautada no diálogo e na intervenção competente e amorosa do educador. Essa ação, chamada por Freire de diálogo, só é possível na educação problematizadora, pautada na busca democrática de consensos. (Freire, 1996).

As implicações que o círculo de cultura tem na aprendizagem dos educandos surdos também devem ser consideradas, pois há um protagonismo de cada aluno quando compartilha suas experiências, quer no mundo do trabalho quer no seu cotidiano. A Educação de

Jovens e Adultos (EJA) é um terreno fértil para essa metodologia freiriana. A infatilização do ensino na EJA é um obstáculo a ser superado, Freire denuncia que há um constrangimento dos educandos quando a metodologia utilizada é a mesma da alfabetização para crianças. Desta forma, o diálogo enriquece a relação professor\aluno e não estabelece uma hierarquia entre ambos, pelo contrário, se constrói uma relação baseada na amorosidade e afetividade. Assim, como o educador anuncia que a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo, buscase esperar para uma educação mais libertadora para o povo surdo em todos os níveis da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para emancipar, educar para libertar, é nesta perspectiva que adicionamos educar e incluir. A tríade educar, incluir e libertar não são utopias, são possíveis e urgentes. Os sujeitos surdos precisam deste a educação básica terem acessos à essas informações que construam sua criticidade, seu posicionamento político, problematizador. A intenção da teoria freiriana é conscientizar o(a) aluno(a) da sua realidade e incentivar seu caminho para a libertação.

Quando a educação é de surdos, o mundo torna-se mais visual, com expressões mais específicas, que vão desde as expressões corporais às faciais. E é possível conscientizar dessa forma? Sim, pois o diálogo ultrapassa o som, o diálogo está também no compartilhamento de ideias que se faz através das

mãos, no espaço, e na movimentação corporal. Isto configura a língua, esta interação no ambiente escolar e que pode ultrapassar os muros da escola, pois a inclusão é uma questão social.

É importante garantir o respeito à diferença cultural e social oferecendo condições para uma interação entre esses dois mundos distintos, pois, a educação inclusiva que realmente se deseja é aquela que aborda tanto as identidades surdas quanto as ouvintes que estão em constante interação nos espaços sociais.

O ensino de Libras feito por professores ouvintes ainda é crucial, uma vez que muitos desses docentes estão imersos já há muito tempo dentro das comunidades surdas, compartilhando de suas experiências e contribuindo tanto para a difusão e amplo conhecimento a respeito da língua de sinais quanto pela diminuição da distância e derrubada dos muros erguidos entre os surdos e ouvintes.

Resgatar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação é dar visibilidade e voz àqueles historicamente silenciados e esquecidos. Para o educador, a generosidade real é a sem intencionalidade, fora disto é uma farsa. Então para se educar, não se pode pensar em interesses, isto seria ser egoísta. Chamar para a roda é trazer o sujeito para ser protagonista da sua própria história, é valorizar sua cultura e sua comunidade.

A dignidade humana, precisa ser discutida no chão da escola, quer seja como campo de experiência, quer seja como prática da criticidade. A escola conteudista é a escola reprodutora que abastece o sistema capitalista e enfraquece os pilares da solidariedade. Enquanto práticas educativas comprometidas com

as classes populares e com populações historicamente excluídas dos direitos fundamentais, a discussão sobre a formação humana é urgente numa sociedade preconceituosa com a comunidade LGBTQIAP+, com as minorias, as mulheres, as\os negras\os, as pessoas com deficiências, dentre outras opressões existentes na sociedade.

A função social da escola é tão desafiante que não pode ser realizada por uma pessoa apenas, é uma ação coletiva, de comprometimento de todas\os. A tarefa a ser cumprida pela escola deve ser, principalmente, um projeto ético comprometido com a transformação da realidade toda vez que a dignidade das pessoas esteja em risco.

Aos professores cabe o compromisso político, social e educativo com os sujeitos que estão no cotidiano da sala de aula da educação de jovens e adultos, que são homens e mulheres que alimentam a esperança de que a escola é a possibilidade real de que é possível uma existência decente, cidadã e mais justa. Por isso, educadores e educadoras devem assumir a tarefa ética e pedagógica de exercer nos espaços escolares o compromisso da transformação individual e coletiva desses seres humanos que buscam na sala de aula, esse caminho que pode direcioná-los para uma vida mais humanizada.

A construção de uma sociedade inclusiva, democrática e mais cidadã carde uma escola acolhedora, dialógica e aberta à comunidade, principalmente para aquelas pessoas que têm a sua cidadania comprometida em virtude das desigualdades sociais, incluindo os jovens e adultos que frequentam a EJA

e que tiveram, em algum momento de suas vidas, seu direito à escolarização comprometido, agravando ainda mais o comprometimento do exercício da cidadania. O compromisso político e ético com uma educação libertadora e humanizadora é uma tarefa dos educadores e das educadoras progressistas, que ao assumirem com os educandos e educandas o protagonismo necessário ao enfrentamento das estruturas desumanizantes da sociedade, constroem também as possibilidades de uma realidade condutora de histórias de dignidade, de cidadania e de humanização.

REFERÊNCIAS

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

EVANGELISTA, F. F. G.; SOUZA, T. F. C.; TOZZO, C. A inclusão do surdo no mercado de trabalho de acordo com sua capacidade profissional. *Revista Ensaaios & Diálogos* – Nº7 – janeiro/dezembro de 2014, p. 49-57.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: uma retrospectiva histórica*. In: _____. *Repensando a Didática*. 29ªed. Campinas: Papirus, 2012.

VIANA, A. S. *A inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas*. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 17, n. 2, p. 214-232, maio/ago. 2016.

PAISAGENS FERIDAS EM UM LIVRO: CARTOGRAFIAS DO EXÍLIO E DA TERRA NATAL NO ROMANCE DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO

Gabriel Vidinha Corrêa
Márcia Manir Miguel Feitosa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Oh, musa do meu fado
Oh, minha mãe gentil
Te deixo consternado
No primeiro Abril
Não seja tão ingrata
Não esqueças quem te amou
E em tua densa mata
Se perdeu e se encontrou
Ai, esta terra ainda vai cumprir o seu ideal
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal*
 (“Fado tropical” — Chico Buarque e Ruy Guerra)

O mundo globalizado tem trazido à tona uma série de fenômenos que resvalam nas experiências de habitar o espaço e suas nuances com as histórias de vida. A literatura enquanto manifestação sensível da linguagem nos possibilita compreender essas múltiplas faces, principalmente pelo seu caráter ficcional em revelar aquilo que talvez tenha ficado invisível sob o manto de uma história única. Em sendo assim, nosso interesse neste estudo reside na possibilidade de analisar a literatura sob o ponto de vista da experiência do espaço, considerando que “na escrita ou desenho do mundo que etimologicamente define a geografia, têm prevalecido como principais conceitos epistemológicos o espaço, a localização e a paisagem que traduzem, por sua vez, uma determinada forma de ver e habitar a Terra” (Coutinho, 2018, p. 182). O sentimento de saudade indicado na epígrafe da canção consagrada na voz de Chico Buarque e Ruy Guerra faz coro ao desejo de retorno à democracia, sobretudo, sugerida “No primeiro Abril”, remontando à Revolução dos Cravos, o que indica também que nossa análise irá recair sobre o universo da literatura portuguesa.

Os temas da ditadura salazarista, da revolução, do colonialismo, dos conflitos da identidade portuguesa serviram de inspiração a diversos escritores como José Saramago, Lídia Jorge, Teolinda Gersão, Gonçalo M. Tavares, por exemplo. Esses escritores abrem as portas para uma nova geração que, além dos temas já caros para a literatura portuguesa — os que observamos acima — ampliam os horizontes ficcionais discutindo questões universais e contemporâneas, como o amor, a solidão, o luto, os

novos fluxos migratórios, a autoficção, não deixando totalmente de lado as questões trazidas por seus antecessores. Nessa seara, afiguram-se como importantes os nomes de Valter Hugo Mãe, Djaimilia Pereira de Almeida, Isabela Figueiredo, José Luís Peixoto que inovam as formas de fazer literatura e, por isso mesmo, inauguram um novo escopo no sistema literário desse tempo: a novíssima literatura portuguesa, que, segundo Gabriela Silva, “se constrói sob a perspectiva desse sujeito português que agora rompe com a tradição de temas e formas de construir personagens, tempo, espaço, enredo e narrador” (Silva, 2016, p. 8).

Nesse cenário, voltaremos nossa atenção para José Luís Peixoto, que magistralmente contribui de forma significativa para o cânone literário português ao exercer uma escrita tão singular que sua prosa chega a ter uma sensibilidade poética. Seu carisma ainda o aproxima dos leitores por meio da mediação tecnológica, vide as inúmeras entrevistas e participação em eventos no Brasil e em Portugal, além de seu engajamento com seus seguidores nas redes sociais — Instagram, Facebook, Youtube. Dentre suas obras, podemos perceber os trânsitos em vários gêneros, tais como romances, poesia, novelas, literatura de viagem, literatura infanto-juvenil. Dentre eles: *Cemitério de Pianos* (2006), **Prêmio Cálamo** 2007 (Espanha); *Livro* (2010), **Prêmio Libro d’Europa** 2013 (Itália); *Galveias* (2014), **Prêmio Oceanos — Prêmio de Literatura em Língua Portuguesa** 2016 (Brasil), *Uma casa na escuridão* (2002), *Em teu ventre* (2015), os mais recentes *Autobiografia* (2019) e

Almoço de domingo (2021). Um escritor jovem que já angariou vários prêmios, o que chama a atenção da fortuna crítica para a qualidade estética dos escritores dessa geração, ademais “As experiências narrativas, o estranhamento, a escrita que inova em seu conteúdo e técnicas singulares são os elementos que confirmam esses autores na contemporaneidade e justificam seu reconhecimento pela crítica através dos prêmios recebidos pelas suas obras” (Silva, 2016, p. 12).

No universo da literatura portuguesa, José Luís apresenta algumas características marcantes, quais sejam: constante presença do discurso bíblico; a intertextualidade com outras obras das literaturas de língua portuguesa; o diálogo entre a ficção e a realidade; a utilização de figuras do imaginário português na sua tessitura textual; a polifonia na forma de narrar; a presença constante de paisagens portuguesas e, sobretudo, da ruralidade, além dos temas da maternidade, da infância e do luto, aspectos que tornam sua literatura única. Permeada por um lirismo, a obra de José Luís traz aquilo que para ele é fundamental para a figuração: as nuances da natureza humana. Nesse sentido, Milena Figueirêdo Maia discorre:

Há certo caráter alegórico em sua produção romanesca, construindo espécies de mitonarrativas, repletos de simbologias [...] e criação de um tempo que parece fundir passado, presente e futuro e de um espaço que, por fundir elementos fantásticos e reais, circunscrevem-se tanto em Portugal como em qualquer outro local do mundo. Existe uma preocupação em

relatar não apenas a realidade obsoleta de um Portugal ficcional provinciano, rural, como, principalmente, a pequenez da humanidade diante do universo (Maia, 2016, p. 20).

É no bojo dessas acepções que chegamos ao romance *Livro* (2012), que narra a experiência de um casal que se apaixona em um contexto repleto de interdições familiares e geográficas. A história de amor entre Ilídio e Adelaide tem como pano de fundo o fluxo migratório de portugueses para a França em meio à dualidade entre paisagens e culturas sob o véu do simbolismo da paixão. Apesar disso, *Livro* aborda o trabalho, a guerra, a fuga em busca do que seria uma vida menos pobre, mas sem desconsiderar a identidade territorial de uma Portugal rural em diálogo com o cosmopolitismo francês. Outra observação é que o romance se inscreve cronologicamente entre 1948 a 1974, e, portanto, os personagens experienciam o auge e o declínio da ditadura salazarista, mesmo que de forma sutil nas entrelinhas do romance. Há indícios de uma historiografia que se fragmenta na obra quando da expressão da memória nacional, visto que a ditadura salazarista se torna um ambiente essencial para compreendermos as formas de pensamento e ações da maioria dos personagens, como afirmou o autor:

É um livro que passa pela gestão de um pensamento histórico que tento responder por meio da Literatura. Apesar de meus pais e irmãs terem vivido na França por causa da ditadura, faço parte de uma geração que não

viveu isso com muita consciência, mas sempre quis escrever sobre o período de emigração dos portugueses em busca de melhores condições de vida. (Peixoto, *online*)

Sob o governo ditatorial fascista de António de Oliveira Salazar (Estado Novo, 1933-1974), Portugal se tornou moralista e economicamente corporativista, marcado pela manutenção de políticas imperialistas ultramarinas nas colônias do continente africano, considerado ainda um economista de guerra, que agiu por meio de mecanismos ideológicos populistas e pela força. Além de causar certo crescimento econômico à custa de total falta de liberdade e controle do processo econômico pela classe trabalhadora, de negociações diplomáticas internacionais arriscadas, da ausência de liberdade dos países colonizados no continente africano e do grande derramamento de sangue por meio de confrontos civis, tolerou-se, ainda, atos internos de corrupção, inclusive do corporativismo. Narrativas paralelas surgem no transcurso do romance, que denotam a violência causada pela emigração dos portugueses para a França.

Em função do amor proibido, os personagens são obrigados a ingressarem no fluxo migratório, mas não estão isentos da experiência exílica “permanentemente minada pela perda de algo deixado para trás para sempre”, como sugere Edward Said (2003, p. 46). O processo da emigração e as tentativas de viver bem no exílio em Paris tensionam-se ainda mais quando dos desencontros entre os personagens e as fragilidades do relacionamento entre Ilídio e Adelaide. O exílio

traz, ainda, o desejo latente de voltar para casa, abalando, assim, os sentimentos de lugar e de identidade. Nessa perspectiva, ancorados nos pressupostos teóricos da Geografia Humanista Cultural e dos estudos sobre o exílio, nossa intenção é analisar as experiências de espaço, lugar, topofilia, memória e exílio, sobretudo, por meio dos trabalhos de Tuan (2012, 2013), Dardel (2015), Relph (2014), Halbwachs (1990, 2002), Said (2003) e Nouss (2016).

ATRAVESSANDO A FRONTEIRA: UMA PEREGRINAÇÃO TORTUOSA

O romance *Livro* (2012), como o próprio título sugere, apresenta um discurso altamente metaliterário, entre outras palavras, a literatura desdobra-se por dentro por tematizar a própria criação literária. Curiosamente, vozes entrecortadas configuram-se em uma narrativa dividida entre dois narradores e em duas partes. A primeira — indica ao leitor durante mais de 200 páginas — um narrador em terceira pessoa; a segunda, uma voz narrativa autodiégica, o personagem Livro, filho de Adelaide e Ilídio. Há, pois, algo interessante da segunda parte que ilumina a primeira, pois o filho Livro é quem escreve o romance, assim, de forma simultânea, o narrador-personagem escreve, lê, comenta e critica o mesmo livro que nós — leitor externos — estamos lendo. Isso acontece porque, em um momento específico do romance, o narrador se deixa conhecer, temporalmente situado: “27 de abril de 1974 [...] Foi às duas e meia da tarde, boa hora. Foi às duas e meia da tarde que eu

nasci” (Peixoto, 2012, p. 218). Portanto, o filho nasce dias depois em que finda a ditadura de Salazar. Simbolicamente, é o fruto de uma nova era.

A forma como é elaborada a tessitura da narrativa remonta a um grande tema das obras de José Luís Peixoto: as relações entre pais e filhos. Incluir tais personagens no centro de sua enunciação parece combinar com o início do romance: uma mãe em conflito com sua própria maternidade, beirando o arrependimento em ser mãe e sem saber o que fazer com a criação do filho.

“A mãe pousou o livro nas mãos do filho” (Peixoto, 2012, p. 9). Percebemos o livro sendo situado no tempo e no espaço e o menino que recebe o livro das mãos da mãe chama-se Ilídio. Segundo o *Dicionário de Símbolos* (Chevalier; Gheerbrant, 2016, p. 555, grifos dos autores): “Um livro *fechado* significa a matéria virgem. Se *aberto*, a matéria está fecunda. *Fechado*, o livro conserva seu segredo. *Aberto*, seu conteúdo é tomado por quem o investiga”, o que muito diz sobre a natureza e função do livro que Ilídio desconhece por completo, apenas o recebe.

A experiência conflituosa da mãe reflete nos sentimentos de segurança do filho desde a infância até a vida adulta. Não imaginava em sua percepção de uma criança de 6 anos que seria abandonado em uma vila por sua mãe, que disfarçou o momento como uma viagem. Para Yi-Fu Tuan (2012), a mãe é o primeiro lugar de experiência e afeto para a criança, pois configura-se como meio de segurança, sentimento que perdura até a idade em que a criança expande sua realidade geográfica

e alcança autonomia. Ainda para o mesmo autor: “A criança desenvolve uma sensação da realidade por meio da associação íntima com os adultos, em especial com a mãe. A mãe é o objeto familiar e a base de sustentação da realidade a partir da qual a criança se aventura para o futuro” (Tuan, 2005, p. 5). Desde cedo, Ilídio vivencia a experiência de perda (mãe e lugar), o que o impulsiona, quando adulto, a encontrar seu modo particular para viver no mundo.

Órfão, o menino é acolhido por Josué, personagem importante para o sentimento de pertencimento de Ilídio na vila que agora é sua casa. Passaram-se anos e a vila que era apenas um espaço desconhecido para o menino, transforma-se em lugar a partir da experiência, ou seja, “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (Tuan, 2013, p. 96). Muito bem habituado àquele lugar, Ilídio compartilha momentos com muitos amigos na vila portuguesa, sobretudo, com Galopim e Cosme e, posteriormente, com Adelaide, por quem se apaixona:

Na sombra, o pombo e os cem estudos. Estavam a sós pela primeira vez, havia detalhes da respiração. O Ilídio estendeu-lhe o livro com as mãos desencontradas. Os anos tinham passado sobre aquele livro. Em tamanho, o livro era uma espécie morta. A Adelaide aceitou o livro e ajeitou-o na alcofa.

Tenho que ir.

A Adelaide saiu da sombra, saiu do beco e apressou-se pela rua acima. O Ilídio ficou a vê-la. Já eram completamente namorados (Peixoto, 2012, p. 70).

Esse relacionamento torna-se o auge do romance, pelo fato de Ilídio pedir Adelaide em casamento, colocando em conflito as relações familiares da futura noiva, pois sua tia Lubélia não aceita o relacionamento e obriga a sobrinha a emigrar para a França: “Quase não se despediu da tia. A velha Lubélia estava a receber o calor do lume quando bateram à porta. A Adelaide abriu e, na rua, no escuro, estava um homem parado a olhá-la. Quando chegares, escreve-me um postal” (Peixoto, 2012, p. 91). Adelaide, de forma ilegal, viaja com outras pessoas, compartilhando uma camioneta apertada, debruçando-se em choro. Para Eric Dardel (2015), o afastamento de um lugar é uma jornada penosa, pelo fato de todas as subjetividades estarem sendo abandonadas.

O romance é invadido, a partir deste momento, por relações críticas manifestadas a partir do exílio. Em seu renomado texto *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*, Edward Said pontua que “o exílio não pode ser posto a serviço do humanismo” (Said, 2003, p. 47), do mesmo modo que “é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada” (Said, 2003, p. 46). Desde os primeiros momentos da viagem desumana a que os personagens são submetidos, em face das condições sociopolíticas desfavoráveis, a ilegalidade impera:

O Ilídio não estava com vontade de conversar e o Cosme não conseguia falar porque as malas pesavam-lhe, não queriam descolar-se do chão.

A noite era negra, era negra. Os grilos estendiam fios de brilho dentro da noite. Se algum deles tivesse olhado para o céu, não teria encontrado a lua.

Debaixo de um sobreiro, estava uma camioneta. Era assim que tinham imaginado quando, no terreiro, um homem lhes recebeu o dinheiro e lhes explicou o que ia acontecer. Não digo que vá ser fácil, afiançava, mas durante a explicação, tudo parecia fácil (Peixoto, 2012, p. 107).

No mesmo percurso sofrido em direção à França, com outro grupo de emigrantes, Adelaide presencia muitas situações fora do comum: a morte de um homem durante o trajeto, as péssimas condições de salubridade, higienização e a fome constante. O *status* de emigração, a partir deste ponto, tem tudo para se tornar uma condição de exiliência, pois, de acordo com Alexis Nouss (2016), as mortes durante os percursos migratórios caracterizam o ser que não tem direito a ter direito. Portanto, a suspensão da subjetividade social e a morte descaracterizam essa condição, pelo fato de que o indivíduo necessita chegar a algum lugar. A vida acaba por tornar-se apenas um dado nesse contexto. Para Nouss (2016), a saída não tem acompanhado a chegada, daí o temor de Adelaide em falhar na travessia da fronteira.

Tudo isso a faz lembrar-se de Ilídio e de sua vida que abandonara: “A Adelaide imaginava o seu sangue, a sua vida, a escorrer-lhe para fora do corpo, a formar uma poça e a entranhar-se na terra, a regressar, e baixava as pálpebras sobre

os olhos” (Peixoto, 2012, p. 109). Percebemos, portanto, os atributos de valor expressos pela personagem nesse momento de peregrinação, observando ainda que “Os seus pensamentos se dirigiam com a mesma falta de orientação e com a mesma hesitação gaga dos seus passos” (Peixoto, 2012, p. 109). Isso se explica pelo fato de que “O homem expatriado é um homem ‘desorientado’”, como pontua Dardel (2015, p. 11), mais ainda, experiencia situações de limite que implicam na própria sobrevivência.

As situações ruins condicionadas pela travessia, somadas à ansiedade em encontrar Adelaide parecem deixar os personagens mais frágeis físico e psicologicamente, o que reflete no imaginário coletivo, visto não conseguirem, a essa altura, distinguirem realidade da ficção ao relatarem um ataque sofrido por uma criatura que se assemelha a uma mulher-lobo, o que causa a separação do grupo:

A mulher parou onde apenas se ouvia a sua respiração rápida, cada vez mais rápida e os grilos, distantes. Então, Ilídio viu-a bem. Tinha o rosto incendiado, feito o inferno. Os seus olhos eram portões para outro lugar. Os lábios da mulher afastaram-se sob o tamanho dos dentes, subitamente enormes e afiados. Levantou as mãos devagar e, na ponta dos dedos, tinha garras sujas, grossas (Peixoto, 2012, p. 110).

Essas situações nos instigam a pensar a respeito da experiência. De acordo com Tuan (2012, p.18): “experienciar

é vencer os perigos. [...] Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto”, o que coaduna com o que Ilídio e o amigo enfrentam na densa floresta escura, ficando sem horizonte de alcance e sem conseguirem situar o espaço geográfico, devido à dimensão da floresta, pois a “ansiedade do viajante em uma região onde a floresta, o planalto uniforme, a montanha fragmentada, privam a visão de qualquer ponto de referência” (Dardel, 2015, p. 12). Assim, perdidos na floresta, experienciam o que está além da realidade, como o ataque da mulher-lobo. A floresta, portanto, “assombra a imaginação dos homens” (Dardel, 2015, p. 19), mas ainda compartilham um objetivo comum: chegar à França.

“POR CIMA DO TELHADO, ESTAVA O CÉU DE PORTUGAL”: O DESEJO DO RETORNO

Percebemos até aqui que a narrativa conta a experiência de Ilídio e de Adelaide de forma simultânea, apesar de estarem em espaços geográficos diferentes. Enquanto Ilídio peregrina, Adelaide já se encontra em território francês e, no percurso da emigração, ela desenvolve uma amizade com Libânea, que a acolherá no país. É importante observar que, já em uma nova cidade, Adelaide começa a experienciar esse novo espaço a pensar, sobretudo, no futuro, ainda com a imagem fixa em Ilídio. Além disso, “Entremeou-se apenas com o espanto que lhe causava certas paisagens. A França era um belo país e a Adelaide estava esperançada” (Peixoto, 2012, p. 121), isto é,

Adelaide começa a perspectivar sobre essa nova realidade, pois “A ‘situação de um homem supõe um ‘espaço’ onde ele ‘se move’; um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o *lugar* de sua existência” (Dardel, 2015, p. 14, grifo do autor). Dessa forma, ela transporta seu modo de vida para essa nova realidade, visto que, nas palavras do narrador, ela encontra-se “esperançada”, o que nos leva a compreender que, para viver, o homem necessita situar-se e consolidar-se no espaço geográfico.

Uma observação importante sobre as condições de deslocamento diz respeito às relações econômicas e sociais que refletem nos estilos de vida. No caso específico da narrativa, a partida foi motivada por uma relação amorosa, mas recaem sobre eles todos os processos de quem experiencia o fenômeno do exílio. Para Ana Paula Coutinho (2018, p. 183): “Desde logo por razões práticas, que se prendem com a busca de meios de sobrevivência, com as oportunidades de trabalho ou com os trâmites administrativos, os deslocados, ao contrário dos visitantes, costumam fixar-se às portas das cidades, ou seja, nas suas periferias”. Essas predicções tornam-se evidentes quando Ilídio e seu amigo Cosme chegam ao território francês, não havendo dinheiro para o transporte na cidade, além de não possuírem documento de identidade e passaporte, comprovando suas presenças no país de forma ilegal.

Algo interessante é denunciado nesse momento do romance, pois os personagens, à medida que adentram a cidade, rememoram suas vidas em Portugal, servindo como plano de

segurança em uma experiência incerta. Isso ocorre “porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (Halbwachs, 1990, p. 26), como podemos observar:

A paisagem riscava-se de encontro ao vidro da janela. O Ilídio pensava em Adelaide, por onde andarás tu, meu amor?, e havia qualquer coisa que lhe encarquilhava nos lábios, talvez o silêncio. Pensava também no Josué, mestre, olhava para o horizonte e era capaz de ver no quintal ou numa obra, diante de um fundo de reboco. Pensava também em detalhes da vila: as vozes das mulheres espalhadas pela manhã, os sinos da igreja, o terreiro aberto ao sol. Pensava também nos comboios, no comboio onde seguia e que imaginara em instantes cobertos de esperança, mãe (Peixoto, 2012, p. 139).

A esperança motivada pelas memórias da vila portuguesa torna-se a força motriz para essa nova experiência no país. Depois de várias situações angustiantes que passaram a caminho da França, observamos uma breve manifestação daquilo que Tuan (2013, p. 70) chama de Espaciosidade: “a sensação de estar livre. Liberdade implica espaço, significa ter poder e espaço suficiente em que atuar”, o que contrasta com as privações sofridas desde a partida:

À porta da estação, angústia, precisavam de uma cidade enorme que os recebesse. Paris

tinha um tamanho que, naquele momento, ainda não eram capazes de calcular. Foi preciso atravessarem pontes sobre o Sena, andarem muito, calcorrearem praças, avenidas, quilômetros de passeios, até serem capazes de respirar fundo e, por fim, perceberem que tinham chegado (Peixoto, 2012, p. 143).

Muito embora a chegada a Paris tenha ocorrido, os propósitos tornam-se incertos na medida em que a procura por Adelaide se esvazia até o desânimo, uma vez que ele a tinha procurado em todos os bairros de portugueses na região de Paris. No mesmo compasso, encontrava-se Adelaide, carente de notícias de Ilídio, dado que as cartas enviadas a Portugal nunca foram respondidas. Vivenciam, portanto, cada um a seu modo, aquilo que Said (2018, p. 50) chama a atenção quando “o exílio é uma solidão vivida fora do grupo: a privação sentida por não estar com os outros na habitação comunal”. Passaram-se anos, as vidas de ambos se reestruturaram, mesmo em um país estrangeiro. Adelaide acaba por conhecer um homem, também ele português emigrante, de nome Constantino, com quem se casa tempos depois.

Nas palavras de Ana Paula Coutinho (2018, p. 185), “o exiliente incorpora assim a condição de descoincidência entre estar e sentir-se ser, isto é, a impossibilidade de estar ou de sentir-se pertencer ao lugar onde está”, demonstrado pelo desejo incontestado de Ilídio em voltar para Portugal, sobretudo, depois de descobrir que Adelaide havia entrado em um novo relacionamento. O regresso a Portugal é a decisão tomada pelo

personagem na tentativa de reviver sua terra natal. Nas palavras do narrador, Ilídio tinha os olhos maiores que a paisagem, o que nos faz compreender o seu sentimento de pertencer a esse lugar, ao mesmo tempo em que Tuan (2013, p. 189) sugere que “A cidade ou terra é vista como mãe e nutriz; o lugar é um arquivo de lembranças afetivas e realizações esplêndidas que inspiram o presente; o lugar é permanente e por isso tranquiliza o homem, que vê fraqueza em si mesmo e chance de movimento em toda parte”. Assim:

No dia 10 de abril de 1968, quando soube que tinha passado a fronteira, o Ilídio abriu a janela do vagão e não encontrou a temperatura que esperava. Belíssima, quarta-feira. Inspirou. Ar fresco e puro havia em Portugal. O comboio tornava-se mais lento, como se quisesse fazê-lo sofrer, que castigo, mas o Ilídio já era só um sorriso, os músculos da cara feitos de cera sorridente. Desfrutava dos campos de oliveiras, bebia a sua distância.

[...] Seguia de pé e pensava no Josué a admirar-se com a sua chegada, imaginava o que poderia dizer, se dissesse alguma coisa. O Ilídio tinha olhos maiores que a paisagem. Jurava calcorrear todas as ruas da vila durante as próximas quatro semanas. Não haveria de deixar um sem o rastro da sua sombra (Peixoto, 2012, p. 176).

Percebemos claramente os elos topofílicos que ligam Ilídio ao seu lugar, pois são muitas as expressões de alegria que perpassam a passagem, além de o próprio corpo sentir as nuances de estar chegando à sua casa. A pureza do ar de Portugal, as

pessoas de seu antigo convívio e o desejo de revisitar os lugares da vila expressam, portanto, todos os sentimentos de afeição encarnados no seu eu.

Do mesmo modo Adelaide sente saudade da vila portuguesa, sobretudo, quando lembra que seu familiar mais próximo havia morrido, sua tia. Assim, “Sozinha em casa, encostada ao balcão da kitchenette. As roupas negras assentavam-lhe no corpo a lembrar da vila. [...] Nesse dia, sem préstimo para os papéis que segurava, sem préstimo para tanto, chorou por muitas coisas distantes” (Peixoto, 2012, p. 177). O modo de vida da personagem congrega um conjunto de aflições trazidas pela experiência exílica, que “baseia-se na existência do amor pela terra natal e nos laços que nos ligam a ela” (Said, 2003, p. 59). Essas experiências dos personagens são trazidas à tona devido ao elevado valor que a vila tem em suas vidas, uma relação existencial matizada pelo habitar, conforme ressaltam as ideias de Dardel (2015):

A Terra, como base, é o advento do sujeito, fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma; anterior a toda objetivação, ela se mescla a toda tomada de consciência, ela é para o homem aquilo que ele surge no ser, aquilo sobre o qual ele erige todas as suas obras, o solo do seu habitar, os materiais de sua casa, o objeto de seu penar, aquilo a que ele adapta sua preocupação de construir e de erigir (Dardel, 2015, p. 41).

Nesse contexto, para Adelaide, a memória funciona como lugar, uma vez que sua casa na França não lhe permitia perceber a lugaridade, ou seja, as qualidades que ligam o ser ao lugar de segurança. Essas colocações se entrelaçam às de Halbwachs acerca da relação entre memória coletiva e espaço:

Assim se explica como as imagens espaciais desempenham um papel na memória coletiva. O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras. [...] Não. Todavia, o lugar recebeu a marca do grupo, e vice-versa. [...] Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros (Halbwachs, 1990, p. 133).

Na tentativa de aplacar a distância, Adelaide cria uma estratégia em que seja possível a manifestação de seu sentimento de pertencer à identidade portuguesa como “uma declaração de pertencer a um lugar, a um povo, a uma herança cultural” (SAID, 2003, p. 49), por isso procura o amigo português Cosme com o propósito de reestabelecer os laços comuns com sua terra por intermédio do amigo e dos quadros sociais das memórias: “Adelaide preferia falar das ruas da vila, de histórias que já conhecia ou que ainda não conhecia. O Cosme sabia umas e inventava outras, raramente se calava. Em dois verões, o Cosme foi à vila” (Peixoto, 2012, p. 202). Insatisfeita com as conversas, Adelaide, na próxima viagem de Cosme à vila, pede que ele fotografe alguns lugares dignos de rememoração e de reelaboração de seu modo de vida:

Na segunda viagem, emprestou a máquina fotográfica ao Cosme, ensinou-o a usá-la e escreveu num papel os lugares que queria que fotografasse, doze fotografias:

1. Loja da velha Lubélia por fora
2. Loja da velha Lubélia por dentro
3. Rua da velha Lubélia
4. Campa da velha Lubélia
5. Beco da padaria
6. Fonte nova
7. Terreiro
8. Rua do ferreiro
9. Casa do Povo
10. Igreja por fora
11. Igreja por dentro
12. Rua de São João (Peixoto, 2012, p. 202)

Percebemos que os lugares da vila representam os quadros sociais iluminados por Adelaide a partir de suas memórias afetivas, ademais “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura” (Halbwachs, 1990, p. 143). Contudo, apenas as conversas com Cosme não supriam mais o resgaste topofílico com seu lugar, isso porque “Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros” (Halbwachs, 1990, p. 394).

Do outro lado da fronteira, em Portugal, Ilídio reafirma seus sentimentos com o lugar por meio da expressão dos laços

topofílicos. As nuances do passado se entrelaçam ao presente de modo a demonstrar que o amor ao lugar traz à tona quase um ufanismo em estar novamente em Portugal, como podemos perceber na passagem:

Agosto. Quando Ilídio abria a porta, a casa cheirava sempre a uma mistura de novo e de mofo. Não abria logo as janelas, preferia encher-se todo desse ar parado. Sentado na penumbra, e Portugal, o Ilídio chorava Portugal. Por cima do telhado, construído telha a telha, estava o céu de Portugal. A sua cor protegia-o, fica aqui, não saias daqui (Peixoto, 2012, p. 205).

Nas palavras de Tuan (2012, p. 194), “A afeição pela pátria é uma emoção humana comum. [...] Quanto mais laços houver, mais forte será o vínculo emocional”. É o que acontece com Ilídio, todos os aspectos que envolvem o lugar o afetam de forma que transcende a objetividade. Da mesma forma, essas nuances do lugar se manifestam quando do regresso de Adelaide à vila, a sua terra natal. O reencontro com seu primeiro amor acaba por gerar grande tensão na narrativa, visto terem sido separados pelo fenômeno da emigração: “Aquele terra. Às vezes, encostava-se ao muro e ficava a olhar para a tapada. As oliveiras eram as mesmas de quando chegou ainda gaiata” (Peixoto, 2012, p. 208) e a presença do livro surge novamente nos meandros do romance para representar o pertencimento àquele lugar quando “Adelaide entrou na sombra do quarto e tirou o livro da mala. Tinha-o trazido para não o deixar sozinho na França. Segurou-o

com as duas mãos, *sussurrou-lhe: estamos na nossa terra. E voltou a pousá-lo no interior da mala*” (Peixoto, 2012, p. 210, grifo nosso).

“Uma relação concreta liga o homem à Terra, uma geograficidade (*géographicité*) do homem como modo de sua existência e de seu destino”, declara Eric Dardel (2015, p. 1, grifo do autor). A relação existencial de Adelaide e Ilídio sempre foi com Portugal. Embora a obrigação imposta pelo destino de emigrarem para a França, o sentimento de lusitanidade sempre iluminou as experiências quando da vivência no exílio. Talvez a maior declaração de amor a Portugal tenha sido a escolha do nome do filho. O nascimento de Livro, dias após o evento histórico da Revolução dos Cravos, simboliza também um presente de uma nova história com ares democráticos. As páginas do livro, para alguns, ocultam um segredo, mas para nós revela uma intimidade quando sabemos que se trata do próprio romance em que os personagens atravessam a fronteira motivada por uma paixão, mesmo não se limitando ao amor entre duas pessoas. Para além disso, demonstram o amor visceral à terra natal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Seguras o meu nome. Este livro que estás a ler e que estou a escrever, onde estamos, é exatamente o mesmo que minha mãe me pousou nas mãos, como na primeira frase. Também esse livro era este. O início também é agora” (Peixoto, 2012, p. 282). Essas são as palavras finais do filho Livro que

é simultaneamente criador e criatura. Sob a ótica de Livro conhecemos a história de seus pais, um casal que atravessa a fronteira e recai nas duras experiências causadas pelo exílio. As viagens ilegais para adentrarem a França foram acompanhadas por múltiplas desorientações em meio à floresta, presenciando mortes, criaturas sobrenaturais, vivenciando a fome e passando frio. No território francês, as dificuldades reconfiguram-se, a luta pela sobrevivência em um país estranho tensiona-se pela barreira encontrada na escassez de trabalho, não superando, entretanto, o grande anseio de retorno a Portugal.

Por meio dos pressupostos teóricos da Geografia Humanista Cultural, nos foi possível compreender as dissonâncias clássicas que o exílio causa quando abala a expressão do lugar, como foi o caso dos personagens Adelaide e Ilídio. Desde a peregrinação dos personagens em direção à França, pudemos perceber as nuances do sentimento de pertencimento a Portugal pulsando de forma vívida. A expressão ficou mais evidente com o passar dos anos na mesma medida em que o sentimento de saudade ultrapassou as possibilidades de continuarem vivendo em Paris. Eis que o regresso à terra natal se consolidou e os laços topofílicos com o retorno devolveram os modos de viver em plenitude, ancorados na segurança afetiva do lugar existencial.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Ana Paula. Espaços dos que não têm lugar: uma geografia da exilância. In: COUTINHO, Ana Paula, VILASBOAS, Gonçalo; SILVA, Jorge Bastos da; OUTEIRINHO, Maria de Fátima; LAUREL, Maria Hermínia (Orgs). *Espacialidades: revisões do espaço na literatura*. Porto: Editora da Universidade do Porto/Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, 2018.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

DARDEL, Eric. *O Homem e a Terra: a natureza da realidade geográfica*. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Rubí (Barcelona): Antropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

MAIA, Milena Figueirêdo. *Entre a tradição e a pós-modernidade: o percurso metaficcional em Livro*, de José

Luís Peixoto. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). São Paulo, PUC, 2016.

NOUSS, Alexis. *Pensar o exílio e a migração hoje*. Trad. Ana Paula Coutinho. Porto: Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (FLUP), 2016.

PEIXOTO, José Luís. *Livro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Gabriela. A novíssima literatura portuguesa: novas identidades de escrita. *Revista Desassossego*, 16, Dezembro, 2016.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TUAN, Yi-Fu. *Paisagens do medo*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Trad. Livia Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

REPERTÓRIO TERMINOLÓGICO DA ELETROTÉCNICA EM LIBRAS: UM RECORTE DOS SINAIS-TERMO USADOS NO IFMA – MONTE CASTELO, EM SÃO LUÍS.

Brandon Jhonata Cardoso Santana
Zuleica de Sousa Barros

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo consiste em um recorte do trabalho monográfico de Santana (2019), desenvolvido na conclusão do curso de Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cuja pesquisa consistiu em um estudo terminológico na área da Eletrotécnica em Língua Brasileira de Sinais (Libras). A referida investigação teve por objetivo principal a elaboração de um glossário especializado constituído do repertório terminológico usado pelos sujeitos surdos estudantes do curso técnico em Eletrotécnica do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *campus* Monte Castelo, em São Luís.

A construção do glossário de Santana (2019) pautou-se na concepção de que os léxicos especializados são parte integrante do sistema linguístico natural e que, portanto, são igualmente suscetíveis aos fenômenos linguísticos que incidem sobre as línguas naturais. Nessa perspectiva, para a produção do material, foram considerados e registrados os casos de variação terminológica – denominativa e conceitual.

Aqui, neste recorte, serão apresentados os resultados da pesquisa, alguns sinais-termo coletados e os casos de variação terminológica, com algumas hipóteses suscitadas sobre os fatores geradores do fenômeno.

Quanto à estruturação deste trabalho, apresentam-se: a) alguns fundamentos teóricos de cunho terminológico, em que se ressalta a relação entre a Libras e a Terminologia, e abordam-se, brevemente, as unidades terminológicas em Libras: os sinais-termo; b) os procedimentos metodológicos adotados para a construção da pesquisa; c) os resultados alcançados com a investigação, o repertório terminológico encontrado, os casos de variação e as hipóteses; d) e, finalmente, as considerações finais e as referências.

Espera-se que este trabalho contribua para os avanços dos estudos terminológicos desenvolvidos em Libras, para comunicação especializada dos sujeitos sinalizantes de Libras inseridos na comunidade discursiva da eletrotécnica, e para a educação técnica inclusiva e bilíngue (Libras/Português) de pessoas surdas sinalizantes de Libras que estudam, atuam ou estão, de alguma forma, envolvidas com a área da eletrotécnica no Maranhão e no Brasil.

A TERMINOLOGIA

Terminologia é, segundo Cabré (1996, p. 16), um termo de pelo menos três acepções: disciplina, prática e produto. Segundo essa autora, Terminologia é uma disciplina que se ocupa em estudar os termos das diversas áreas de especialidade. Além disso, essa denominação pode ser considerada como um conjunto de unidades que formam o léxico especializado usado nas interações dos sujeitos especialistas em suas áreas. E pode ser compreendida, também, como um aporte teórico-metodológico que subsidia a tarefa do terminólogo, na produção de obras terminográficas.

Krieger (2001, p. 40) afirma que “a necessidade da adoção de termos para denominação de novos conceitos nas diferentes áreas estimulou a pesquisa terminológica [...], que se constituiu em campo de estudos autônomos, ainda que multidisciplinar”. A Terminologia é multidisciplinar, pois dialoga com diversas áreas quando estuda os léxicos especializados, mas, ao mesmo tempo, é autônoma, pois possui em seu bojo o aporte teórico-metodológico necessário para a realização desses estudos.

As terminologias constituem o elemento vital da comunicação especializada, que é o léxico especializado. Por meio das terminologias, os sujeitos especialistas em suas áreas cristalizam, apropriam-se e comunicam os saberes especializados. Sem as terminologias não há discurso

especializado. Elas constituem um elemento de identificação dos membros de uma comunidade discursiva⁵.

As terminologias, embora sejam usadas por sujeitos específicos, especialistas em suas áreas, são parte do chamado léxico geral, ou seja, o léxico especializado é parte integrante do léxico geral. Assim, não se trata de duas línguas: uma especializada e uma geral; mas sim, de usos contextuais: contexto geral e contexto especializado.

Diante disso, cabe depreender que os léxicos especializados são passíveis aos muitos fenômenos inerentes aos sistemas linguísticos naturais, como é o caso da variação, por exemplo. Isso implica dizer que as terminologias são suscetíveis aos diversos fatores internos e externos que incidem sobre as línguas naturais. Assim, a esfera especializada não está imune ao fenômeno de variação. Finatto (2001, p. 150) diz que se trata de “um tipo de variação linguística igualmente condicionada por fatores intra e extra-sistêmicos”.

A variação terminológica pode ocorrer de duas maneiras: no plano da denominação ou do conceito. A variação denominativa consiste em múltiplas possibilidades denominativas para o mesmo conceito; por sua vez, a variação conceitual corresponde

5 Comunidade discursiva é um conceito de John Swales (1990), o qual Bagno (2017, p. 54), no *Dicionário Crítico de Sociolinguística*, dedica um verbete para definir que se trata de uma comunidade que “tem um conjunto de objetivos públicos comuns de amplo consenso; tem mecanismos de intercomunicação entre os membros; usa mecanismos de participação para fornecer informação e *feedback*; utiliza e, portanto, possui um ou mais **gêneros** discursivos na promoção comunicativa de suas metas; adquiriu certo léxico específico;[...]”.

a múltiplos conceitos para uma mesma denominação. Nessa perspectiva, compreende-se que o “conteúdo de um termo não é fixo, mas relativo, variando conforme o cenário comunicativo em que se inscreve” (Krieger; Finatto, 2020, p. 35).

Face ao exposto, constata-se que os discursos especializados e as terminologias não podem ser controlados, pois são parte do sistema linguístico natural e a tentativa de padronização de termos, como ocorreu nos estudos tradicionais iniciais, ou qualquer tentativa por parte do falante de controlar uma língua natural, está fadada ao fracasso.

O TERMO E O SINAL-TERMO

Como afirmam as autoras Krieger e Finatto (2020, p. 20), a “Terminologia é uma disciplina que possui seu objeto primordial definido: o termo técnico-científico”. Os termos são unidades terminológicas que cristalizam e representam os saberes especializados. Para Krieger e Finatto (2020, p. 16), os termos são compreendidos em duas dimensões: a cognitiva e a linguística. Segundo elas, a dimensão cognitiva está na expressão de conhecimentos especializados, e a dimensão linguística está no fato de os termos serem componentes lexicais especializados das línguas.

Para Cabré (1996, p. 18), os termos são

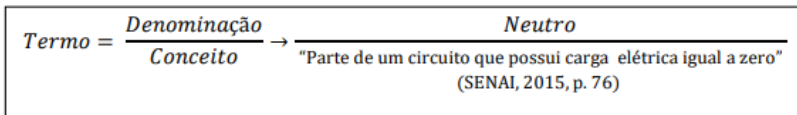
el conjunto de signos lingüísticos que constituyen un subconjunto dentro del componente léxico de la gramática del hablante. La posición de la lingüística es clara: los términos no se distinguen

de las palabras del componente léxico, son unidades del léxico de la gramática que forman parte de la competencia del hablante oyente ideal. Esta competencia puede ser general (común a todos los hablantes) y especializada (restringida a grupos de hablantes).⁶

Na perspectiva dessa autora, os termos não são unidades distintas das palavras, pois são, antes de tudo, unidades lexicais. Assim, o estatuto terminológico da unidade lexical é definido pelo contexto discursivo em que está inserido. Em outras palavras, Cabré aponta que o termo é um signo linguístico especializado, o que ratifica os fenômenos linguísticos, como a variação terminológica e a variabilidade semântica.

Em consonância com essa perspectiva, Pontes (1997, p. 47) diz que o termo “é essencialmente um signo linguístico formado por uma denominação (significante) e um conceito (significado)”. Para ilustrar, segue o esquema:

Figura 1. Esquema de constituição do termo



Fonte: Santana (2022, p. 30).

6 o conjunto de signos linguísticos que constituem um subconjunto dentro do componente lexical da gramática do falante. A posição da linguística é clara: os termos não se distinguem das palavras do componente lexical, são unidades do léxico da gramática que fazem parte da competência do falante ouvinte ideal. Esta competência pode ser geral (comum a todos os falantes) e especializada (restrita a grupos de falantes) tradução nossa.

Isso posto, considerando agora a língua brasileira de sinais (Libras), os estudiosos da terminologia utilizam uma denominação diferenciada para as unidades terminológicas nessa língua: o sinal-termo. Segundo Prometi et al. (2015, p. 1), a expressão “sinal-termo” surgiu em 2012, criada por Faulstich, e aparece pela primeira vez na dissertação de Mestrado de Messias Ramos Costa, denominada *Proposta de modelo de enciclopédia bilíngue juvenil: Enciclolibras* (2012).

Segundo Faulstich (2012, apud Tuxi, 2017, p. 50),

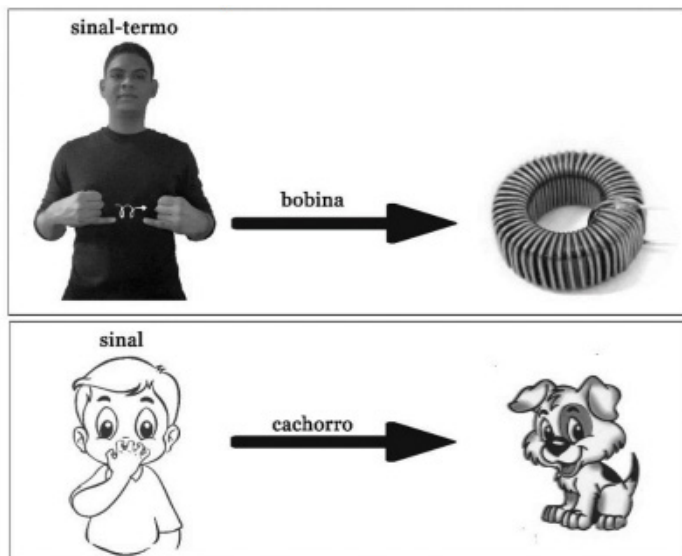
Sinal. 1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais. 2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural – sinais – é a que aparece na composição língua de sinais.

Sinal-termo. 1. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira.

De acordo com essa autora, o sinal é uma unidade pertencente à Libras usada em contexto discursivo geral/ não especializado; enquanto o sinal-termo é usado em contexto

discursivo especializado, possuindo um caráter de unidade específica de um domínio de especialidade (Tuxi, 2017, p. 51). Para esclarecer essa distinção entre sinal e sinal-termo, segue um exemplo:

Figura 2. Distinção entre Sinal e Sinal-termo



Fonte: Santana (2022, p. 32).

Nota-se, pelo exemplo, que o sinal é uma unidade facilmente sinalizada e compreendida pela maioria dos sinalizantes da Libras, enquanto o sinal-termo é uma unidade mais restrita aos sujeitos especialistas, estudiosos ou simpatizantes das áreas de especialidades, como a eletricidade, no caso do exemplo. Desse modo, o sinal-termo é uma unidade de uso específico e que

circula com mais frequência nas interações dos sinalizantes de Libras inseridos nas comunidades discursivas especializadas.

Focalizando na Libras, atualmente, no Brasil, os estudos terminológicos vêm crescendo bastante. Trabalhos como os de Faria-Nascimento (2009), Costa (2012), Prometi (2013), Felten (2016), Tuxi (2017), Santana (2019; 2022), entre outros, comprovam o interesse de alguns estudiosos da linguagem por pesquisas de natureza terminológica, socioterminológica e terminográfica em Libras.

Observa-se que, embora crescente, o número de estudos terminológicos em Libras ainda é reduzido e necessitam de serem ampliados. Vale ressaltar também que a relevância de estudos terminológicos está no fato de “que um importante fator que contribui para a consolidação de uma língua é o quanto ela é capaz de comunicar tecnologias, porque, assim, ela se torna apta a participar dos cenários de prestígio no mundo moderno” (Almeida, 2003, p. 221).

Por fim, reforça-se que os estudos terminológicos em Libras, a produção de obras terminográficas, a criação e o registro de sinais-termo contribuem para a preservação das memórias, culturas e identidades profissionais de diversos especialistas. Além disso, contribui para o acesso de sujeitos sinalizantes de Libras aos contextos profissionais e aos saberes especializados.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como mencionado nas considerações iniciais, este trabalho é um recorte da pesquisa monográfica de Santana (2019), desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa em questão teve por objetivo primordial a elaboração de um glossário especializado formado pelos sinais-termo da área da Eletrotécnica, usados no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), *campus* Monte Castelo, em São Luís.

Os *corpora* da pesquisa constituíram-se de textos sinalizados em Libras por sujeitos surdos – semileigos –, estudantes do curso técnico em eletrotécnica do IFMA/Monte Castelo; e de obras terminográficas, como sites e glossários, já desenvolvidas na área da eletrotécnica e da eletricidade, que serviu de fonte para a coleta das definições que foram usadas nos verbetes do glossário.

Para que fossem angariados os dados, fez-se necessário desenvolver uma pesquisa de campo. O *locus* selecionado foi o IFMA/Monte Castelo, pois é um instituto de modalidade inclusiva que, quando da pesquisa, era o *campus* possuidor do maior número de alunos surdos matriculados no curso técnico em eletrotécnica.

Os dados foram coletados junto a três sujeitos surdos sinalizantes de Libras, dos quais dois eram do curso técnico em eletrotécnica e um era do curso de engenharia elétrica, todos do

IFMA/Monte Castelo. Ressalta-se que a seleção do sujeito da engenharia se deu pelo fato de ser um curso de nível superior que faz uso de sinais-termo comuns aos da eletrotécnica.

Por oportuno, seguem os perfis dos três participantes que participaram da pesquisa, denominados, por questões éticas, de sujeitos A, B e C:

Participante A – possui surdez severa, não é oralizado, tem pouquíssimos resquícios auditivos, não domina a leitura labial e faz uso da Libras para sua comunicação, interação e aprendizagem do conteúdo. No momento da pesquisa, o participante cursava o último semestre do curso técnico em Eletrotécnica.

Participante B – possui surdez severa, utiliza a Libras como meio de comunicação e não faz leitura labial. Ele é técnico em eletrotécnica e no momento da pesquisa cursava Licenciatura em Física.

Participante C – possui surdez profunda e aos 19 anos de idade fez a cirurgia de implante coclear. Ela utiliza Libras na sua comunicação, mas também oraliza e faz leitura labial. É técnica em eletrônica e no momento da pesquisa cursava Engenharia Elétrica.

Para a coleta dos 36 termos em português pré-selecionados para a pesquisa, foram utilizados Termo de participação livre e esclarecida, Questionário, Ficha dos participantes e Ficha terminológica, que serviram para o esclarecimento, coleta dos sinais-termo, coleta dos dados dos participantes e organização dos dados angariados, respectivamente.

Quanto à estruturação do produto final da pesquisa, o glossário especializado de sinais-termo da eletrotécnica, o material ficou ordenado da seguinte maneira: a) em termos de macroestrutura, os sinais-termos ficaram agrupados por campo semântico e organizados por ordem alfabética; b) e no tocante à microestrutura, os verbetes foram constituídos dos seguintes elementos: entrada em português, sinal-termo em Libras, simbologia (em alguns casos), definição, fonte da definição e a descrição dos parâmetros⁷ constituinte das unidades.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O glossário desenvolvido na pesquisa está organizado em ordem alfabética e os 35 termos e 43 sinais-termo coletados estão distribuídos em três campos semânticos: “EPI’s”, que são os equipamentos de proteção individual, “Eletricidade, Máquinas e processamentos”, que são os sinais-termo referentes às grandezas elétricas, aos dispositivos, maquinários e processamentos da área da eletrotécnica, e “Unidades de medidas”, que são os sinais-termo referentes às unidades usadas nas medições.

7 Os parâmetros são as menores unidades que formam um sinal/sinal-termo. São cinco: Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação (OR) e Expressões Não-Manuais (ENM).

Figura 3. Termos pré-selecionados para a pesquisa em seus campos semânticos

Nº	EPI'S	Eletricidade, Máquinas e Processamentos				Unidades de Medidas	
1	Bota	6	Alta tensão	20	Fase	33	Ampere
2	Capacete	7	Aterramento	21	Indutor	34	Ohm
3	Cinto de Seg.	8	Baixa tensão	22	Motor	35	Volt
4	Luva	9	Bobina	23	Neutro	36	Watt
5	Óculos	10	Capacitor	24	Potência		
		11	Carga	25	Rede elétrica		
		12	Circuito aberto	26	Relé		
		13	Circuito elétrico	27	Resistor		
		14	Circuito fechado	28	Sistema bifásico		
		15	Corrente alternada	29	Sistema monofásico		
		16	Corrente contínua	30	Sistema trifásico		
		17	Corrente elétrica	31	Tensão		
		18	Diodo	32	Transformador		
		19	Eletricidade				

Fonte: os autores

É oportuno ressaltar que os dados coletados na pesquisa e que constam no glossário não foram criados pelo pesquisador, mas sim, colhidos junto aos sujeitos surdos estudantes da área da eletrotécnica, como uma forma de garantir que o glossário fosse constituído de unidades terminológicas que estivessem, de fato, em circulação no *locus* de pesquisa e que representassem aquela comunidade de especialistas em formação.

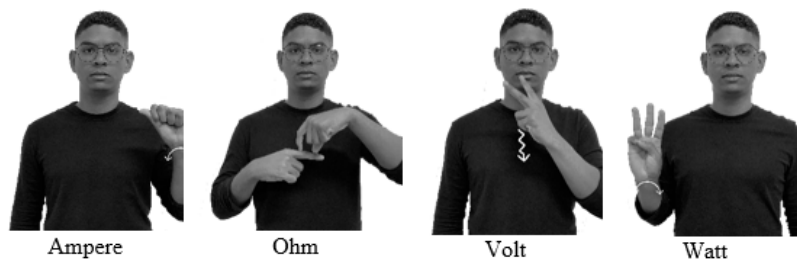
Notou-se que os dados ratificam que a comunicação especializada é uma forma natural de interação, que as terminologias são, de fato, parte do sistema linguístico e que não são isentas ou imunes aos fenômenos linguísticos. Isso pois foram identificados e catalogados alguns casos de variação terminológica.

Ao observar o glossário desenvolvido na pesquisa, nota-se que a variação terminológica se deu, sobretudo, no campo da denominação. Isto é, não teve nenhuma ocorrência de casos de variação conceitual – mais de um conceito para uma mesma denominação –, todos os casos de variação foram no plano da denominação – mais de uma denominação para o mesmo conceito. Isso fica nítido quando se observam os quantitativos: foram 35 termos em português e 43 sinais-termo em Libras.

Essa informação sugere que os sujeitos da pesquisa têm uma maior aceitabilidade às múltiplas possibilidades denominativas, em detrimento dos casos de variação conceitual.

Um fato curioso observado, também, é que o único campo semântico que não apresentou nenhuma ocorrência de variação foi “Unidades de medidas”. Cada termo teve apenas uma equivalência em Libras, o que mostra que os sujeitos da eletrotécnica possuem uma espécie de unanimidade quanto a esses sinais-termo.

Figura 4. Sinais-termo das unidades de medidas



Fonte: os autores

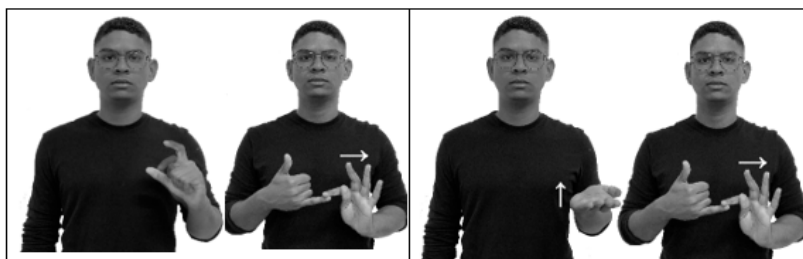
O campo semântico “EPI’S”, por seu turno, teve sete sinais-termo equivalentes para os cinco termos pré-selecionados.

Dentre os cinco (*Bota, Capacete, Cinto de segurança, Óculos e Luva*), apenas os termos *Luva* e *Capacete* tiveram dois sinais-termo equivalentes, cada.

Nesse caso, suscita-se, aqui, a hipótese de que os termos *Bota* e *Óculos* são unidades de uso geral que foram incorporadas ao repertório especializado dos sujeitos da eletrotécnica. Assim, trata-se de (sinais)termo⁸. Por sua vez, há uma unanimidade quanto ao uso do sinal-termo *Cinto de segurança*. E as unidades que tiveram variação foram motivadas pela diferença de percepção visual dos sujeitos, pois são sinais-termo classificadores da ação de colocar as *Luvas* e o *Capacete*.

“Eletricidade, Máquinas e Processamentos” foi o campo com maior número de termos e, conseqüentemente, com maior número de sinais-termo. Dos 27 termos selecionados, foram encontrados 32 sinais-termo equivalentes. Seguem alguns casos encontrados.

Figura 5. Variantes denominativas do termo *Alta tensão*



Fonte: os autores

8 Entende-se que essa grafia refere-se a uma unidade que circula amplamente dentro e fora dos contextos especializados, isto é, no caso da Libras, são sinais e termos. São unidades lexicais que flutuam dentro e fora do núcleo especializado.

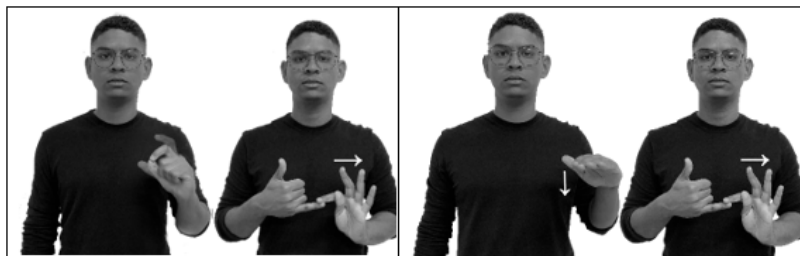
A Figura 5 apresenta duas variantes denominativas do termo *Alta tensão*. Observa-se que são duas unidades terminológicas compostas, ou seja, cada terminologia é formada por duas unidades, e que há uma concordância quanto à unidade *Tensão*, que é a mesma nas duas denominações. Assim, nota-se que a distinção é apenas na unidade *Alta*, que são executadas de duas formas.

Essas produções denominativas sugerem que os sujeitos partem de uma mesma conceptualização do que seja *Alta tensão*: uma tensão elevada. No entanto, variam quanto à escolha lexical para se referir à noção de “elevada”.

Nessa mesma perspectiva, tem-se o exemplo da Figura 6, que apresenta as variantes do termo *Baixa tensão*. Por sua vez, este exemplo difere-se do primeiro no fato de que há uma divergência no uso da unidade lexical que passa a noção de “baixa”, ou de “reduzida”, que está inserida na conceptualização do que seja a baixa tensão.

Nota-se que essas denominações possuem uma espécie de relação antonímica. O sujeito que forneceu o a primeira possibilidade de denominação para *Alta tensão*, na Figura 5, forneceu a primeira variante da Figura 6, e da mesma forma as outras duas variantes. Ou seja, os sinalizantes utilizaram como artifício a relação de contrariedade entre as unidades *Alta* e *Baixa* na formação dos sinais-termo.

Figura 6. Variantes denominativas do termo *Baixa tensão*



Fonte: os autores

Esses resultados ratificam, também, a perspectiva de que a criação e o uso dos sinais-termo não são meramente pautados no aspecto icônico em relação aos referentes, mas são construídos a partir de processos complexos de relações cognitivas que envolvem a compreensão da conceptualização da unidade terminológica.

Outra ocorrência de variação denominativa se deu no caso da unidade *Circuito elétrico*, que, assim como os outros exemplos, apresentou duas possibilidades, como mostra a Figura 7, abaixo.

Figura 7. Variantes denominativas do termo *Circuito elétrico*



Fonte: os autores

Nesse caso temos uma distinção clara de apenas um dos parâmetros: a configuração de mão (CM). Nota-se que o primeiro sinal-termo usa a CM em forma de C, seguindo a escrita do termo em língua portuguesa, enquanto o segundo usa a CM em Y, que nada tem a ver com a escrita do termo.

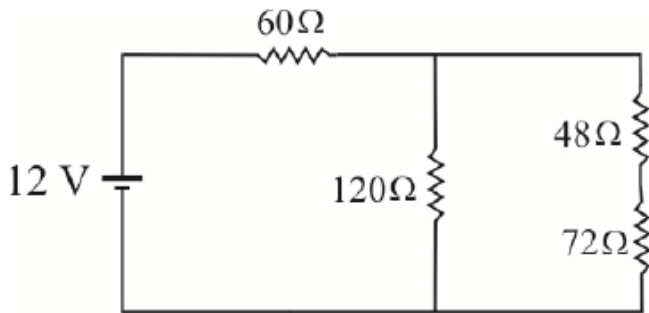
Esse caso sugere que alguns dos sujeitos possuem uma relação com o português em sua modalidade escrita e isso motivou ou influenciou a criação dessa denominação. Trata-se do que Faria-Nascimento (2009) chamou de empréstimo linguístico por transliteração da letra inicial. Em outras palavras, trata-se de um caso de incorporação de uma configuração do alfabeto manual que remete a uma letra da escrita do termo em português.

É possível que o sujeito que criou esse sinal, tenha contato com o português - seja por ter resquícios auditivos e oralizar, seja por ser um sujeito que possui relação com a escrita- e com a Libras, e esse contato entre essas línguas favoreceu uma produção como essa, de empréstimo linguístico.

A segunda denominação utiliza uma CM em Y, que sugere uma relação com o sinal-termo *Eletricidade*, que utiliza a mesma configuração de mão e movimento. Trata-se de um exemplo que parte não de uma escrita, mas de um conceito: caminho no qual pode percorrer corrente.

As denominações para *Circuito elétrico* mostram, também, uma relação visual e icônica com a simbologia usada na representação desse referente (Figura 8).

Figura 8. Representação simbólica de um circuito elétrico



Fonte: Google Imagens (2022).

Observa-se que há uma relação direta entre as denominações e a forma simbólica do circuito elétrico. Entende-se que, por se tratar de profissionais em formação, os sujeitos da pesquisa tiveram seus primeiros contatos com o circuito elétrico por meio das simbologias, o que favoreceu a criação de sinais-termo com essas formas denominativas.

Nota-se que as terminologias em Libras possuem algumas particularidades, haja vista que se trata de um sistema linguístico visual. Os resultados mostraram que as terminologias em Libras possuem um quantitativo de variação expressivo no campo da eletrotécnica. Obviamente, este estudo não esgota o léxico especializado da eletrotécnica, nem teve essa pretensão. Trata-se de um recorte que se espera ser ampliado e que influencie outras pesquisas terminológicas em Libras.

Os dados mostraram que a variação terminológica é um fenômeno real e inevitável. Muitos são os fatores que podem

agir como células geradoras de variação terminológica: grau de especialidade, geolocalização, traços culturais e identitários, valores, crenças etc. Em Libras, notou-se que o processo de compreensão dos sujeitos sinalizantes e o contato e influência da língua portuguesa também podem ser condicionadores da variação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos terminológicos de perspectiva mais linguística, diferentemente dos estudos tradicionais iniciais, trazem grandes contribuições para a interação especializada dos sujeitos especialistas em seus domínios. Esses estudos abordam as terminologias como, de fato, parte do sistema linguístico e, como tal, entendem que não há como controlar a língua, que existem fatores geradores de variação terminológica – seja na denominação, seja no conceito –, fenômenos semânticos como a sinonímia e tantos outros inerentes às línguas naturais.

Essa perspectiva desses estudos contribui para que a Terminologia não seja prescritiva, mas sim descritiva. Para que as múltiplas formas de produção terminológica oriundas da heterogeneidade dos seus falantes/sinalizantes, que possuem culturas, identidades, valores, realidades socioculturais, socioeconômicas, graus de especialidade distintos, seja levada em consideração e minimizem os estigmas linguísticos/terminológicos. Além disso, estudos como esses contribuem para um acesso democrático ao saber especializado, pois garantem que as diversidades sejam respeitadas.

Neste estudo, foi possível perceber um recorte do léxico especializado da eletrotécnica, usado no IFMA/Monte Castelo. Os dados ratificam que a variação é um fenômeno possível e real em terminologias. Afinal, foram 43 sinais-termo para 36 termos. Viu-se que os termos/sinais-termos são signos linguísticos especializados, constituídos de uma denominação e um conceito. E que a variação, nesta pesquisa, teve ocorrência apenas no plano da denominação.

Foi notório, também, como o modo de interpretação do especialista pode afetar ou condicionar a criação e uso terminológico. Além disso, que o constante contato entre língua portuguesa e Libras favorece a criação e o uso de terminologias cuja formação advém de empréstimos linguísticos.

Este é o recorte de uma pesquisa monográfica, por isso, é sensato compreender que não se trata de um estudo que contempla todo o léxico especializado. Pelo contrário, é apenas um recorte do repertório terminológico da eletrotécnica, muito mais ainda há a ser estudado e catalogado.

Espera-se que este trabalho contribua para as pesquisas terminológicas e terminográficas em Libras, para a comunicação especializada dos sujeitos surdos e ouvintes sinalizantes de Libras que atuam direta ou indiretamente na área da eletrotécnica, para a educação bilíngue (Português/Libras) e inclusiva de surdos nos contextos de educação técnica e profissionalizante, para a ampliação das discussões sobre o discurso especializado em Libras. Além disso, que este estudo incentive outras pesquisas que venham a ampliar esta, mas também desenvolvidas em outras áreas especializadas no Maranhão e no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. M. de B. O Percurso da Terminologia: de atividade prática à consolidação de uma disciplina autônoma. *Tradterm*, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 211-222, 2003.

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BARROS, L. A. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CABRÉ, M. T. *La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones*. In: *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos*. 1996. Versão Kindle.

COSTA, M. R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclobras*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FELTEN, E. F. *Glossário sistêmico bilíngue português-libras de termos da história do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2016.

KRIEGER, M. G.; MACIEL, A. M. B. (Org.). *Temas de Terminologia*. 1. ed. Porto Alegre, São Paulo: Universidade (UFRGS), Humanistas (USP), 2001.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria & prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020

PONTES, A. L. Terminologia científica: o que é e como se faz. *Rev. de Letras*, v. 19, n.1/2, 1997.

PROMETI, D. *Glossário Bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: criação de sinais dos termos da música*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013.

PROMETI, D.; COSTA, M. R.; TUXI, P. *Sinal-termo, língua de sinais e glossário bilíngue: atuação da universidade de Brasília nas pesquisas terminológicas*. In: Anais do I Congresso Nacional de LIBRAS da Universidade Federal de Uberlândia-Uberlândia, 2015.

PROMETI, D.; COSTA, M. R. *Criação de Sinais-termo nas áreas de especialidades da língua de sinais brasileira – LSB*. *Revista Espaço*, n. 49, p. 131-151, 2018.

SANTANA, B. J. C. *Língua de especialidade em Libras: um estudo terminológico no curso técnico em eletrotécnica no Instituto Federal do Maranhão – campus São Luís, Monte Castelo. Monografia (Licenciatura em Letras-Libras) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2019.*

SANTANA, B. J. C. *A terminologia da eletricidade em Libras: uma proposta de glossário semibilíngue Português/Libras com dados do IFMA/Monte Castelo, em São Luís. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2022.*

TUXI, P. *A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017.*

UM ESTUDO DO LÉXICO DAS BEBIDAS EM LIBRAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Oséias de Queiroz Santos
Zuleica de Sousa Barros

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato de nomear e classificar as coisas ao redor é um dos processos mais antigos da história do homem que está associado como o modo de percepção e conceptualização do mundo, resultando na formação do léxico das línguas. Sendo assim, considerando os diferentes domínios linguísticos, o léxico é o que mais revela as diferentes mudanças que ocorrem dentro da língua por ser dinâmico e invariável, ou seja, a cada momento novas palavras surgem, são ressignificadas ou entram em desuso, evidenciando a cultura e a identidade de seus falantes.

Nessa perspectiva, tendo em vista a diversidade linguística existente, a Língua Brasileira de Sinais – Libras constitui-se como um sistema linguístico natural e complexo, de modalidade visual-espacial que, por sua vez, possui um vasto acervo de sinais que compõe o seu léxico, refletindo assim nos elementos culturais pertencentes e na forma como seus usuários compreendem a realidade na qual estão inseridos.

Dessa maneira, considerando as crescentes pesquisas nos campos de estudo do léxico, têm-se a Lexicologia e a Lexicografia como importantes ciências que embasaram este trabalho. Logo, cabe a esses ramos da linguística, de modo geral, estudar o acervo lexical de uma determinada comunidade de falantes, que representam o conjunto de palavras, vocábulos e expressões pertencentes à dada língua.

Na Libras, no que se refere a trabalhos voltados a esses estudos científicos, observa-se a necessidade de mais pesquisas descritivas com embasamento teórico na área, pois, embora se tenha inúmeros registros de sinais dessa língua em vídeos e apostilas, são compilações elaboradas por não são linguistas, portanto, não estão fundamentadas em critérios técnico-científicos desse campo de estudo da linguística, e, conseqüentemente, não são suficientes para descrever e analisar o léxico da língua com o rigor científico necessário.

Deste modo, este trabalho objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa de monografias sobre o léxico das bebidas no município de São Luís do Maranhão, tendo por base a Língua Brasileira de Sinais, que intentou identificar e catalogar os sinais utilizados pelos sinalizantes surdos para a preservação

desse rico patrimônio da cultura maranhense. A pesquisa tem por base os princípios teórico-metodológicos das ciências do léxico, utilizando como embasamento teórico os estudos propostos por Biderman (1981, 2001) a respeito da Lexicologia e da Lexicografia e dos estudos linguísticos voltados a língua brasileira de sinais, propostos por Quadros e Karnopp (2004). Assim sendo, com base na perspectiva teórico-metodológica das pesquisas na área das ciências do léxico, o trabalho visa a contribuir para o conhecimento e a compreensão da realidade sociolinguístico-cultural dos usuários da Língua Brasileira de Sinais em São Luís do Maranhão.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS LEXICAIS

O ser humano, ao longo dos tempos, vem nomeando e significando os objetos ao seu redor, construindo, assim, o léxico das línguas naturais. Segundo Biderman (2001, p. 139), “O sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através do tempo”.

Assim sendo, esse processo de registro de conhecimento através de signos linguísticos foi umas das mais engenhosas ideias de categorizar palavras/sinais, que unem, por sua vez conceitos que representam objetos da realidade. (Biderman, 2001, p. 14)

Biderman (2001, p. 81) ainda ressalta que,

Ao reunir os objetos em grupos identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses

objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais.

Desse modo, o léxico de uma língua é dinâmico e instável, refletindo os aspectos históricos, sociais e culturais de um povo. Portanto, relaciona-se com o processo de percepção da realidade na qual os indivíduos então inseridos, cristalizando, no que lhe concerne suas experiências através do acervo lexical. Sendo assim, “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos – as palavras.” (Biderman, 2001)

Vilela (1994, p.6) afirma que:

[...] o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico de uma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para cultura dos povos, tem nome, faz parte do léxico. O léxico que é repositório do saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes de uma comunidade.

Posto isto, baseados nesse campo de investigação dos estudos do léxico, tem-se a Lexicologia e a Lexicografia como importantes áreas responsáveis por investigar a unidade lexical em sua dimensão comum.

A Lexicologia pode ser entendida como ramo da linguística que é responsável pelo estudo científico e sistemático do léxico. Biderman (2001, p. 16) afirma que são de domínio dos estudos lexicais a análise da “palavra”, da “categorização lexical” e a “estruturação do léxico”.

Assim, pode-se compreender que a Lexicologia estuda o léxico de uma determinada língua sob diferentes perspectivas, levando em conta o contexto de uso em que é empreendida à unidade lexical e seus elementos culturais intrínsecos. Na concepção de Biderman (1981), esse ramo da linguística está ligado a semântica por estudar o léxico sob a dimensão significativa em que é atribuída por seus falantes, presentes em todos os níveis linguísticos.

A segunda disciplina que trabalha com as unidades lexicais é a Lexicografia, que investiga as “técnicas do labor dicionarístico”. (Isquierdo; Krieger, 2004, p. 12). Assim, a Lexicografia se destina a elaboração de obras lexicográficas, análise de dicionários já existentes, dos estudos teóricos e metodológicos para sua estruturação e o debate sobre os principais problemas relacionados a sua produção. Sendo assim, tem por finalidade a estruturação e a descrição das palavras e a elaboração de informações sobre as palavras.

Nessa perspectiva, existem formas de classificação dos repertórios lexicográficos. Para Barbosa (1995, p. 2), quanto a categoria, temos os dicionários, vocabulários e os glossário, que são utilizados para descrever o léxico, porém, cada um com suas particularidades. Portanto, para este trabalho, o glossário

é a obra lexicográfica que mais se enquadra, pois, leva em consideração as lexias pertencentes a único contexto de uso, baseados no nível da fala/sinalização, e é representativo do contexto social.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais – doravante Libras – é um sistema linguístico natural e complexo que possibilita a interação e a comunicação entre seus usuários. Logo, atualmente, são crescentes as pesquisas que a descrevem como sendo uma língua, pois, dentro de uma concepção histórica, surgiu a partir de uma necessidade comunicativa, carregando consigo elementos identitários de um povo.

Quanto a estruturação do seu léxico, a Libras apresenta um conjunto de signos linguísticos, convencionados socialmente e que possuem estruturas específicas, denominados “sinais”. Logo, o termo *sinal* é uma unidade lexical sinalizada que, nas línguas orais equivale a *palavra*. Faulstich (2014) apresenta, com base no glossário sistêmico de léxico terminológico, o conceito de sinal: “Sinal. 1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais. 2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural –sinais– é a que aparece na composição língua de sinais. Termo. Palavra simples, palavra composta”.

Quanto a composição dos sinais, estes são formados por unidades menores, estudadas primeiramente por William Stokoe que percebeu a existência de parâmetros internos ao

sistema linguístico, definidos como parâmetros principais, tais como: *configuração de mão (CM)*, sendo a forma como a mão se apresenta no momento de realização do sinal; a *locação (L)*, que representa o local onde o sinal é articulado; o *movimento (M)*, que representa uma vasta rede de formas e direções, desde movimentos internos das mãos, do pulso, e até os movimentos direcionais no espaço. Posteriormente aos estudos de Stokoe, foram identificados mais dois parâmetros, descritos por Quadros e Karnopp (2004), que são: a *orientação das mãos (OR)*, que é forma como a palma da mão é apresentada no momento de realização do sinal; e as *expressões não-manuais (ENM)* – expressões faciais e corporais. Assim, as possibilidades de formação de um sinal são derivadas da combinação desses parâmetros, que, caso modificados, alteram o significado do signo linguístico.

Dessa forma, o conjunto dessas unidades de significado que formam o léxico da Libras podem ser classificadas, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 88), em: o “léxico não nativo”, que compreende as palavras, em língua portuguesa, que são soletradas manualmente através do alfabeto datilológico⁹ e representadas em Libras; e pelo “léxico nativo”, que compreende aos sinais próprios da língua brasileira de sinais e os classificadores.

9 Conjunto de configurações de mãos que representam o alfabeto da Língua Portuguesa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho configura-se como uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, objetivando fazer uma investigação lexical a partir da pesquisa com indivíduos do município de São Luís do Maranhão. Tendo em vista que esta pesquisa se configura de carácter lexicológica, adotamos a metodologia fundamentada na perspectiva de campo da sociolinguística (Tarallo, 1995), aplicada as pesquisas das ciências do léxico.

O município investigado, São Luís, é a capital do estado do Maranhão. Possui uma população bastante miscigenada, resultado de uma construção histórica da mistura de povos, e foi escolhido como *locus* desta pesquisa por ser um município bastante populoso, sendo este trabalho uma forma de descrever a diversidade linguística existente, além de ressaltar a cultura maranhense por meio de uma obra lexicográfica.

Tendo em vista que esta pesquisa se configura de natureza lexicológica, adotamos a metodologia fundamentada na perspectiva de campo da sociolinguística (Labov, 2008), aplicada as pesquisas das ciências do léxico. Assim, utilizamos o método de pesquisa *in loco*, objetivando analisar de perto o estudo do léxico utilizados pelos usuários da Libras. Logo, para a realização da pesquisa e recolha dos sinais, foi elaborado um questionário semântico-lexical e, selecionado *reálias* para que, de forma espontânea, pudesse aplicar com os participantes surdos. Os sinais foram recolhidos de um *corpus*

de análise, composto por 10 entrevistas, sendo 8 entrevistas com participantes homens e 2 entrevistas com participantes mulheres, de modo diversificado para a melhor coleta dos sinais referentes as unidades lexicais das bebidas.

Os participantes desta pesquisa foram escolhidos com base em critérios rigorosos de seleção, e que são representativos do município estudado, que são: indivíduos surdos; usuários da Língua Brasileira de Sinais; homens e mulheres; maiores de 18 anos; fazer ingestão de bebidas alcoólicas; localidade – morar em São Luís.

As lexias foram registradas e analisadas através de fichas lexicográficas, a fim de agrupar o maior número de conteúdos, considerados mais relevantes, para organização e sistematização dos dados contidos no verbete, sendo uma ficha para cada item. O modelo de ficha utilizado na pesquisa teve como base o modelo proposto por Faulstich (1990), com adaptações feitas pelo autor de modo que contemplasse tanto as especificidades da Libras quanto as necessidades da pesquisa.

Os dados deste trabalho foram organizados entre os tipos de bebidas, as marcas e as embalagens, distribuídos nos seguintes campos semânticos: bebidas energéticas, cachaça, cerveja, conhaque, outras, refrigerante, rum, uísque, vinho, vodka.

O LÉXICO DAS BEBIDAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO – OLHANDO PARA OS DADOS

Tendo por base a variedade lexical dos sinais das bebidas encontrados em São Luís do Maranhão, que representa a visão de mundo dos usuários da Libras, foi possível registrar 58 lexias através de 10 entrevistas que constituem o *corpus* deste trabalho, distribuídas nos seguintes campos semânticos, considerando os tipos de bebidas, as marcas e as embalagens investigadas, de acordo com o quadro a seguir:

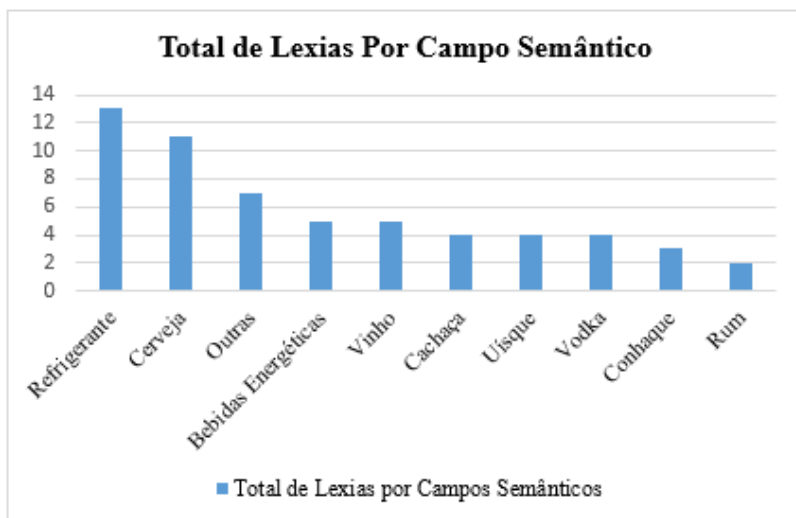
QUADRO 1 – Dados Obtidos

BEBIDAS – TIPOS	MARCAS	EMBALAGENS
Bebidas energéticas	-Burn -Monster -Red Bull -TNT	-
Cachaça	-51 -Pitu -Ypiôca	-
Cerveja	-Antártica -Brahma -Heineken -Itaipava -Magnífica -SCHIN -Skol	-Garrafa de vidro -Lata -Torre
Conhaque	-Domus -São João da Barra	-
Outras	-Batida -Caipirinha -Campari -Frangelico -Guaraná da Amazônia -ICE -Milkshake	-
Refrigerante	-Coca-Cola	- Lata

Fonte: Os autores (2019)

Das lexias catalogadas, de acordo com o gráfico 1, a seguir, o campo semântico com o maior número de itens coletado foi o campo *refrigerante*, com 13 sinais (22,4%); o segundo foi o campo *cerveja*, com 11 sinais (18,9%); seguidos dos campos *outras*, com 7 sinais (12%); *bebidas energéticas*, com 5 sinais (8,6%); *vinho*, com 5 sinais (8,6%); *cachaça*, com 4 sinais (7%); *uísque*, com 4 sinais (7%); *vodka*, com 4 sinais (7%); *conhaque*, com 3 sinais (5%); e *rum*, com 2 sinais (3,4%). Dentre os sinais encontrados, os itens *Schin* e *White Horse* apresentam o mesmo sinal em Libras para representar duas bebidas diferentes, sendo a primeira pertencente ao campo *cerveja*, e a segunda pertence ao campo *uísque*. Tal característica também pode ser observada no item *lata* que, refere-se tanto a lata de refrigerante quanto a lata de *cerveja*. Outra característica observada refere-se ao item *Pepsi*, que é um sinal feito a partir da soletração rítmica, que consiste na execução do sinal através de sua soletração manual, porém, com a omissão da letra “s”, realizado de forma rápida/rítmica.

Gráfico 1 – Total de Lexias Por Campo Semântico

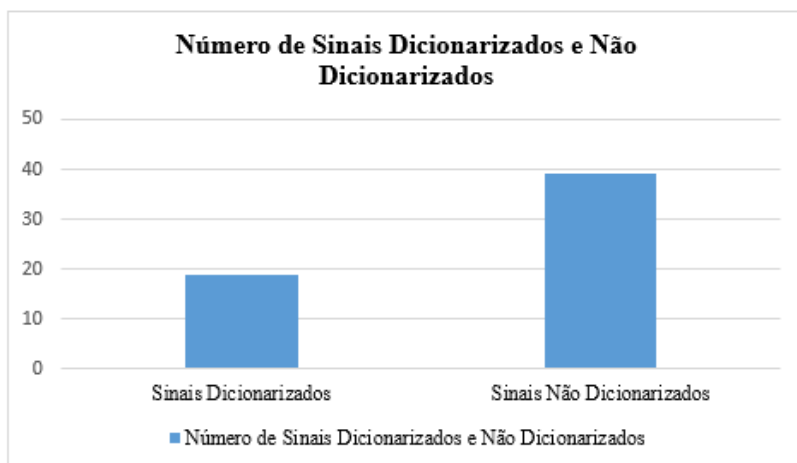


Fonte: Os autores (2019)

De acordo com o gráfico 2, a seguir, em relação a dicionarização dos sinais, dos 58 sinais encontrados, 19 sinais são dicionarizados, correspondendo a 32,8% dos sinais, e 39 não são dicionarizados, correspondendo a 67,2% dos sinais. Com relação aos sinais dicionarizados, dos 19 sinais dicionarizados, 11 são encontrados no dicionário Capovilla (2017) e 16 são encontrados no Honora e Frizanco (2009), correspondente aos itens: *batida, cachaça, cerveja, cerveja em garrafa de vidro, caipirinha, refrigerante, refrigerante em lata, refrigerante em garrafa de vidro, coca-cola, fanta uva, fanta laranja, pepsi, guaraná antártica, sprite, milkshake, uísque, vinho, vinho rosé e vinho branco*. Desses sinais, 8 são encontrados nos

dois dicionários, que são os itens: *batida, cachaça, cerveja, caipirinha, refrigerante, coca-cola, uísque e vinho*. Dos campos semânticos com mais sinais dicionarizados, observa-se que o campo *refrigerante* apresentou o maior número de lexias encontradas, com 9 sinais (47,3%); seguidos de *vinho*, com 3 sinais (15,7%); o campo *outras*, com 3 (15,7%); *cerveja*, com 2 (10,5%), e por último *cachaça*, com 1 (5,4%) e *uísque* com 1 (5,4%).

Gráfico 2 – Número de Sinais Dicionarizados e Não Dicionarizados



Fonte: Os autores (2019)




Para representação dos sinais catalogados, segue, a seguir, algumas amostras dos dados investigados:

BEBIDAS ENERGÉTICAS S.F. SND

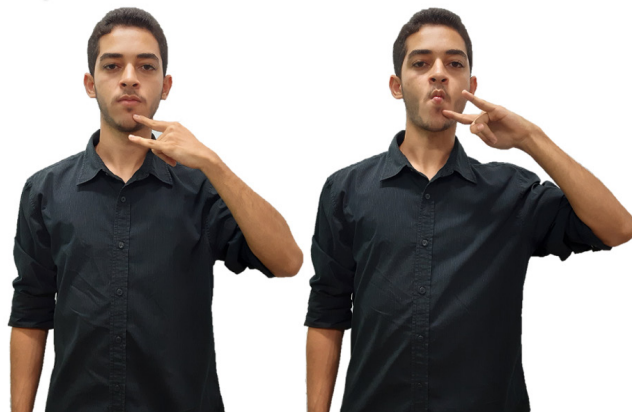


São bebidas não alcoólicas com combinações de ingredientes que comumente incluem cafeína, taurina, vitaminas, bem como outras substâncias como glucuronolactona, aromatizantes e corantes. Estimulam o metabolismo humano fornecendo energia a quem bebe (ABIR, 2019). “Eu tomo **bebida energética** normalmente quando eu quero ficar mais tempo acordado de noite.” (I.01M.)

Descrição fonológica do Sinal:

<i>Mão dominante:</i>					<i>Ambas as mãos:</i>				
<i>CM:</i>	<i>PA:</i>	<i>M:</i>	<i>OP:</i>	<i>ENM:</i>	<i>CM:</i>	<i>PA:</i>	<i>M:</i>	<i>OP:</i>	<i>ENM:</i>
	Frente ao Rosto	-	Para o lado.	Neutra	 	Frente do rosto	-	Para o lado e para frente do corpo.	Abriu e fechar dos olhos com sobrancelhas levantadas.


CACHAÇA S.F. SDDC



É uma bebida com denominação típica e exclusiva da aguardente de cana produzida no Brasil, com graduação alcoólica de trinta e oito a quarenta e oito por cento em volume, a vinte graus Celsius, obtida pela destilação do mosto fermentado do caldo de cana-de-açúcar (MAPA, 2019). “*Não se pode tomar muito rápido a cachaça, senão fica bêbado mais rápido.*” (I.03M.)

Descrição fonológica do Sinal:

Mão dominante:

CM:	PA:	M:	OP:	ENM:
	Queixo	Semicircular	Para baixo e para frente	Bochechas contraídas


CERVEJA S.F. SDDC



É uma bebida obtida pela fermentação alcoólica do mosto cervejeiro oriundo de malte de cevada e água potável, por ação da levedura, com adição de lúpulo, podendo o lúpulo ser substituído por seus respectivos extratos (TB, 2011). “*Uma cerveja gelada é boa pra tomar com os amigos, curtir o final de semana*”. (I.07M.)

Descrição fonológica do Sinal:

Mão dominante:

CM:	PA:	M:	OP:	ENM:
 69	Espaço neutro	Movimento de rotação do pulso	Para o lado e para dentro	Neutra

CONHAQUE S.M. SND





É uma bebida decorrente da destilação de vinho, geralmente contendo cerca de 40–60% de graduação alcoólica por volume. (TB, 2011). “*Essa bebida o conhaque tem um cheiro muito forte*”. (I.02F.)

Descrição fonológica do Sinal:

Mão dominante:

Mão não dominante:

CM:	PA:	M:	OP:	ENM:	CM:	PA:	M	OP:	ENM:
 02	Antebraço o	Retilíneo, unidireciona l	Para baix o	Neutr a	 69	Espaço o neutro	: -	Para baix o	Neutr a


REFRIGERANTE *s.m. SDDC*



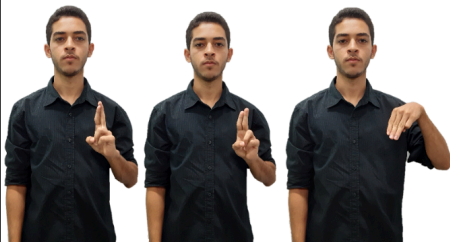
É uma bebida gaseificada com adição de dióxido de carbono (CO₂), e obtida pela dissolução em água potável do extrato de vegetais, adicionado de açúcar ou não, corante caramelo, acidulantes e aroma natural ou ainda cafeína. Além disso, deve ser isenta de etanol (bebida não alcoólica) e, normalmente, consumida após ser refrigerada. (TB, 2011, pág. 64). “Às vezes quando esquecemos o *refrigerante* com a tampa aberta, ele fica sem gás e é muito ruim”. (I.06F.)

Descrição fonológica do Sinal:

Mão dominante:

CM: 	PA: Testa	M: Retilíneo, unidirecional com os dedos fechando.	OP: Para baixo	ENM: Neutra
---	---------------------	--	--------------------------	-----------------------

RUM s.m. SND




É uma bebida com graduação alcoólica de 35 a 54% em volume, a 20°C, obtida do destilado alcoólico simples de melação, ou da mistura dos destilados de caldo de cana-de-açúcar e de melação, envelhecidos total ou parcialmente, em recipiente de carvalho ou madeira equivalente, conservando suas características sensoriais peculiares. (TB, 2011).

“O RUM é uma bebida forte, desce rasgando na garganta”. (I.08M.)

Descrição fonológica do Sinal:

Mão dominante:

CM:	PA:	M:	OP:	ENM:
	Espaço neutro	-	Para frente e para dentro	Neutra

UÍQUE s.m. SDDC




É um destilado de mosto fermentado de cereais, maltados ou não, e envelhecido em barris de carvalho, apresentado um teor alcoólico final de 38 a 54% em volume. (TB, 2011).

*“Eu tomo **uíque** poucas vezes, mas quando eu tomo, gosto de beber pouco porque é muito forte”. (I.09M.)*

Descrição fonológica do Sinal:

Mão dominante:

CM:	PA:	M:	OP:	ENM:
	Espaço neutro	Retilíneo na diagonal	Para frente	Neutra

Assim, podemos constatar que os dados apresentados refletem uma parcela do amplo repertório de sinais que investigamos, contribuindo, desse modo, para a compreensão da realidade linguística dos sinais utilizados no Maranhão, sobretudo na cidade de São Luís.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os estudos apresentados, entende-se que a língua não é apenas um meio para se estabelecer algum tipo de comunicação, ela é também o espelho que reflete todas as experiências adquiridas através dos tempos, ressaltando o pensamento, a cultura e as crenças de um povo. Portanto, estudar o acervo lexical de uma língua significa debruçar-se sobre o tesouro linguístico que representam as particularidades de uma comunidade linguística.

Assim, a partir das concepções acerca dos estudos lexicais e, entendendo a língua como um sistema heterogêneo e em constante evolução, este trabalho objetivou contribuir para o conhecimento e compreensão da realidade linguístico-cultural dos usuários da língua brasileira de sinais em São Luís do Maranhão. Logo, teve como objetivo principal apresentar os resultados do estudo linguístico em questão através de um glossário semântico lexical do léxico das bebidas, a partir da catalogação das lexias utilizadas pelos usuários da Libras.

Sendo assim, observa-se que dos 58 sinais coletados, apenas 19 encontram-se dicionarizados, que representa 32,8% dos sinais, logo, a pesquisa comprova a falta de sinais da Libras

que ainda não são catalogados em dicionários gerais da língua, como o dicionário Capovilla (2017). Portanto, a maior parte dos sinais encontrados, sendo 39 sinais, não são dicionarizados, correspondendo a 67,2% dos sinais, daí a importância deste trabalho em investigar e registrar esse universo linguístico que faz parte do cotidiano dos usuários da Libras.

A partir dos dados encontrados, ressalta-se que o universo lexical da Libras não se limita apenas a essa quantidade de sinais, evidenciando a necessidade de mais pesquisas nesse campo de estudo da linguagem. Portanto a pesquisa certamente contribuirá para os registros e estudos científicos dos campos lexicais da Libras no Maranhão, ressaltando a preservação desse rico patrimônio da população local.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A.. *Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas*. Revista Brasileira de Linguística, São Paulo, v. 8, 1995.

BIDERMAN, M. T. C. *A estrutura mental do léxico*. Estudos de Filologia Linguística. São Paulo: Queroz/EDUSP, 1981.

BIDERMAN, M. T. C. *As Ciências do Léxico*. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande. Ed. UFMS, 2001.

CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017.

COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Trad. Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença USP, 1979.

FAULSTICH, E. L. de J. *Metodologia para projeto terminográfico*. UnB/IBICT. Brasília, 1990.

FAULSTICH, E. L. de J. *Sinal. Nota lexical. Centro Lexterm*, 2014. Disponível em: <http://www.centrolexterm.com.br/notas-lexicais>. Acesso em: 25 out. 2019.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009.

ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

LABOV, Willian. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

PROMETI, R. D. *Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: Criação de sinais dos termos da música*. Brasília, 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília

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

SANTOS, Oséias de Queiroz. *O UNIVERSO LEXICAL DAS BEBIDAS: um estudo lexicológico da língua brasileira de sinais no Maranhão / Oséias de Queiroz SANTOS*. - 2019. 100 f.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1995.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994

XAVIER, M. F. e Mateus, M. H. (orgs.) *Dicionário de Termos Linguísticos, Volume II*. Lisboa: Edições Cosmos, 1992.

LITERATURA SURDA OU LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS? EXPERIÊNCIAS ESTÉTICO- LITERÁRIAS NA CONTEMPORANEIDADE

Rayron Lennon Costa Sousa
Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho

INTRODUÇÃO

As discussões acerca das línguas de sinais e da existência e compleição de uma Cultura Surda ganham repercussão em todo o mundo, principalmente pela emergência midiática da comunidade interpretativa surda e a visualização de seu crescente número. Movimento que traz para o seio social àqueles que estiveram por séculos contingenciados num estágio de invisibilidade linguística e social. Neste contexto, é perceptível que uma das características da Contemporaneidade é o resgate das populações minoritárias de representação social, quais sejam: negros, mulheres, surdos e/ou deficientes auditivos, dentre outras categorias de representação coletiva.

Pensar a Contemporaneidade é refletir sobre os novos lugares e novos protagonismos que emergem diariamente das relações sociais, tematizando um cenário inovador que garante, por seu turno, a inclusão e permanência daqueles que estiveram durante séculos à margem de tais lugares e discursos. Partimos da premissa que é necessário um movimento legítimo e diligente, que garanta, além das condições mínimas para que o sujeito se desenvolva, considerando suas especificidades, o respeito e uma representação positiva, além da abertura dos horizontes acadêmicos, políticos, profissionais, socioeconômicos e logísticos. Por extensão, faz-se necessário refletir também sobre a ruptura com os arquétipos que ainda intentam rotular os sujeitos refratários ao ideal canonizado.

É partindo desse novo projeto cultural vivenciado no século XXI, que tais protagonismos têm se tornado objeto de reflexões e análises na busca por uma compreensão, precedida de superação e transformação de um cenário predominantemente ouvintista, neo-burguês e direcionado para os padrões de normalidade. Por essa razão, tais acepções corroboram, – quando bem articuladas –, com as políticas públicas existentes hoje, objetivando a construção de uma sociedade justa, pautada nos princípios da equidade, considerando as múltiplas matrizes culturais e as especificidades que os circunscrevem.

Nessa perspectiva, entendemos que discutir o processo de conquista de lugares, a afirmação das identidades, e, a busca pela compreensão das presenças ‘vigiadas’ é construir um panorama, não mais pautado na horizontalidade, mas

na verticalidade das relações sociais, que possibilitam, em pleno Século XXI, o surgimento de produções literárias de autoria de surdos, por exemplo. Para além de tais produções literárias, é possível observar também, nesse quadro artístico, um movimento de interpretação e adaptação da literatura que diversifica, agora, o acervo e os espaços literários da Literatura Brasileira numa perspectiva literária inovadora, destinada a um público específico; o público surdo. Assim, compreendemos que esses espaços e movimentos estão ancorados em um projeto moderno de equidade social.

Neste interim, algumas questões-problema nortearão nossa discussão a fim de elucidar outras indagações, direcionando-nos para uma compreensão sob a ótica da crítica literária, qual seja: o que é Literatura Surda? Qual a diferença entre Literatura Surda e Literatura traduzida, adaptada e interpretada para a Língua de Sinais? Quais as especificidades de cada uma?

Diante dos questionamentos elencados, suscitaremos desde questões estético-literárias às questões linguísticas, evidenciando, sobretudo, o lugar de cada modalidade, bem como suas especificidades e contingências. Inferimos que por se tratar de uma ‘literatura nova’, no sentido cronológico, inexistente uma crítica literária que possibilite a análise ampla, sobretudo, fundamentada acerca do que a comunidade interpretativa surda convencionou chamar de ‘Literatura Surda’. Evidenciamos a existência de um número insignificante de textos críticos, no tocante a temática, o que limita a tessitura de uma crítica condensada com o que há disponível no universo acadêmico.

POR QUE LITERATURA SURDA?

Historicamente, o surgimento de uma literatura voltada para os surdos ocorreu paralelo à inserção da classe média baixa no panorama social mais amplo e o revestiam com suas diferenças e aparatos culturais. Com a construção e o desenvolvimento desses cenários sociais, considerado o crescimento demasiado das populações urbanas, a população surda foi sendo percebida, saindo gradativamente de uma suposta invisibilidade social. A identificação, inicialmente, se deu em virtude da ausência de uma ‘linguagem’ para esta população, haja visto a inevitável comparação com os ouvintes, configurar-se como a primeira forma de manifestação de preconceito. Movimento que demarcou inúmeras filosofias educacionais e métodos de ensino, desde o Oralismo Total até a proposta de Educação Bilíngue, contemporaneamente.

Com a emergência por uma língua de sinais e a presença histórica da comunidade interpretativa surda ainda diluída no que mais tarde seriam os movimentos sociais de inclusão em pleno Século XX, bem como o aumento e identificação desta população na sociedade; as estruturas sociais começaram a se redesenhar para integrá-los. Acerca do ‘apagamento’ da presença da comunidade interpretativa surda, o pesquisador Skliar (2013, p. 07), discorre sobre a existência de uma cultura àquela época que requeria uma competência “para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que

determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos”.

Diante do exposto, percebemos que segundo o autor, as características linguísticas específicas eram usadas para negar a existência de uma identidade própria, haja vista existir uma compreensão ultrapassada e desinformada de que as línguas de sinais eram línguas menores. A afirmativa de que as línguas de sinais são línguas ‘menores’ parte do princípio comparatista Língua Oral *versus* Língua de Sinais. Para Quadros e Karnopp (2004), por exemplo, tais línguas não podem ser comparadas, sob a ótica de pertencerem a modalidades linguísticas distintas de produção, expressão e circulação. Não obstante essas distinções, ambas têm garantido seu status linguístico.

A tentativa por equiparar as línguas de sinais às línguas orais tem sua gênese numa preocupação mundial que considera, entre outras questões, o sujeito surdo como participante de uma minoria de representação política, mas essa preocupação é recente e segue uma ‘obrigação’, via de regra, das militâncias das comunidades surdas, fomentadas pelos movimentos sociais de inclusão, assim como dos acordos internacionais que priorizam a equidade social. Skliar (2013, p. 07), ratifica esta ponderação quando discorre que “[...] o que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas públicas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc”.

A acepção na qual o autor pondera a relação entre adultos surdos e adultos ouvintes ratifica a necessidade, em caráter emergencial, de incluir uma comunidade relativamente grande¹⁰ no mercado de trabalho. Na base dessa discussão, para Wrigley (1996), a surdez não deve ser entendida como um diagnóstico clínico limitado, uma privação sensorial, como um mundo marcado por uma ausência, mas deve ser vista por um sentido epistemológico.

Nesse sentido, inferimos que era uma necessidade pública buscar alternativas que contemplassem as comunidades surdas, considerando, também, as diversas militâncias e a presença de uma educação de surdos, no Brasil, desde o governo de Dom Pedro II, durante o Segundo Império, com a chegada do educador francês Ernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris. Segundo a fonoaudióloga e educadora Honora (2009), nessa época foi fundada a primeira instituição nacional de atendimento aos surdos, o Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

Com a fundação do Instituto de Surdos-Mudos, foram implementados, por extensão, os primeiros vestígios de uma educação especializada para os surdos no Brasil. Entretanto, faz-se necessário destacar que o processo educacional que seccionou o aspecto clínico do aspecto social envolvendo o sujeito surdo, foi de base insípida e, por essa razão, compreensivelmente longo.

10 Segundos os dados do IBGE, Censo 2010, a população de Surdos e Deficientes Auditivos é de 9,7 milhões.

Isso nos leva a crer que o retardo nesse processo contribuiu para a tímida produção acadêmica no que tange à temáticas como identidade surda, cultura surda e Literatura Surda. Um exemplo prático desse longo percurso, foi a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ocorrida em 24 de abril de 2002 com a Lei 10.436, ou seja, pouco mais de cento e quarenta anos depois da fundação do atualmente INES.

No interim de mais de cento e quarenta anos desde a fundação do INES até os dias de hoje, os surdos, e, posteriormente as comunidades interpretativas surdas, buscam fortalecer suas identidades por meio da participação social, artística e literária. Cabe fazermos um paralelo entre o contexto histórico e as conquistas por esse grupo social, discutindo o lugar da literatura produzida pelos surdos e a literatura fruída, adaptada e interpretada por/para eles.

Retomando as discussões acerca da Literatura Surda ou Literatura em Língua de Sinais, é preciso considerar que o universo da literatura, por meio da experiência estética com o texto literário, subsidia um deleitamento dos leitores para a desconstrução de estereótipos, que marcam as identidades das minorias no campo social e literário. O que antes as tornava supostamente inferiores, podem agora, assegurar suas identidades e a conquista de seus lugares. Nessas assertivas, o mundo e a própria população buscam conhecer a diversidade que os constituem, adentrando nas mais diversas áreas de conhecimento, recaindo sobre a sociedade científica o papel de trazer para o campo social a constituição dessas identidades,

tirando-as do anonimato. Nessa acepção, acreditamos que compete à academia fomentar uma perspectiva de base científica para suplantar o discurso refratário que se refere a existência de uma ‘opressão ouvintista’ quando da educação de surdos no Brasil.

Mas afinal o que é literatura? Embora saibamos que não existe uma definição para a pergunta proposta, haja vista seu caráter relativo, que se altera de acordo com a época, conforme propõe Compagnon, (2001), diante da problemática, suscitamos algumas acepções que nos fazem refletir. Por uma acepção mais “literária”, em seu poema *Procura da poesia*, Carlos Drummond de Andrade, um dos grandes poetas representativos do Século XX, faz uma investigação sensível sobre o ofício de ser escritor e a lida diária com as palavras em busca da materialização da poesia: “A literatura é uma manifestação artística que usa a palavra como matéria-prima, extraíndo dela seus múltiplos significados ou usando-a como instrumento para falar da realidade”. Do outro lado, Aristóteles, filósofo grego, no Século IV a.C., em *A Poética*, definiu a literatura como *mimese (imitação)*; atribuindo-lhe como *a arte que imita pela palavra*.

Diante de duas considerações que buscam delimitar o conceito de literatura, temos a palavra como matéria prima usada na arte da imitação, logo, a delimitação de literatura reside na subjetividade da vida. Ainda, Compagnon (2001, p. 30) discorre:

O nome *literatura* é, certamente, novo (data do início do século XIX; anteriormente, *a literatura*, conforme a etimologia, eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras; ainda se diz “é literatura”), mas isso não resolveu o enigma, como prova a existência de numerosos textos intitulados *Qu’Est-ce quel l’Art?* [O que é a Arte?] (Tolstoï, 1898), “Qu’Est-ce que la Poésie? [O que é a poesia?] (Jakobson, 1933-1934), *Qu’Est-ce que la Litterature?* [O que é Literatura?] (Charles du Bos, 1938; Jean-Paul Sartre, 1947). A tal ponto que Barthes renunciou a uma definição, contentando-se com esta brincadeira: “A literatura é aquilo que se ensina, e ponto final”. Foi uma bela tautologia. Mas pode-se dizer outra coisa que não “Literatura é literatura?”, ou seja, “Literatura é o que se chama aqui e agora de literatura?”. O filósofo Nelson Goodman (1977) propôs substituir a pergunta “O que é arte?” (What is art?) pela pergunta “Quando é arte? (When is art?). Não seria necessário fazer o mesmo com a literature? Afinal de contas, existem muitas línguas nas quais o tema literatura é intraduzível, ou não existe uma palavra que lhe seja equivalente.

Diante das acepções propostas pelo autor, deparamo-nos com a difícil tarefa de definir literatura, mas já temos à nossa disposição algumas indagações que buscam fazer a distinção entre o literário e o não literário, assertiva essa que varia conforme a época, as culturas e os padrões de pensamento vigentes. Assim, a interrelação entre Literatura e Arte é a

primeira premissa da qual devemos utilizar para fazermos tal distinção, uma vez que a literatura é a arte da palavra, Platão já a considerou assim em *A República*; outrora foi definida como a imitação da realidade, a ideia de Mimeses, postulada por Aristóteles em *A Poética*, embates esses que marcam a definição de literatura nos primórdios da filosofia clássica.

Descartando o conceito de literatura como tudo aquilo que é impresso, chegamos à dimensão do conceito de literatura enquanto produção artística, fruto da subjetividade, como constructo de um processo dialógico entre o mundo concreto e o mundo abstrato. Cabe, aqui, inferirmos, ainda, as considerações do filósofo e crítico literário britânico, Eagleton (2006), que define literatura como algo correspondente ao seu tempo, ou seja, o que foi considerado literatura no século passado pode não mais ser considerado hoje em dia. Eis a essência da gestacional da Literatura Surda ou Literatura em Língua de Sinais na Contemporaneidade.

Considerando a ascensão da Literatura Surda neste século, compreendendo as diversas acepções acerca do questionamento ‘o que é Literatura?’, chamamos a atenção para as transformações culturais percebidas, com maiores dimensões, desde a metade do Século XX até os dias atuais, principalmente no tocante a literatura produzida e protagonizada pelas minorias de representação social. Dentre essas minorias, destacamos as étnico-raciais, de gênero, a própria literatura surda etc., as chamadas literaturas das diferenças, conforme discute Perrone-Moysés em *Mutações da Literatura do século XXI*, (2016, p.

29), ao afirmar que “[...] a literatura é uma das séries da cultura e que, assim com ela, está sujeita a mudanças históricas”. Por isso, ao pesquisarmos as mutações literárias, devemos colocá-las em relação com as mutações culturais.

Percebemos, diante das considerações da autora, que a relação da literatura com a cultura e com o tempo é uma discussão dialógica, assertiva esta que já sinalizamos com Eagleton (2006), e agora ratificamos. Acentuamos que a literatura vem sofrendo transformações desde a metade do Século XX até os dias atuais, que, via de regra, são mutações que visam reescrever o cânone literário, além de possibilitar o surgimento e a afirmação das minorias.

Sobre a relação entre literatura e cultura, o filósofo italiano Giorgio Agamben (2012, p. 95), aponta, poeticamente, para uma relação de voltar-se para os objetos para compreendê-los e para libertá-los, afirmando que “o poder da linguagem deve voltar-se para a linguagem. O olho deve ver o seu ponto cego. A prisão deve encarcerar-se a si própria. Só assim os prisioneiros poderão sair”. Nesse sentido, é partindo desse movimento de “voltar-se para si mesmo” que a literatura se cria como aberturas da sociedade, capaz de denunciar e de modificar, não de forma objetiva, materializada, mas subjetivamente e intersubjetivamente nas relações entre o discurso e a prática, quando coloca em interrogação o que é dito, como é dito e o contexto discursivo.

Então por que Literatura Surda? Porque assim como Maria Firmina dos Reis, mulher afrodescendente e escritora assinou o

prefácio de Úrsula, inscrevendo-se no ultrarromantismo brasileiro como uma autora abolicionista, vivenciando por meio da sua negritude o social; os surdos, contemporaneamente, também têm à sua disposição um mundo literário para inscreverem-se. Nessa perspectiva, através do texto literário estarão assumindo suas identidades e, por conseguinte, possibilitando a criação de uma historiografia literária legítima, oportunizando à crítica um arcabouço de obras que trazem para os leitores, as experiências com a surdez, com a comunidade interpretativa surda, oportunizando ao imaginário, uma escrita que legitime entre seus vieses, como uma literatura de representação cultural.

LITERATURA E CULTURA SURDA

A gênese de uma literatura preocupada com as tensões sociais das comunidades interpretativas surdas, no âmbito da Literatura Brasileira, se deu a partir da consciência de que novos tempos estavam surgindo e precisavam ser assistidos em suas especificidades. Era anunciado o fim do Século XX, e muitas utopias eram superadas, conforme percebemos nas considerações de Perrone-Moisés (2016), ao afirmar que o período ‘entre-séculos’ foi o divisor de águas para a ‘ciência’ da literatura, principalmente no que se compreendia por suas ‘definições’. Diante dessa assertiva, a autora discorre que,

O fim do século XX, coincidindo com o fim de um milênio, viu o anúncio de muitos “fins”: fim do Homem, fim da história, fim dos grandes relatos, fim das utopias, fim da cultura ocidental,

fim dos intelectuais, fim da arte [...] a literatura não escapou às mutações da virada, e muitos anunciaram seu fim [...]. (Perrone-Moisés, 2016, p. 17).

Para a autora, o final do Século XX marcou o término de muitas opressões, bem como o fim de ideias consideradas ‘universais’. Inferimos que, com a multiplicidade e formação de um novo público leitor, a partir de uma literatura mais comprometida com os amálgamas sociais – embora a literatura não tenha obrigação com a realidade –, no ‘entre-séculos’, se possibilitou o fim de um momento histórico, que, via de regra, contemplava apenas uma população, apenas uma voz, fatores esses que amiúde, contribuíam para a reprodução de estereótipos e arquétipos.

Segundo Cândido (1999), a partir da metade do Século XX, e mais intensamente no Século XXI, iniciou-se, a construção de outros lugares de fala, cujas vozes e narrativas eram totalmente diferentes daquilo que se estava acostumado a ler. Esta consideração é, sobretudo, uma síntese deste trabalho, pois, para os críticos contemporâneos, a literatura de hoje deve voltar-se para novos horizontes de criação, concebendo ao tempo sua maturação, bem como assumindo o papel de revisora de sua própria historiografia.

Assim, pensar a cultura é pensar nas identidades. As considerações sobre identidades, principalmente na Pós-Modernidade, partem das discussões de inúmeros autores. Optamos, aqui, por trazer as discussões do teórico cultural e

sociólogo. Hall (2006), focalizados em sua obra *Identidade cultural da pós-modernidade*, na qual encontramos um consenso que tenta definir a identidade em três dimensões: i) a iluminista que tende para a perfeição do indivíduo; ii) a sociológica pela qual as identidades se moldam nas representações sociais e iii) da modernidade tardia em que as identidades são fragmentadas.

No contexto da pós-modernidade e considerando as identidades enquanto estruturas plurais, múltiplas e flexíveis, concebemos a existência de uma identidade surda na perspectiva das identidades fragmentadas, haja vista ser esta uma questão em construção. Nos referimos a uma identidade fluída, uma vez que tal identidade pode sofrer alterações conforme o sujeito vai tendo contato com outras experiências, dentro ou fora da esfera cultural da qual pertence. Assim, identidade e cultura se relacionam para firmarem-se, preservando suas especificidades, trazendo para o campo social uma identidade cultural própria.

No Brasil, os estudos sobre educação de surdos são permeados por expressões como ‘literatura surda’, ‘arte surda’, ‘cultura surda’, ‘identidade surda’ etc. Quando pensamos em cultura surda, por exemplo, inevitavelmente relacionamos esta à cultura ouvinte, objetivando perceber as diferenças e pontuando as similaridades, caso existam. Mas, para compreender o conceito de cultura surda necessitamos fazer uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar cruzado de cada cultura em sua própria lógica de existência, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Assim, o fonoaudiólogo e pesquisador em educação de surdos, Skliar (2013), afirma que

a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica.

Nessa configuração, pensar a cultura surda, antagônica à cultura ouvinte é demarcar uma longa discussão, haja vista cada uma apresentar em sua gênese, seus próprios processos constitutivos. Ter conhecimento das duas culturas e de seus pontos de contato, assim como de suas trocas simbólicas é pensar na constituição da identidade enquanto dialógica e plural. Nesse sentido, a teóloga e doutora em Educação, Gladis Perlin (1998), discorre que a cultura surda está em conexão com a teoria cultural, na qual o surdo é visto como diferente e como um ser de cultura. A diferença, nesse contexto, assume um caráter inédito na constituição de uma identidade devido ao sujeito já se perceber como diferente e carregar consigo o sentimento de auto pertencimento.

O sentimento de pertencimento a uma determinada cultura é a prerrogativa para a afirmação da mesma, pois é perceptível a inexistência de um olhar sobre a cultura surda como algo localizado, fechado, demarcado, e, portanto, refratário à inserção de elementos dissonantes ou contrários à sua episteme. Compreendemos que, ao contrário do quadro atual onde prevalece uma tensão teórico-social entre a cultura surda *versus* cultura ouvinte, a cultura surda, deve ser lida e compreendida como algo híbrido, fronteiro e epistemológico, portanto. Visualizamos esta acepção, no sentido que Heidegger imprimiu aos locais da cultura quando considerou que “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos

reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”.

Por essa razão, podemos inferir que a cultura surda está presente entre os sujeitos – surdos e ouvinte –, quiçá configurado enquanto desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’, imprimindo outras imagens e outros sentidos daqueles até então existentes ou determinados pelas demais culturas. Para uma compreensão mais significativa, no sentido de diferenciação, podemos comparar a cultura surda, no sentido de presença, com as culturas afrodescendentes que, por muito tempo vêm galgando seus espaços no social a partir da assertiva da cultural dialógica e penetrante.

Tal acepção cumpre um papel essencial nessa discussão, sobretudo, ao considerarmos que a principal diferença entre as culturas ouvinte e surda se dá ao pertencimento de uma cultura centrada na língua de sinais. Pensar nas trajetórias de um povo, focalizadas na história cultural é pensar na diferença como sujeito de pertencimento. Assim, segundo Campos (2014 p. 58-49 apud Perlin, 2004), a cultura surda e a língua de sinais contribuem como meio de transmissão de conhecimentos e proporcionam a aquisição de conhecimentos universais. Destaca, ainda, que a cultura surda é o lugar para o ser surdo construir sua subjetividade, de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seus *status quo* diante das múltiplas identidades.

Discorrendo sobre o lugar da língua de sinais enquanto fator de identidade cultural, o filósofo e pensador russo, pesquisador das linguagens humanas, Bakhtin (1992),

afirma que é ela o instrumento simbólico para que o homem processe o mundo à sua volta, usando das palavras e do poder de significado e significante que elas carregam. É por meio dela que ele interage com o outro, esta que por sua vez é a codificação de nossas experiências como signo, entendido aqui como elemento da língua marcado pela história e cultura de seus falantes. Diante dessa assertiva, inferimos que a língua está estreitamente relacionada à formação cultural, e é ela uma das maiores características de uma cultura.

No campo da Literatura, alinhavando as discussões culturais às tendências contemporâneas, dispomos de dois conceitos, quais sejam: “grande literatura” e “literatura menor”. Concebemos, que, embora sejam conceitos opostos, ambos integram uma mesma cultura, participando de uma mesma realidade, apresentando características específicas e preenchendo suas narrativas com experiências realísticas e/ou imaginárias próprias de seus convívios interculturais.

Dessa perspectiva, deriva a compreensão que a ‘grande literatura’ pode ser apreendida como um veículo da ideologia e da tradição, uma literatura já estabelecida e canonizada. Por outro lado, ao contrário da grande literatura, a ‘literatura menor’ atua como a voz emergente, ou a voz dos excluídos e marginalizados, uma voz oportunizada na contemporaneidade, latente por fincar-se e afirmar-se enquanto literatura. Ressaltamos que, apesar de ser uma literatura recentemente oportunizada, não nega totalmente uma submissão à tradição literária – quer subversiva ou canônica –, pois é concebida no meio da ‘grande literatura’.

No extremo das duas classificações, trata-se, pois, de uma questão de escolha, isto é, a de endossar a posição da maioria ou de assumir-se enquanto minoria que tem voz própria, que assume sua diferença. É precisamente nesse limiar que reside o caráter eminentemente político das ‘literaturas menores’ em que o caso individual vale na medida em que remete a uma realidade mais ampla e em que a enunciação, ao invés de individual passa a ser coletiva.

Por esse prisma, as chamadas ‘literaturas menores’ se distinguiriam das ‘grandes literaturas’ não por apresentarem um caráter inferior ou dependente, mas, por serem diferentes, ou seja, “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”. (Deleuze; Guallari, 1977, 25). Assim, no adjetivo “menor”, não estaria presente um juízo de valor estético-qualitativo, mas a constatação da inferioridade numérica dos falantes, como atestamos ao discutirmos o lugar das militâncias no processo de conquista de direitos.

Ao se considerarmos os estudos comparados em literatura na contemporaneidade percebemos que o texto literário está intrinsecamente ligado aos diversos contextos; o social, o histórico e o ideológico. Portanto, chegamos ao entendimento de que estudar literatura é transitar por inúmeras áreas do conhecimento, observando os mais variados elementos presentes no texto, observando como eles se interpelam no social e influenciam ou não o literário, a partir de uma ótica que privilegie uma crítica da totalidade que compõe este texto:

seja na metaficção, seja no contexto histórico ou na composição literária. Proceder a uma análise literária no atual contexto que considera, sobretudo, os Estudos Culturais como aporte teórico, é, também, dispor da percepção de que o texto literário é uma construção histórica, cultural e socialmente situada.

À luz da crítica literária, os Estudos Culturais estão estreitamente ligados às chamadas ‘literaturas menores’. Consideradas as assertivas que ratificam os locais de fala, as identidades e o tempo cronológico em que foram e estão sendo construídas, Cultura e Literatura se entrelaçam para imprimir novos espaços no social e se reafirmarem no inconsciente coletivo. Sobre esta relação, a linguista Karnopp (2010, p. 161) afirma que:

A Literatura surda vincula-se à temática da história das línguas de sinais, da Identidade e da Cultura Surda, e é encontrada na produção de textos literários em sinais, com base em experiências visuais, nos quais a surdez concebe a presença de algo e não sua falta; olhando para os surdos com suas diferenças culturais e formadores de um grupo linguístico distinto [...].

Embasados nessa assertiva, identificamos a problemática da questão, a alteridade entre Literatura Surda e a Literatura Traduzida/Adaptada/Interpretada, bem como suas inúmeras compreensões e divergências. Nesse sentido, cabe discutir no plano teórico a Literatura Surda, ou como qualquer outra literatura de minorias, à luz da crítica literária, para ter o seu valor estético validado.

Ora, isso significa dizer que a produção cultural e literária de autores surdos não garante, nem legitima o valor estético-literário de tal produção, principalmente se essas produções permanecem refratárias à crítica literária. Tal aceção serve, todavia, a qualquer grupo minoritário produtor de culturas, não obstante as experiências estéticas vivenciadas pelos membros do grupo. Como toda literatura, a literatura das minorias, e por conseguinte, a Literatura Surda ou Literatura em Língua de Sinais, precisa passar pelo crivo indelével da crítica literária e pela apreciação do social, para só assim enveredar e alcançar seus espaços na multiplicidade de cânones que reconfigurou a literatura na modernidade tardia.

Legitimar uma literatura é um processo que deve considerar inúmeros fatores, principalmente a relação tríade e dialógica construída entre autor-obra-leitor. Considerada esta prerrogativa, a crítica atua como cristalizadora e faz uma catalogação, indicando o que existe como literatura específica e suas subclassificações, bem como classificando-as conforme as teorias dos gêneros literários. Dito isto, a crítica corrobora, também, no sentido de historicizar para construir e sustentar, linearmente, suas escolas literárias.

Diante deste movimento, uma especificidade que deve ser considerada e da qual emergem diversas dúvidas, é a modalidade de produção e expressão da comunidade interpretativa surda, produção que se origina das línguas de sinais – no caso do Brasil, a Libras. O modo de tradução, adaptação e, posteriormente, a interpretação faz com que se classifiquem

todos esses processos como Literatura Surda. Essa classificação oportuniza uma discussão para diferenciá-los.

A prática de tradução literária entre as diversas culturas, remonta à origem do mundo e do próprio homem. A Literatura Grega, por exemplo, explica as origens do universo por meio da *Antiguidade Clássica*, e, se a conhecemos hoje, é porque por detrás de todo o processo histórico, houve inúmeros movimentos de tradução, ou seja, movimento de transpor determinada literatura de uma cultura para outra. Podemos elencar também, a obra *O Pequeno Príncipe*, do francês Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), texto pertencente à Literatura Infantil Francesa, e que passou por um processo de tradução para inúmeras culturas, não deixando de lado suas origens, tampouco sua autoria.

Há, ainda, a tradução intermodal, modalidade na qual os textos escritos em Português Brasileiro são traduzidos para a Libras escrita, atendendo todas as especificidades gramaticais próprias da língua de sinais. Este é um ponto importante para repensarmos a entropia: tradução – Língua Francês-Português Brasileiro-Libras – como processos cotidianos.

No tocante ao processo de adaptação, cabe-nos inferir que este é o mais comum nas culturas surdas, pois há uma adaptação dos textos clássicos à cultura-meta. Por exemplo, no universo literário da cultura surda há as seguintes adaptações: *A cigarra e as formigas* (Oliveira; Boldo, 2003), *Cinderela surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003), *Rapunzel surda* (Silveira; Rosa; Karnopp, 2003), *Adão e Eva* (Rosa; Karnopp, 2005), *Patinho surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), entre outros. Essas adaptações

são processos culturais que possibilitam uma identificação contígua e mais significativa com os textos clássicos, embora não possamos compreendê-los como literatura surda, uma vez que não são criações próprias de autores surdos, devendo ser elencadas e compreendidas como Literatura em Língua de Sinais, portanto.

De outro lado, a interpretação é a realização da linguagem, a própria língua em uso. É por meio da interpretação que os surdos, dentro de uma dada cultura surda terão acesso ao processo de contação das narrativas. Produções próprias, traduzidas ou adaptadas, no processo vivo da língua, precisam de uma interpretação que a rigor, siga todos os meandros das teorias linguísticas, bem como atendam às especificidades culturais das comunidades interpretativas surdas, haja vista termos nesse momento a criação de uma outra modalidade literária – a literatura de expressão visual ou literatura visual. Nessa acepção, a Literatura Visual comporta, especificamente, a interpretação em língua de sinais de textos literários, sejam eles de autoria de surdos ou não, fazendo as devidas classificações.

Ao relacionarmos Literatura e Cultura, consideramos que os processos de tradução, adaptação e interpretação, possibilitam aos surdos, o acesso à literatura enquanto experiência estética, acesso à arte como releituras da sociedade ou não, relacionando-os com o próprio processo histórico vivido pelas sociedades. Precisamos considerar, nesse contexto, que todo movimento objetiva preencher uma lacuna deixada pelo processo de exclusão, bem como percebemos a tentativa de fortalecimento da identidade surda quando os autores/adaptadores, por exemplo,

publicam *O Patinho Surdo*, *Cinderela Surda* etc., processo que demarca uma emergência para a afirmação das identidades, relacionando a cultura estético-literária aos contextos sociais nos quais os surdos estão submersos.

Com base nessas descrições, Porto; Peixoto (2011, p. 168), discorrem que:

[...] as produções literárias surdas consideram três aspectos. O primeiro encerra os textos literários escritos, traduzidos da língua portuguesa para a língua de sinais; o segundo, pertence às adaptações dos textos clássicos à realidade dos surdos; e o terceiro, engloba as produções textuais dos surdos. Sendo esta última categoria de maior importância, a qual encerra o pensar do sujeito surdo, expresso em suas produções textuais

Diante da aceção, compreendemos que os três processos que acontecem dentro da cultura surda são considerados para os autores, sem distinções, como literatura surda. Os autores enfatizam o caráter inédito das produções textuais dos surdos como categoria de maior importância, vista como a expressão subjetiva destes, a partir de seus lugares de enunciação, com todos os deleitamentos necessários. Com esse movimento cultural, inscrevem-se, contemporaneamente, na literatura de produção nacional, a partir de uma escrita focalizada em suas trajetórias de vidas, subjetivamente constituídas por meio de uma literatura mais comprometida com os amálgamas sociais vividos por esses públicos, através da literatura auto ficcional e/ou autobiográfica.

Sobre as narrativas ficcionais produzidas por autores surdos, estas sim, carecem de um inventário e conceituação, pois são frutos da subjetividade, devendo apresentar uma estética literária, e, não podem, de maneira alguma, ter vantagem sobre outras literaturas, sob a justificativa de pertencerem ao movimento de ascensão das ‘literaturas menores’ ou literaturas das minorias.

Para Edouard Glissant (1990), militante da descolonização das Antilhas, nas discussões que intitulam seu trabalho “poética da relação”, direcionam-nos para uma conscientização de que as culturas e civilizações estão em permanente contato umas com as outras. Para esse ensaísta francês, o importante é que haja um relacionamento em pé de igualdade, recusando a ideia de que no encontro entre duas culturas; inevitavelmente, uma dominará ou absorverá a outra. Para esse autor, a ideia de relação é a ideia do diálogo, das relações estéticas, e, por extensão, do próprio discurso.

Nesse sentido, não podemos separar a literatura da cultura, pois, ambas estão submersas uma na outra e, portanto, inter-relacionadas. Nesse mesmo plano discursivo, referindo-se ao lugar das relações simbólicas, o historiador francês Chartier (1990, p. 62-3), afirma que todo documento, seja ele literário ou de qualquer outro tipo é a representação do real que se apreende, e não se pode desligar de sua realidade de texto, construído e pautado em regras próprias de produção inerentes a cada gênero de escrita, de testemunho que cria ‘um real’ na própria “historicidade de sua produção e na intencionalidade da

sua escrita”. Pontua também, que a identificação de diferentes lugares e momentos fazem com que uma cultura seja pensada e lida, cujas representações, entre elas, as literárias; são marcadas por múltiplos, complexos e diferenciados interesses sociais, sobretudo, aqueles dos grupos sociais que as forjam.

Concluindo as breves elucidações tecidas até aqui, distinguindo Literatura Surda de Literatura Visual – Traduzida/adaptada/interpretada para Libras –, Compagnon, na obra *Literatura para quê*, acrescenta que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. [...] “A resposta final à pergunta - “por que ler? - escreve Bloom, é que somente a literatura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo. Em favor da leitura cria-se uma personalidade independente capaz de ir em direção do outro. [...] A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico ou psicológico porque ela faz apelo à emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. Kundera nos lembra “a única moral do romance é o conhecimento; o romance que não descobre nenhuma parcela até então desconhecida da

existência é imoral”. A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida, a nossa e a dos outros - ela arruína a consciência limpa e a má fé. Constitutivamente oposicional ou paradoxal - protestante como o *protervus* da velha escolástica, reacionária no bom sentido - , ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores» (Compagnon, 2009, p .47,49)

Diante das acepções de Compagnon, compreendemos que a literatura é um dos meios pelo quais transmitimos e conhecemos nossa cultura e a cultura do outro, num processo de interculturalidade, submersos em uma relação intrínseca e dialógica. Tal relação, apresenta ao sujeito, seja através de um romance, seja através de uma poesia, um universo sensível e diverso. O autor problematiza: por que ler? Porque somente através da leitura é que o sujeito pode constituir-se; num desenvolvimento constante que objetiva a tão desejada identidade individual e coletiva, porque é ela, a literatura, o mecanismo que percorre os discursos e liberta o indivíduo, tornando-o emancipado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar literatura é velejar em mares desconhecidos. É uma gota de água doce na imensidão do mar salgado. É uma

viagem sem destino submersa num emaranhado de produções. Pensar a Contemporaneidade, conforme especifica Agamben (2012), é, sobretudo, perspectivar culturas e grupos, que durante séculos estiveram à margem do social, da história e da literatura.

Afrodescendentes, mulheres, surdos etc., são grupos que estão evidenciando seus lugares, e trabalham intensamente para que os espaços sociais se retorçam para incluí-los. É retrógrado pensar o Século XXI como um século de repressão, de opressão, de negação de identidades, sobretudo, negando a existência dessas populações. Sabemos que não vivemos plenamente as diferenças, mas há um movimento que criminaliza qualquer tipo de preconceito e retaliação para com as minorias.

Discutir Literatura e cultura surda é mergulhar no mais íntimo de uma comunidade, é buscar a existência de uma correlação entre ambas, fincando no literário a presença da cultura, e, na cultura, a importância da literatura para sua permanência e fortalecimento. Ambas, díspares e tão dialógicas, reafirmam as identidades e corroboram para a inclusão no sentido factível.

Intentamos, neste texto, discutir, à luz da crítica literária, as definições de literatura surda enquanto produção ficcional, auto ficcional e/ou autobiográfica, distinguindo-a da Literatura em Língua de Sinais ou Literatura Visual, no caso das produções traduzidas e adaptadas, e, no plano da realização da língua, interpretadas, ou seja, obras não produzidas por surdos, mas que são difundidas nas comunidades interpretativas surdas. Essa diferenciação responde a uma ‘lacuna’ deixada pelas produções

científicas, que, via de regra, classificam todas as modalidades supracitadas como Literatura Surda, corroborando para um imbróglio acadêmico no que tange às estéticas literárias, uma vez que cada uma apresenta suas especificidades e finalidades.

As questões linguísticas estão postas quando traduzimos, adaptamos e interpretamos, haja vista sua finalidade mais direcionada para o plano da acessibilidade linguística. Já as questões estético-literárias estão presentes na essência das narrativas. Ambas, cada uma em seu território, possibilitam às comunidades surdas o acesso à Literatura Mundial, por meio das traduções, adaptações – direcionadas para um auto pertencimento identitário –, recaindo sobre as interpretações, a realização do texto, produzida numa perspectiva imagética.

Portanto, pensar literatura surda é focalizar nas ficções produzidas pelos surdos pertencentes a uma cultura surda ou não. Embora possamos adiar tal discussão, salientamos que não é pré-requisito, participar de uma cultura surda para produzir literatura, como não é necessário ser afrodescendente, por exemplo, para escrever ficções que discutam tais representações. A literatura é livre de todas as prisões. É a própria liberdade criadora materializada na linguagem, já nos disse o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov. A literatura é a própria experiência subjetiva e concreta, é a válvula de escape do homem. Literatura é arte, posto que é aura.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Ninfas**. Tradução Renato Ambrosio. São Paulo: Hedra, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2. ed. — São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CANDIDO, Antonio. **Preconceito e Democracia**. (Online) Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3562> Acessado em: 04/02/2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix – **Kafka: Por uma literatura menor**. 1a Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GLISSANT, Édouard. **Le discours antillais**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

GLISSANT, Édouard. **Poétique de la relation**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

GLISSANT, Édouard. **Introduction à une poétique du divers**. Montréal: presses de l'Université de Montréal, 1995.

HONORA, Márcia. Livro **Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 36, p.155 - 174, maio/agosto 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1605/1488> Acesso em 15 Agos.2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. Cadernos do Curso de Letras Libras. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em 02.09.2017.

PERLIN, Gladis. T.T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 1998.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaína. **Literatura Visual**. Revista Letras Libras. Biblioteca UFBP Digit@l. p.165-196, 2011. Disponível em < http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/literatura_visual_1330351986.pdf> Acesso em 15 Out. 2017.

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

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

LETRAMENTO LITERÁRIO E GÊNERO POÉTICO: UM DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO SURDO

Alisson Ribeiro Lima
Samara Santos Araújo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito se discute acerca da importância da literatura para o desenvolvimento do ser humano, sobretudo, no espaço escolar, um dos principais espaços de socialização de nossas crianças e jovens, porém percebe-se que mesmo com todos os avanços e processos modernizantes, ainda é necessário discutir sobre como ocorre esse contato com o mundo literário, em especial, com crianças e jovens que possuem formas de percepção mais particulares, como é o caso dos alunos surdos, os quais possuem o canal visual-gestual para perceber e atuar no mundo em que estão. Logo, a forma de contato com o mundo literário será mediada por processos, por vezes, mais específicos, nos quais será posta em evidência a percepção visual.

Dessa forma, esta pesquisa é motivada tanto pelo desejo de discutir sobre a relevância do letramento literário (com base nos textos poéticos) para os educandos surdos, com base na proposta educacional bilíngue (Libras – Língua Portuguesa), quanto pela possibilidade de ofertar caminhos e propostas (sequências didáticas).

O trabalho justifica-se partindo da concepção da literatura como direito universal, como explicita Candido (2004) sobre o direito à Literatura, a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Nesse sentido, pensar no letramento literário para o educando surdo significa levar em consideração suas especificidades e diferenças linguísticas entre a L1 e a L2, bem como surdos que já são alfabetizados e utilizam a L2.

Para tanto, o presente trabalho utilizará como aporte teórico os conceitos de letramento, multiletramentos, letramento visual e letramento literário com base nas leituras de Magda Soares, Rildo Cosson, Ângela Dionísio e Roxane Rojo; como também será explicitado acerca da natureza dos gêneros poéticos à luz das concepções de Tzvetan Todorov, Hélder Pinheiro, o lugar da imagem poética nesse processo, tais como Alfredo Bosi e Octavio Paz e as explicitações de Audrei Gesser sobre o aluno surdo.

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico de cunho qualitativo, visto que se trata de revisões bibliográficas e suas interpretações de textos. Para tanto, o percurso metodológico foi

realizado a partir de etapas, sendo a primeira: a elaboração do projeto, o qual delimitou os objetivos, a justificativa, a relevância do trabalho no contexto da pesquisa e do ensino, e as principais fontes teóricas. Logo após, foram realizadas as leituras das fontes teóricas; depois a delimitação do corpus poético: escolha de uma poesia verbo-visual. Foi escolhida somente uma poesia, possibilitando assim à discussão acerca do letramento literário. A escolha do texto foi feita dentro de uma exigência, a primeira: poesia verbo-visual, na qual a imagem é parte integrante do sentido, sendo escolhida: a poesia “Primavera”. Depois da escolha poética, deu-se início ao processo de elaboração da sequência didática, com base nas sequências de Rildo Cosson.

LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS E DELIMITAÇÕES

Dessa forma, para constituição do seguinte trabalho percebeu-se a importância do conceito de letramento, uma vez que a “palavra foi introduzida na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas” (Soares, p. 15, 1999), então, em uma perspectiva histórica percebe-se que o surgimento da referida palavra, ainda, em um processo de aceitação. Nesses questionamentos da real natureza da palavra, Soares (1999) esclarece:

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso

também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (Soares, p. 20, 1999).

Nesse sentido, a autora relata que o grande objetivo era esclarecer a situação de uma pessoa analfabeta, por isso não se pensava numa outra perspectiva, isto é, a situação das pessoas que já sabiam ler e escrever e como as utilizam no contexto social, com isso o termo letramento ganhou seu espaço e seu corpus. Nesse enfoque, a autora distinguiu o que seria alfabetização e letramento, para que um não confunda a funcionalidade do outro, já que ambas estão entrelaçadas. Soares (2003) explica:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita- a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90).

Assim, mesmo a autora com receio de delimitar a temática ao conceituar as duas áreas, percebe-se de forma clara e objetiva que ambos possuem uma relação dialógica, mas ao mesmo tempo distinta. Ao distinguir suas especificidades o letramento se tornou indispensável para a sociedade, visto que está tornou- o uma prática social, então, adquirindo a

“tecnologia” os povos que possuem que possuem a escrita e a leitura como prática social “alcançará efeitos importantes, como sociais, culturais, econômico, políticos” (Soares, p. 37, 2006). O letramento objetiva uso da escrita e da leitura em uma determinada situação específica, em virtude disso o letramento está para além da sistematicidade da escrita, sendo que possui diferentes instâncias que apresentam “tipos de letramentos diferentes, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho” (Kleiman, p. 20, 1995).

Nessa perspectiva, se evidencia apenas uma forma de letramento- letramento escolar- está voltada diretamente para o aprendizado da escrita, como fenômeno complexo e imutável, no qual resulta no esquecimento de sua formação discursiva, tendo em vista que o sistema linguístico é norteado para social. Portanto, tomando como base as teorias citadas, conclui-se que o letramento como prática social está intrinsicamente ligada à formação do educando, seja ela voltada por um olhar discurso, cultural, político, ideológicos entre outros.

Pensar em preparar um cidadão capaz de trilhar caminhos em práticas sociais distintas ligadas à leitura à escrita significa buscar fontes que contemplem tais exigências sociais que são previstas pelo aluno ao sair do ambiente escolar, daí a pluralização da palavra letramento para letramentos e ou multiletramentos, uma vez que o aluno fora do contexto escolar se depara com diferentes formas de utilização da escrita e da leitura em diversos espaços. Segundo Dionísio (2011)

Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento. (DIONÍSIO 2011, p.131)

Nesse contexto, a pluralização da palavra se dá a partir da concepção das práticas de escrita e da leitura, concomitantemente, com a utilização de novas tecnologias que engendram novas condições daqueles que já usufruem dessas tecnologias. O multiletramento, nessa concepção, dá visibilidade a outras formas de letramentos que estão existentes na sociedade, assim como, as formas de produção e reprodução e de propagação da escrita e da leitura. Nesse contexto, Rojo (2009) discorre que o ensino na perspectiva do multiletramento em sala de aula é essencial, a fim de que o professor pense como ponto de partida o contexto cultural em que o aluno está inserido, contemplando todos os letramentos envolvidos (dominantes e locais¹¹) de maneira ética, democrática e crítica.

As práticas sociais de escrita e leitura ocasionadas pelas tecnologias incidem surgimentos de novos textos, abrangendo,

11 Para Rojo (2009) os letramentos dominantes referem-se às instituições formais (igrejas, escolas, locais de trabalhos, etc) que utilizam da leitura e da escrita para construção de poder, assim, majoritariamente valorizados pela sociedade. No que difere dos letramentos locais que refere-se às ações vernaculares da língua, não reguladas nem controladas, por isso desvalorizadas e desprezadas pela cultura erudita.

desse modo, outros elementos que viabilizam novas formas de obter informação e novos modos de interagir com a sociedade letrada. Dessa forma, esses novos formatos textuais representam a integração de aspectos para composição desses gêneros textuais, bem como apresentam novas tendências características dessa sociedade, dentre esses aspectos, a linguagem não verbal surge como elemento desafiador nesse processo, descentralizando a escrita (no modo verbal escrito) e a leitura (voltada para o reconhecimento de códigos verbais), bem como a linguagem mista (verbal e não verbal), utilizando de gêneros primários – cotidianos como anúncios, rótulos e propagandas, e os gêneros quadrinho, cartum, charge, mangá.

No entanto, neste trabalho, a direcionalidade do olhar é voltada à modalidade visual, que se engendra por composições linguísticas imagéticas, resultantes de representações para formação de textos, bem como reflexões acerca da aplicabilidade destes textos na educação de surdos, na perspectiva do aprendizado de uma segunda língua - Língua Portuguesa na modalidade escrita, pautados na perspectiva do bilinguismo, apontada por Megale (2005) a qual deve ser sempre aditiva, ou seja, onde não haja perda ou prejuízo da primeira língua (L1) e bicultural, garantindo a identificação positiva entre as duas realidades linguísticas.

No tocante à educação bilíngue do aluno surdo, Quadros (2019) pontua que a educação bilíngue consiste no ensino da Língua Brasileira de Sinais como L1 e Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. De modo que, o professor

bilíngue deverá buscar um ensino que parta das experiências visuais, que busque valorizar a cultura visual desse aluno. O ensino, nesse enfoque, reconhece a experiência visual como condutora nesse processo, evidencia sua referência linguística de modalidade espaço-visual, e que através da visualidade obtêm-se informações ao seu redor.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM OLHAR METODOLÓGICO

Pensar na literatura como uma necessidade universal, subtende-se em dizer que qualquer indivíduo tem o direito de garantir sua integridade espiritual conforme explicita Antônio Candido (2004) em *Vários Escritos*. Dessa forma, a literatura constituída no sentido mais amplo da palavra¹² é caracterizada como um dos pontos de estabilidade de uma sociedade, passando a ser considerada um dos bens incompreensíveis¹³; caso não existisse, viveríamos em total desequilíbrio espiritual, daí sua importância psicológica.

Dessa forma, é necessário pensar a literatura como instrumento em prol da educação (afetiva e/ou escolar), conforme Cândido (2004) ressalva, tende-se que a natureza ambígua da literatura ao ser compreendida, pode atuar em nosso

12 Candido (2004) denominou-se de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

13 Candido (2004) entende como bem incompreensível aquilo que não pode faltar para o ser humano, é insubstituível.

subconsciente de forma a organizar e nortear a visão de mundo que temos. Com base no autor, percebe-se que a literatura tem o poder de conscientizar o leitor, fazendo-lhe mergulhar em um mar de palavras simbólicas e emergir num mundo mais subjetivo, permeado de criticidade.

A literatura como recriação da sociedade, visa estabelecer uma conexão de sentidos, reflexões e prazeres. Segundo Cosson (2014) A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Dessa forma, o letramento literário apresenta sua singularidade entre os diversos tipos de letramentos, pois ao ter contato com o texto literário o aluno surdo vivenciará outros mundos (im)possíveis. Dessa maneira, se faz necessário o ensino da literatura de forma significativa e saudável, pensando na sua natureza subjetiva, crítica, social e frutiva.

Com isso, pensar no letramento literário para surdo é pensar no seu desenvolvimento cognitivo, moral e sensitivo, que permitem a contemplação do saber escolher e reconhecer. Conforme Paulino (1998) explica, sobre a importância da autonomia do leitor que saiba fazer escolhas [...] aceitando o pacto ficcional proposto com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade e intertextualidade, recuperando a criação da linguagem realizada. Dessa maneira, os estudos do letramento literário se caracterizam como primordiais, tendo em vista que em grande parte dos estudantes possuem o primeiro contato com o texto literário é na escola, então se torna primordial a bagagem literária do professor, enquanto

mediador e motivador que levará o aluno a fruição. Assim, “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas, e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares subjacentes à leitura, não forem consideradas” (Freire, 1989, p.11). Com base no autor, observa-se que o texto, seja literário ou não, precisa estar em diálogo com o contexto social e o nível escolar do aluno para um aprendizado satisfatório.

Os principais objetivos do letramento literário é a instrumentalização do aluno, levando em consideração dois aspectos: educar a sensibilidade¹⁴ e desenvolver sua autonomia nas escolhas de leituras. Educar a sensibilidade está associado à concepção de busca pelo gosto estético-literário, em outras palavras, a escola enquanto mediador precisa ter como alicerce a arte, para conseqüentemente produzir a sensibilidade desse aluno, visando “a literatura como um sistema composto de outros sistemas” (Cosson, 2014, p. 34) esses sistemas condizem às produções literárias advindas de outros momentos históricos e sejam elas nacionais ou internacionais. A contemplação desses sistemas contribui para o reconhecimento identitário, à leitura por fruição, ampliação de vocabulários e, posteriormente, o melhor contato com as obras tidas como cânones, uma vez que estas obras são renomadas como referências para o ensino da literatura.

Nesse enfoque, o desenvolvimento crítico dos alunos é indissociável das escolhas que os fazem, por isso a escola precisa

14 Termo usado pela escritora Patrícia E. Secco, em uma entrevista dada à revista *Literatura*.

ter como objetivo proporcionar contato com diferentes gêneros textuais e literários, “deve-se iniciar as crianças primeiro nos textos narrativos e depois, paulatinamente, em outros tipos de textos? A resposta é imediata: a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos” (Ferreiro, 2002, p.58 e 59). Com base na autora, o papel que os gêneros textuais trazem para contribuição cognitiva e crítica do aluno são incalculáveis, pois ao dialogar com diversas naturezas textuais tornarão autônomos de suas leituras. Com isso, as escolhas feitas pelos alunos estão diretamente ligadas às seleções organizadas pelos professores e materializadas em metodologias inovadoras e aulas dinâmicas.

Diante à teoria, o letramento literário mediado pelo professor surge como ferramenta para o ensino- aprendizagem do aluno surdo, tendo em vista que ele precise entender a natureza de diversos gêneros textuais e literários proporcionados.

Para o trabalho com o letramento literário no contexto escolar, faz-se necessário um elemento pedagógico importante para subsidiar no processo entre o aluno e o texto, mediado pelo professor, a sequência didática. Segundo conceituam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática compreende um composto de atividades ordenadas de forma sistemática, com base em um gênero textual e/ou literário (oral ou escrito).

Segundo os autores, a sequência didática é norteada pelos gêneros textuais, sendo eles determinantes para organização das atividades de maneira estruturada com foco no desenvolvimento e aprendizado do aluno, permitindo o acesso mais qualificado

perante o conteúdo ministrado, uma vez que “a sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Para Cosson (2018), de maneira específica ao trabalho com o gênero literário, apresenta uma sequência voltada para o ensino da literatura composta pela motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação caracterizada como elemento extratextual configura-se como principal fator de ligação entre leitor-obra, já que nesse momento é levado em consideração o ambiente e o contexto inserido, tornando determinante para ampliação da concepção do leitor.

Desse modo, o primeiro momento dessa sequência tem como escopo sensibilizar o leitor em relação à obra sem se tornar prolixo, pois perderá seu papel no processo da sequência básica. Portanto, as influências acarretadas pela motivação determinarão o nível de expectativa do leitor, mas “não tem o poder de determinar sua leitura” (Cosson, 2018, p.56).

O segundo passo é chamado de introdução, consiste na apresentação do autor e da obra (de forma integral) é o momento em que o leitor se detém de informações contextuais, por exemplo, biografias, características estilísticas, contexto histórico e sua justificativa de forma breve e elementar que servirão de suporte para compreensão geral dos alunos sobre a

obra, embora, segundo Solé (1998), a obra em si possui aspectos que contribuem para uma autoapresentação. Como destaca entre esses elementos a importância da linguagem literária como fator essencial para o processo de captação de informações do leitor mesmo tendo uma bagagem literária insípida, todavia por se tratar de uma leitura escolar, as informações biográficas se tornam insubstituíveis, pois são informações que abrilhantam a obra aguçando os interesses dos alunos e despertando o leitor sobre sua importância diante do cenário literário, além do mais é essencial nesse momento que o professor esclareça sobre o porquê da sua escolha.

O terceiro passo consiste em uma habilidade intrinsecamente do ambiente educacional, a leitura. Para Solé (1998) a leitura consiste no processo de relação entre texto e o leitor que busca sanar seus objetivos estabelecidos. Com base no autor, esse processo é guiado por objetivos que os situam durante o ato da leitura.

Por conseguinte, o último passo da sequência básica consiste na interpretação, sendo a “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2018, p.); esse último passo irá compreender o processo de construção de sentido e apreensão global de todas as unidades do texto, tornando-se mais evidente com as interpretações dos alunos que ocorre no ato da leitura. Para entender o tamanho da complexidade que envolve o texto literário é necessário pensar em dois momentos: interior e exterior.

O primeiro momento, chamado de momento de interior, caracterizado pelo contato do leitor e a obra, e suas primeiras concepções serão consideradas como parte do processo que envolve “a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2018, p.65). A socialização das interpretações é caracterizada pelo ápice da sequência didática, pois envolve a externalização das atividades feitas pelos alunos face a leitura e compreensão da obra.

Diante do exposto, a sequência didática idealizada por Rildo Cosson nos apresenta uma possibilidade de lidar com o texto literário de forma mais eficaz, resgatando toda estética literária sem que perca seu caráter subjetivo e objetivo.

Nessa perspectiva, apresentar-se-á no último capítulo uma sequência didática ancorada na proposta de Cosson (2018), a qual compreenderá o trabalho com a poesia previamente selecionada, possibilitando a discussão sobre a proposta deste trabalho – discutir sobre o letramento literário de educandos surdos por meio do gênero poético, que será abordado no próximo capítulo.

A ESSÊNCIA DO TEXTO POÉTICO: O CONTATO ENTRE LEITOR SURDO E O TEXTO LITERÁRIO

Afinal, o que é poesia? Para que serve? Qual é a importância da sua natureza para o processo de letramento literário do educando surdo? Há mais difícil e impossível missão

em torno da literatura é conceituar a poesia sem que perca sua carga semântica e estética.

Para Faustino (1997) poesia, “trata antes de tudo de uma maneira de ser da literatura, ou seja, da arte da palavra, da arte de se exprimir percepções através de palavras, organizando estas em padrões lógicos, musicais e visuais”. Para o autor, a poesia enquanto revelações de palavras manifestadas e conectadas pela subjetividade constrói uma travessia entre palavra e imagem, travessia estas que são responsáveis pelas relações que provocam entre o eu-lírico e o leitor. O primeiro (autor) transfigurado em um eu-lírico não deixa que sua intencionalidade seja explícita na obra, mas deixam marcas (significantes) que conduzem o leitor a uma fantasia literária que baseadas em suas experiências (significados) estabelecem uma criação imagética. Segundo Paz (1982) conceitua a essência da arte poética:

Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado, - e, ainda assim, é outra coisa: imagem. A poesia converte a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens. E essa segunda característica, o fato de serem imagens, e o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte. (Paz, 1982, p. 26)

O eu- lírico como mediador desse processo, isto é, responsável por sinalizar durante sua obra objetiva que o leitor seja guiado nesse processo de” mutação” da palavra em imagem. Ao constatar que processo de transformação é ocasionado pelo

eu- lírico e o leitor, percebe- se que a poesia assume o papel de lugar, o papel de encontro conforme manifesta Paz (1982) o poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. Dessa forma, a poesia enquanto manifestação simbólica da linguagem proporciona o leitor, referimo-nos principalmente ao leitor surdo, o limiar de uma relação de pertencimento e acolhimento.

A imagem poética como consequência desta relação, possibilita assegurar o resgate de memórias, lembranças e vivências do leitor para confeccioná-las de acordo com as marcas do eu-lírico. Nesse contexto, a imagem poética revela sua imensidão de significados, uma vez que estes partem das subjetividades podendo perceber as contradições ocorridas na poesia, segundo Paz (1982) dimensiona:

A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o peso é o leve. Ao anunciar a identidade dos contraditórios, atenta contra os fundamentos de nosso pensar. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser. (Paz, 1982, p. 120).

Segundo o autor, a poesia nos força a ver o mundo com outros ângulos instigando o leitor a criar sensibilidades imagéticas e vínculos que antes jamais foram estabelecidos. Pontua Barros (2010):

A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.

A gente não gostava dos sentidos desarticulados como a conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de mosca.

Certas visões não significavam nada, mas eram passeios verbais. (Barros, 2010, p. 418).

Diante da teoria, se percebe a real dimensão da poesia, como também seu caráter pedagógico. Transformando como um grande suporte para os leitores surdos, uma vez que em contato com esse processo de mutação se resultará no caminho inconsciente e poderoso para desenvolvimento da leitura literária.

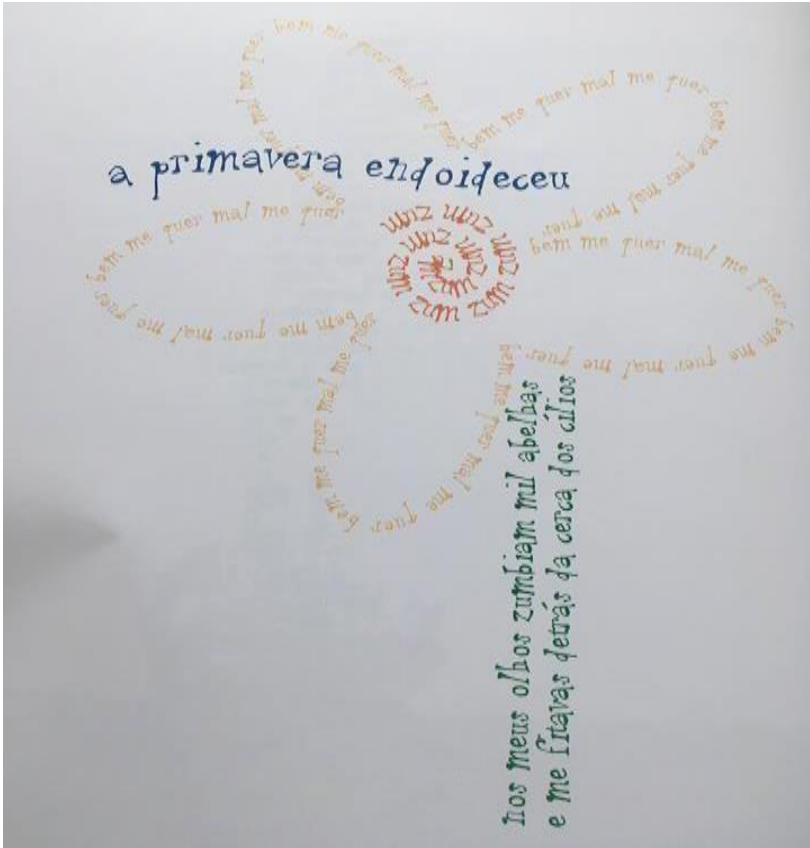
POESIA E ENSINO: LUDICIDADE EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentar-se-á de forma mais prática o uso dos textos poéticos como instrumentos indispensáveis no processo de letramento literário para educandos surdos de língua portuguesa como L2. Com base na sequência didática de Cosson, já apontada no capítulo I, as poesias “Primavera” de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, publicadas em 2002 no livro *Poesia Visual*.

PASSO I - poesia “Primavera” de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski.

O poema verbo-visual “Primavera”, de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, apresenta versos dispostos espacialmente formando uma flor, numa linguagem metonímia da parte pelo todo. A primavera do título é descortinada na voz lírica verbal e visual em forma de flor com caule, pétalas, além da presença simbólica do vento nas pétalas.

FIGURA 1



Poesia “Primavera”

Fonte: Capparelli e Gruszynski (2002, p. 06)

Conforme as reflexões de Paz (1982), a poesia tem o poder de despertar a criatividade através dos sentidos. Nessa perspectiva, tratando-se do educando surdo, essa criatividade se dá pela percepção visual, possibilitando a experiência com o gênero poético, por meio, inicialmente, de poemas verbo-

visuais, nos quais a imagem não é apenas acessória, mas parte integrante da constituição de sentido (s) do texto poético.

Assim, no momento da motivação, é imprescindível que o professor apresente aos alunos textos visuais, a fim de aguçar a potencialização da leitura imagética, trabalhando o canal perceptivo e a capacidade de interpretação imagética dos estudantes. O professor começará por apresentar imagens que tratam da mesma matéria semântica do poema que será trabalhado, como imagens de campo, florestas, bosques, jardins; imagens que representam a semântica primaveril e, conseqüentemente, todas as possibilidades experienciais que esta estação temporal simboliza, ou seja, a representação de um novo tempo, de um tempo de temperança, alegria, leveza e cor, aguçando assim, a percepção do aluno a partir do sentido da visão. Como diz Tuan (2012), a percepção é a resposta dos sentidos aos estímulos externos, logo, as imagens apresentadas serão estímulos para melhor compreensão do poema.

Em seguida, o professor fará interrogações em L1 acerca da temática, tais como: O que é a primavera? No lugar onde você vive tem essa estação do ano bem definida? Quando você olha essa palavra o que vem a sua mente? Depois dessas perguntas e da socialização das respostas, o professor poderá apresentar outras informações verbais e visuais sobre o tema para demarcar as diferenças e relações entre o texto verbal e visual sobre uma mesma temática.

Para tanto, será explanada a importância das poesias verbo-visuais, bem como o diálogo do verbal e do não-verbal

e suas produções de sentidos em uma perspectiva de ensino-aprendizagem para educandos surdos, possibilitando, assim, uma melhor compreensão de textos dessa natureza.

Dando continuidade à sequência, o professor apresentará o texto de forma física, aprofundando as relações do texto-imagem do poema, como a imagem foi constituída a partir das palavras, as dimensões da imagem no papel, sobretudo, o tamanho da flor, que possibilita a leitura dos versos, pois, se fosse uma flor pequena, a leitura ficaria comprometida, assim como, indagar sobre a simbologia de uma única flor poder representar todo o tema da primavera, instigando nos alunos percepções sobre a relação entre imagem e texto, texto e sentido, e as particularidades interpretativas de textos verbais, visuais e verbo-visuais.

Em seguida, o professor de forma introdutória abordará informações bibliográficas sobre a obra *Poesia Visual* dos autores *Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski*, tais como: a relevância das suas produções para o público infantojuvenil, a importância da poesia visual para a sociedade moderna, não só para o público surdo, a qual abre muitos caminhos para as percepções e experiências textuais.

Depois desse momento introdutório, será iniciado o momento da leitura que será dividido em duas etapas. Na primeira etapa, será realizada uma leitura silenciosa (alunos já alfabetizados em L2), nesse momento o professor deixará o aluno entrar em contato com o poema de forma íntima e sem moderação, é o momento do encontro do eu-leitor com o texto,

permitindo que a subjetividade floresça, captando nos jogos de palavras do texto, as marcas que o farão construir um sentido global, possivelmente, a imagem do objeto da poesia. Em outros termos, é o que diz Bosi (1977): “O que é uma imagem-no-poema? Já não é, evidentemente, um ícone do objeto que se fixou na retina; nenhum fantasma produzido na hora do devaneio: é uma palavra articulada” (BOSI, 1977, p. 19). Para o autor, a imagem poética transcende a palavra articulada no poema, a imagem ou as imagens é ou são suscitadas(s) na memória do leitor.

Na segunda etapa, o professor fará o círculo de leitura compartilhada e moderará a leitura, apresentando o texto verbo-visual (sintaxe do texto), o professor enfatizará a distinção da poesia visual para poesia verbal disposta em versos.

No momento de discussão da sintaxe figurativa, o professor poderá apresentar informações sobre a cromologia da imagem. A flor que constitui o poema é formada por três cores (verde, amarelo e vermelho). Conforme Chevalier e Gheerbrant (2015), o verde significa a reafirmação do reino vegetal (representando o caule); o amarelo (as pétalas) simboliza a intensidade dos raios solares contrastando o azul celeste; o vermelho (o estigma¹⁵) representa o princípio da vida; além do roxo, que simboliza a chegada da primavera, simbolizando o vento. Dentre as quatro cores que constituem o poema, duas são cores quentes (amarelo e vermelho) e duas são frias (verde e roxo), compondo, assim, as marcas simbólicas da própria estação da primavera, que ora,

15 Estima é a área receptiva do pistilo das flores (olho).

marca a intempestividade nas suas cores quentes, ora marca a suavidade e calma nas suas cores frias. Serão, pois, possíveis interpretações poéticas, aguçadas pelo que o aluno tem em potencial.

O professor explanará também sobre as possibilidades de leituras da poesia visual, podendo estar dispostas na horizontalidade, na verticalidade (esquerda, direita, de cima para baixo, de baixo para cima, das extremidades para o centro, do centro para as extremidades), mostrando que a abolição do verso, a não-linearidade, o uso construtivo dos espaços brancos, de que fala Bosi (1989), são outras formas de constituição do poema, a partir de uma sintaxe gráfica.

Na última etapa, será realizada, a priori, a interpretação interna da poesia, com objetivo de compreender o valor estético através do jogo de palavras utilizado na poesia, com foco na apreciação imagética. A primeira leitura pode ser iniciada pelo caule a partir das estruturas frasais “nos meus olhos zumbiam mil abelhas e me fitavam detrás da cerca dos cílios”, que representam o corpo da flor (caule), e por estar constituído em primeira pessoa (nos meus olhos/ e me fitava) remete à ideia dessa voz lírica como sustentação poética. Passando ao estigma da flor “zumzumzum”, a onomatopeia centralizada no meio das pétalas, demonstra a passagem da voz lírica para as abelhas, agora serão elas que conduzirão a atividade verbal, e, conseqüentemente, as imagens poéticas. É nesse estigma que as abelhas sugam o pólen, aludindo assim ao processo de germinação e vida.

Em seguida, a cor amarela simbolizando a intensidade solar está representando as pétalas, que estão em desordem, dando ideia de movimentação, estruturado pelas frases “bem me quer, mal me quer”, insinuando que seja uma flor do tipo margarida, pois faz menção ao jogo de origem francesa¹⁶, no original “*euffeuiller la marguerite*”, que significa “desfolhar a margarida”. O eu-lírico, nesse sentido, dispõe de sua criação poética para construir a recorrente ideia de movimentação do vento que chega ao ponto de atravessar a margarida (percebida no verso em roxo).

Para Paz (1972), a imagem não pode ser explicada, apenas, nos convida a recriá-la e revivê-la. Dessa forma, a imagem poética de travessia do vento sobre a flor, só acontece quando o leitor vivencia a imagem, podendo recriá-la. Como podemos perceber na cor roxa, representada pela frase “a primavera endoideceu”, que faz alusão à chegada da primavera através do movimento sinuoso, representando o vento, sendo responsável por dissipar as pétalas. A cor vermelha simboliza o princípio da vida que remete ao estigma da flor, como o eu-lírico nomeia de “zumzumzum”, citado anteriormente, expressando a ideia de movimentação circular de modo crescente, significando a transitividade das “mil abelhas”, marcadas pelo eu-lírico no caule da flor.

16 O respectivo jogo pretende determinar se o objeto do seu afeto retribui esse mesmo afeto ou não, ou seja, a pessoa que faz o jogo diz alternadamente as frases “*bem me quer, mal me quer*”, enquanto retira uma pétala de uma flor, normalmente um “*mal me quer*”, a frase que for proferida a retirar a última pétala, representa supostamente a verdade entre o objeto de afeto gostar da pessoa ou não.

Assim, cada imagem que os versos formam consistem em marcas semânticas que o poema deixará para o aluno de forma individualizada significando as ações interpretativas do texto que somarão para o conhecimento de mundo por meio das experiências sensíveis na leitura do poema, podendo ou não permanecer inalterada, a imagem da primavera que já tinha (no momento dos conhecimentos prévios), nesse contexto, o professor poderá pedir para que cada aluno faça uma representação imagética em uma folha de papel com base nas suas expressões poéticas.

Na interpretação externa – momento de socialização (roda de conversa), os alunos compartilharão suas impressões poéticas, será o momento das trocas interpretativas, o que fortalecerá o processo de letramento literário, pois juntos os alunos poderão formar outras imagens poéticas que facilitarão na leitura, e posteriormente na escrita de textos literários, mas, sobretudo, no gosto da leitura literária que ampliará suas visões de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das discussões abordadas, conclui-se que diante de uma sociedade multiletrada em que circundam textos multimodais, a escola, sobretudo, torna-se um local indispensável para o contato dos alunos com esses textos. Possibilitando, dessa maneira, experiências inigualáveis que permitem a fruição e a (re) criação linguística na sociedade em que estão inseridos.

Portanto, nesse processo de recriação, letrar na perspectiva literária significa aguçá-la a sensibilidade, proporcionando a formação intelectual, afetiva e sensível dos alunos; como ratifica Cândido (2004) sobre o poder da literatura, a obra literária transfigurada do real tem a capacidade de ordenar os pensamentos e os sentimentos, conseqüentemente, capazes de organizar a visão de mundo que possuímos.

Dessa forma, partindo dessa ideia de literatura como transformadora, o presente trabalho almejou discutir sobre o letramento literário do educando surdo, explanando sobre caminhos possíveis a serem executados a partir do contato com o gênero poético.

O trabalho com o gênero poético, como apresentado, permite abrir novas portas para ampliação de sentidos, assim como potencializa as especificidades comunicativas com base na visualidade.

A escolha da poesia se deu a partir da seleção do público-alvo (infantojuvenil), com base na proposta educacional bilíngüe vigente. Poesias que vislumbram a relação integradora de sentido entre o verbal e o visual.

Nesse sentido, tecendo sobre os aspectos teóricos e metodológicos do letramento literário do educando surdo, constatamos a importância do gênero poético para o intermédio desse processo, a qual possibilita que sua dimensão verbo-visual produza significações, contribuindo de maneira efetiva para o desenvolvimento crítico e sensível.

No decorrer da análise da poesia percebemos que o entrelaçamento entre a linguagem verbal e não verbal,

construindo o universo imagético amplo, tende a transcender as formas linguísticas convencionais, transformando-as em formas poéticas plásticas, figurativas e ainda mais plurais. Por isso, a importância do trabalho como uma possível ferramenta a ser utilizada por professores de turmas bilíngues (Libras- Língua Portuguesa).

O trabalho não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida para novas pesquisas e trabalhos com o gênero poético no contexto da educação de surdos. A pesquisa é uma possibilidade de trabalho, não fechada, mas aberta a novas inserções nesse contexto dialógico que é o ensino de literatura.

Durante a pesquisa, ratificou-se a importância do professor em seu papel de mediador, que ao conduzir, sugere e não determina, indicando caminhos possíveis e não um único caminho. O educador deverá ter um olhar sempre sensível a fim de despertar nos alunos o gosto e não a repulsa pelo texto, sobretudo no contexto do trabalho com os textos literários. Percebeu-se também a importância da poesia enquanto essência e enquanto gênero, pois a poesia está na vida e no texto.

Almeja-se que o modelo de sequência didática, – com sequências interiores (passos), apresentado seja levado à prática nas salas de aulas bilíngues (libras- língua portuguesa), locais em que a essência do discurso literário é tão essencial, haja vista o dialogismo cultural presente nelas.

As contribuições arquetípicas apresentadas, sobretudo no capítulo da análise, não tiveram a intenção de deitar as práticas pedagógicas e o trabalho com os textos poéticos em

“camas de Procusto”, mas antes serem alternativas, indicações, possibilidades, caminhos a percorrer nas estradas do letramento literário.

Assim, o letramento literário alicerçado por textos poéticos se torna uma alternativa viável para o ensino-aprendizagem do educando surdo, tendo vista que a literatura enquanto recriação da sociedade poderá contribuir para o desenvolvimento social e pela mudança em todas as vertentes a ela associadas- econômicas, políticas, culturais – pois “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2014, p.27).

Muito embora, as teorias semiológicas e semióticas não alicerçaram teoricamente esta pesquisa, o trabalho possui também uma relevância para o contexto das discussões semiológicas e semióticas voltadas à literatura, já que abrange não só o signo verbal. Assim, o presente trabalho possui caráter preliminar, uma vez que os estudos acerca do letramento literário voltado para o educando surdo, podem e devem ser mais aprofundados não só a nível de graduação, mas nas pesquisas de pós-graduação, com discussões teóricas mais profundas, alicerçando ainda mais o eixo do ensino.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. *Menino do Mato*. 2010. In: Barros, M. *Poesia Completa/ Manuel de Barros*. São Paulo: LeYa, 2013.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 3.^a edição. São Paulo: Cultrix, 1989.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *Poesia Visual*. – 3. Ed. –São Paulo: Global, 2002.

CHEVALIER, Jean, 1906 – *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figura, cores, números) /* Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et al.]. – 27ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto, 2014.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: _____. KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. (orgs). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MEGALE, Antonieta Heyden. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, 2005.

PAULINO, Graça. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In _____. Evangelista Aracy Alves Martins et al (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Shilling – 6.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TUAN, Yi-fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Trad. Livia Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

A LENDA DA CARRUAGEM DE ANA JANSEN: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A TRADUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS

Maria Cleocélia Pereira de Morais
Samara Santos Araújo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tradução de textos literários da língua portuguesa para língua brasileira de sinais na contemporaneidade tem ganhado bastante contribuição com as produções de autoria de pesquisadores de graduação e especialização. Nesse contexto este capítulo é um recorte dos primeiros registros investigados e convencionados da lenda, com sinais e classificadores do trabalho monográfico *A lenda da carruagem de ana jansen*: Uma experiência estética com a tradução em língua de sinais, enfatizou-se tópicos como a figura histórica de Ana Jansen, tradução literária, sendo que o foco é o processo tradutório da lenda da Língua Portuguesa para Libras.

As lendas ludovicenses têm fundamental importância na formação cultural da população de São Luís, como forma de pertencimento e de identidade cultural. As principais lendas datam do período imperial: a Lenda da Praia do Olho d'água, Lenda do Palácio das Lágrimas, Lenda da Carruagem de Ana Jansen e Lenda da Manguda. Nessa perspectiva, o trabalho visa traduzir a lenda do período imperial, que vive entre nós até os dias atuais, a da Carruagem de Ana Jansen; com tradução da Língua Portuguesa (língua fonte) para a Língua Brasileira de Sinais (língua alvo), uma tarefa inédita, já que no campo da tradução literária, mediante levantamento prévio, há apenas registro de tradução de algumas lendas amazônicas de língua portuguesa para o SignWriting, desse modo, no contexto de tradução português-libras (texto sinalizado), há pouquíssimas referências teóricas no tocante à própria estética literária, bem como de dicionários, sinalários e glossários em libras.

O estudo se deu a partir de uma abordagem qualitativa exploratória (bibliográfica e documental) e descritiva (de campo) – entrevistas com os participantes e coleta dos dados (sinais). Bibliográfica qualitativa e documental, por estudos de teóricos da tradução, literatura, e pesquisa ao Arquivo Público do Maranhão, onde foram coletados registros da Ana Jansen, personagem de destaque na lenda em estudo; e descritiva de campo, através da coleta de dados dos participantes.

A partir disso, houve a elaboração da entrevista e a coleta do sinal dos participantes, já que os sinais são elaborados e convencionados pela comunidade surda. A coleta de dados

com os participantes: dois Intérpretes e dois surdos, em dias agendados, foi feita com perguntas acerca de: quanto tempo utiliza a libras, dados pessoais, qualificações e se já tinham conhecimento do texto da lenda de carruagem de Ana Jansen de Jomar Moraes

A entrevista foi aplicada com o objetivo de coletar a opinião dos participantes com relação ao texto fonte da lenda da carruagem de Ana Jansen que faz parte da cultura local. Perguntou-se a eles a importância e quais sinais utilizariam para a lenda. A entrevista aconteceu por etapas de forma individual, por e-mail e presencial sendo que os vídeos dos sinais foram filmados, organizados e arquivados.

Nesse sentido, a pesquisa destaca o texto traduzido para fins didáticos quando da elaboração e delimitação do texto literário *lenda* que se resume a uma busca de correspondências linguísticas estéticas entre duas línguas. Este trabalho, visa prioritariamente, que a tradução dos sinais da lenda possa ser disponibilizada à comunidade de forma geral, em especial, à comunidade surda do estado e do país, garantindo a divulgação do repertório cultural maranhense para as comunidades surdas brasileiras.

O estudo se deu a partir de uma abordagem qualitativa exploratória (bibliográfica e documental) e descritiva (de campo) – entrevistas com os participantes e coleta dos dados (sinais). Bibliográfica qualitativa e documental, por estudos de teóricos da tradução, literatura, e pesquisa ao Arquivo Público do Maranhão, onde foram coletados registros da Ana Jansen,

personagem de destaque na lenda em estudo; e descritiva de campo, através da coleta de dados dos participantes.

A partir disso, houve a elaboração da entrevista e a coleta do sinal dos participantes, já que os sinais são elaborados e convencionados pela comunidade surda. A coleta de dados com os participantes: dois Intérpretes e dois surdos, em dias agendados, foi feita com perguntas acerca de: quanto tempo utiliza a libras, dados pessoais, qualificações e se já tinham conhecimento do texto da lenda de carruagem de Ana Jansen de Jomar Moraes (Anexo 1). Esta primeira abordagem foi realizada com todos os participantes.

Posteriormente, apenas com os participantes surdos, foi apresentado trinta as palavras na língua portuguesa sem definições, que foram retirados da lenda por ordem alfabética e organizados no arquivo do power point, pois a primeira tentativa foi através do Google meet, que não obteve resultados positivos, pois os sinais não ficaram nítidos. Na etapa presencial, as palavras (verbetes) foram impressas com a palavra em língua portuguesa e em libras, anexado da internet imagens para colaborar na explicação do léxico da lenda realizados pelos participantes surdos, no momento da entrevista com os surdos havia intérpretes, e quando não havia compreensão do léxico da lenda foi preciso traduzir e mostrar réalias.

No momento de descrição dos sinais coletados, o apoio de intérpretes-tradutores do curso de letras Libras da Universidade Federal do Maranhão e de intérpretes-tradutoras do Instituto Federal do Maranhão-IFMA foi de grande notoriedade para a compreensão dos parâmetros da Libras e o recorte de cada

sinal, depois da descrição, foi o momento da escolha de qual sinal faria parte do glossário .

A etapa seguinte foi a filmagem dos sinais sendo realizados pela pesquisadora, com base nas sinalizações dos participantes. E assim, foram organizados e postados no aplicativo do *YouTube*. Sendo assim, as imagens e vídeos postados no canal do *you tube* permitem o leitor informações rápidas através de hiperlinks¹⁷.

A pesquisa foi realizada na ilha do Maranhão, que é composta por 04 municípios da região metropolitana de São Luís: São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar, com dois participantes surdos, um do sexo feminino e o outro do sexo masculino; dois participantes intérpretes do sexo feminino, totalizando quatro pessoas entrevistadas.

Para que tivesse um direcionamento no quesito qualitativo, a elaboração da entrevista foi primordial seguir os procedimentos metodológicos específicos, para isso, seguiu-se esse roteiro:

- a) Pesquisa bibliográfica e documental;
- b) Escolha das palavras da lenda; (APÊNDICE A)
- c) Escolha dos participantes;
- d) Aplicação da entrevista para os participantes surdos (APÊNDICE B) e intérpretes (APÊNDICE C) com o léxico e apresentação de réalias;
- e) Coleta de sinais através de gravação por celular;
- f) Organização com a descrição e gravação dos sinais;
- g) Análise de dados.

17 Hiperlinks são dispositivos técnicos-informáticos que permitem o leitor a fazer deslocamentos rápidos. (Koch,2003 p.57).

Quanto aos participantes, são de São Luís, adultos, com mais vinte anos de idade, fluentes na Libras, optou-se pelos intérpretes que atuam há mais de 5 anos na área educacional, participam de palestras, eventos nacionais e internacionais. Quanto aos participantes surdos, participam da comunidade surda, são estudantes de graduação e já tiveram contato com o gênero textual lenda, são fluentes na Libras.

A entrevista foi aplicada com o objetivo de coletar a opinião dos participantes com relação ao texto fonte da lenda da carruagem de Ana Jansen que faz parte da cultura local. Perguntou-se a eles a importância e quais sinais utilizariam para a lenda. A entrevista aconteceu por etapas de forma individual, por e-mail e presencial sendo que os vídeos dos sinais foram filmados, organizados e arquivados.

Nesse sentido, a pesquisa destaca o texto traduzido para fins didáticos quando da elaboração e delimitação do texto literário *lenda* que se resume a uma busca de correspondências linguísticas estéticas entre duas línguas. Entretanto, examinou-se as estratégias psicológicas, sociais, linguísticas e culturais que levou o tradutor a concretizar a sua tarefa, qual seja: traduzir um texto. Este trabalho, visa prioritariamente, que a tradução da lenda possa ser disponibilizada à comunidade de forma geral, em especial, à comunidade surda do estado e do país, garantindo a divulgação do repertório cultural maranhense para as comunidades surdas brasileiras.

No processo de tradução, o importante é que todo o significado do original alcance a língua-alvo de maneira que

possa ser usado pelos receptores. Se as palavras são como uma carga, é possível determinar e controlar o conteúdo e garantir que seja transportado por completo para outro vagão. Se for comparado com um tradutor, este terá que traduzir, porém não deve interferir e nem alterar termos, deixando seu posicionamento para outra ocasião (Arrojo, 1986, p.20).

Para fins de fundamentação teórica, foram utilizados como aporte teórico autores da tradução, Brito (2012), Plaza (2008), Oustinoff (2011), Meschonnic (2010). Para fundamentar a lenda foram analisados, Abranches (1992), Santos (1978), Moraes (1999) Lima (2006) e acesso aos documentos do arquivo público. Contribuíram com a literatura: Cascudo (2012), Samuel (2011) e Nascimento (2009), e Brandão (2011) na formação do glossário.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: uma discussão acerca da tradução e literatura; um resgate histórico de fatos que delinearão a mulher histórica e lendária que foi a rainha do Maranhão, Ana Jansen. Para obter a imagem de Ana Jansen, buscou-se fontes no arquivo público e em livros, além de dissertações e teses, vídeos, podcast; o quarto capítulo apresenta os dados coletados, observados e analisados com o glossário; o último capítulo, aponta-se algumas considerações finais acerca da pesquisa, posteriormente, as referências, apêndices e anexos.

UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A TRADUÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS COM *A LENDA DA CARRUAGEM DE ANA JANSEN*

A relação entre a tradução e a literatura existe há muito tempo e tem ganhado bastante destaque, haja vista que, diacronicamente, a escrita literária e a tradução caminham juntas proporcionando a interação entre as culturas, reafirmando o cânone e possibilitando a sua também flexibilização. Com a globalização, essa relação só aumentou, proporcionando aos leitores de todo o mundo conhecerem a literatura de diversas línguas.

Neste sentido, este capítulo versará sobre os aspectos gerais da tradução, as formas de tradução intralingual, interlingual e intersemiótica e sobre os aspectos gerais da tradução literária. Compreende-se que as discussões que emergem em torno do exercício da tradução, estão diretamente vinculadas à procura por fendas e passagens, todavia desconhecidas, que uma vez decodificadas, objetivam a promoção do plano estético da obra literária para a leitura-fruição do sujeito.

O texto literário promove, a partir do processo de tradução, o acesso ao conteúdo artístico tecido pelo autor e manifestado pelo tradutor a partir de um conjunto lexical que objetiva garantir que a carga semântica do texto fonte seja plenamente transmitido ao leitor quando da fruição do texto alvo. Isso significa dizer que, numa acepção bem ampla, as traduções dependem exclusivamente da percepção crítica da realidade do conteúdo artístico expresso pelo tradutor, considerado, nesse

quadro teórico, como agente exclusivo no processo de mediação interlinguística. Conforme destaca Oustinoff (2011, p. 09)

Em matéria literária, foi o escrito que prevaleceu sobre o oral, pelo menos na civilização ocidental. Essa é a razão pela qual os estudos referentes à tradução oral são mais raros e mais tardios que aqueles que incidem sobre a tradução escrita. [...] Por conta da diversidade de suas formas, a tradução precisa ser examinada em um quadro mais amplo, o da tradução ‘intersemiótica’, onde não se trata mais de passar de uma língua para outra, mas de um sistema de signos para outro.

Observa-se que uma tradução exige, dentre outros aspectos, um conhecimento consolidado de ambas as línguas, ou seja: da língua de origem e da língua de destino. Por extensão, a tradução requer também, a plena compreensão do contexto sociocultural de ambas as conjunturas, tanto aquela ao qual o texto original foi tecido, quanto para o contexto a qual a tradução pretende se configurar. Ora, diante de tais complexidades, cabe ressaltar que a tradução literária é, amiúde, considerada uma das atividades que trazem consigo divergências de várias ordens, que vão para além das questões de base lexical e semântica e alcançam a experiência estética do leitor.

Assim, na tradução de uma lenda, texto literário de tradição oral –, destaca-se os pressupostos teóricos elencados por Calvet (2011, p. 10), que afirma:

a oralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base de uma percepção auditiva da mensagem. A *escrituralidade* é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção visual da mensagem. [...] tradição oral e tradição escrita designam, então, aqui duas formas de comunicação linguística que, por sua vez, definem duas formas de sociedade.

Segundo Meschonnic (2010), na Idade Média a tradução aconteceu palavra por palavra, na Europa que nasce da tradução e na tradução, apresentava-se de forma contundente, pois a Igreja temia as heresias nos textos bíblicos, sofrendo apagamentos. A tradução é uma atividade antiga, que ganhou força no velho mundo, intensificou-se na pós-modernidade, e, hoje, com a globalização, tem uma larga difusão. Há uma motivação em disseminar línguas majoritárias, pois o fator língua impulsiona e faz parte de culturas diferentes que adentram na vida de cada indivíduo.

No Brasil, país multicultural, é pouco incentivado a aprendizagem de vários idiomas, por outro lado, percebe-se a busca por atividades tradutórias em muitos setores da sociedade e esta atividade vai atendendo às exigências internas e externas do país. O autor Albert (1995), em seu estudo sobre o ato tradutório pontua que, “é evidentemente um ato linguístico. Evidente, também, é o fato de não se tratar apenas de um ato linguístico”, reforça que há participação de outras atividades que colaboram com o traduzir, como: a antropologia, a sociologia, comunicação etc.

Oustinoff (2011), explana a existência de três espécies de tradução (intringual, interlingual e intersemiótica) (apud, Jakobson p.23):

[...] a tradução intralingual ou “reformulação” (em inglês “rewording”), a “tradução interlingual”, de uma para outra língua ou” tradução propriamente dita”; a tradução “intersemiótica” que consiste na interpretação dos signos linguísticos por meio de sistemas de signos não linguísticos”

Nos estudos de Plaza (2008, p.2), a tradução mantém uma relação íntima com o seu original, ao qual deve sua existência, mas é nela que “a vida do original alcança sua expansão póstuma mais vasta e sempre renovada” Plaza, (apud Benjamin,1979), a teoria benjaminiana da tradução nos ensina que nenhuma língua é independente, as línguas vivem esta inter-relação, o fator língua na vida cotidiana dos indivíduos e como a dependência permitem aproximar de diferentes culturas nesta atividade infinita, que é a tradução.

TRADUÇÃO INTRALINGUAL, INTERLINGUAL E INTERSEMIÓTICA

De acordo com o linguista Jakobson (1963 apud Oustinoff,2011, p.33), a tradução interlingual ocorre entre duas línguas diferentes com o objetivo de mediar informações contidas da língua fonte para a língua alvo, destacando a relevância de características linguísticas e culturais do texto traduzido.

A pesquisa em estudo utiliza-se da tradução interlingual, no entanto, pelo texto fonte apresentar um léxico menos usual, foi preciso realizar, primeiramente, um processo de tradução intralingual ou reformulação a fim de que o texto fonte fosse melhor compreendido pelos participantes ouvintes, e, especialmente, os surdos que têm o português apenas como segunda língua. Por exemplo, em: “A lenda do pervagar penado pelas ruas da Cidade” Moraes (1999, p.79), houve a reformulação para “A lenda dos que vagavam e padeciam pelas ruas da cidade”. A palavra “pervagar” não era de conhecimento dos participantes surdos e nem dos intérpretes. Somente com as palavras e termos traduzidos para um léxico usado atualmente foi possível a compreensão.

As transformações do texto adaptado obedeceram a critérios da tradução intralingual que se assemelha a paráfrase, reformulou-se para obter compreensão dos participantes intérpretes que são ouvintes e os participantes surdos que utilizam a língua portuguesa para a escrita. É importante frisar que a lenda faz parte da identidade cultural dos ludovicenses, e que todos os participantes nasceram em São Luís e tinham conhecimento prévio do texto lendário, mas os participantes não sabiam e nunca tiveram acesso ao texto do Moraes (1999).

Quanto à tradução intersemiótica ou transmutação, nessa categoria o uso de imagens ganha destaque, já que na tradução entre signos diferentes, pode-se observar a interação, por exemplo, entre o signo verbal e o signo não-verbal. Dessa maneira, na presente pesquisa, esse tipo de tradução se

fez presente no momento que o texto fonte fora passado aos participantes surdos com a ajuda também de imagens, as quais traduziam de forma visual as entradas lexicais que não eram compreendidas pelos surdos.

Com a tradução intersemiótica, pode-se observar que, o aprendizado através do visual é uma experiência de grande relevância e, no caso do falante da língua de sinais, ainda mais intenso. A cerca da relação entre o texto escrito e o visual na tradução intersemiótica Plaza (2008), comenta:

Assim como os fonemas, na língua articulada, tendem à simultaneidade o canal visual também tende a uma visão totalizadora do mundo visual, mas a ênfase na continuidade, na uniformidade e no nexos sequencial derivada da cultura letrada nos leva a implementar a continuidade e a linearidade mediante repetição fragmentada. [...] a montagem, na memória de todos os pontos de vista possíveis é que nos dá a sensação de espaço contínuo e uniforme (Plaza, 2008, p. 54).

ANA DO MARANHÃO ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA

Ana Jansen do Maranhão, foi uma mulher histórica e lendária com destaque na política e na sociedade maranhense, viveu no final do século XVIII até a década de sessenta do século XIX, causou impacto na elite, pavor aos seus subordinados e inimigos do Maranhão. Após sua morte, ganhou destaque na história oral, tornando-se lenda, pois Ana Jansen teria sido condenada a vagar pelas ruas da cidade de São Luís por ter

sido muito cruel em vida. Neste capítulo, será feito um resgate histórico de fatos que delinearão sua identidade, bem como, evidenciando a mulher lendária que foi a rainha do Maranhão na concepção de Abranches (1992), Moraes (1999), Santos (1978) e dos documentos consultados no Arquivo Público do Maranhão.

Segundo Moraes (1999 p.9), “Ana Jansen continua merecendo estudo de maior envergadura”, as obras existentes são limitadas, o autor enfatiza a obra de Jerônimo de Viveiro como único estudo representativo. Vale ressaltar, que esta pesquisa não se lança a apresentar uma biografia de Ana Jansen, mas em apresentar alguns dados historiográficos e de memória lendária que fundamentam o texto ficcional da lenda.

Dados acerca de Ana Jansen, como filha, mãe, esposa, empresária e acima de tudo uma aristocrata detentora de uma grande quantidade de escravos em que viveu em dois períodos distintos da política brasileira: colônia, e província imperial subdividida em Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado. Essa Ana da história é a que desenha a Ana da lenda.

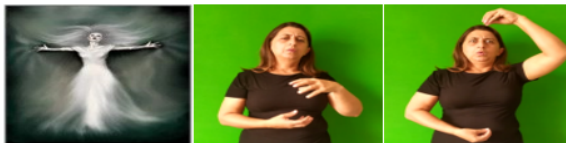
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, pontua-se as informações consideradas mais relevantes para a tradução da lenda, desse modo, tem por objetivo apresentar a descrição dos sinais da lenda da carruagem de Ana Jansen. Sobre as configurações de mão dos sinais selecionou-se o quadro organizado pelo Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES), que permite descrever a forma detalhada da mão em que cada sinal é feito, Terá uma sequência, no glossário específico para a lenda da carruagem de Ana Jansen, , dentro do quadro elaborado com : ordem alfabética, a palavra na língua portuguesa, em alguns quadros, optou-se pelo termo, pois as palavras isoladas não compõem a estética do texto lendário, a datilologia em libras, a imagem (quando possível) e os parâmetros fonológicos que foram apresentados inicialmente por Stoke no ano 1960 na ASL (Gesser, 2009): configuração de mão (CM) o posicionamento da mão foi seguido conforme Brandão(2011), localização ou ponto de articulação (PA) ,orientação e direcionalidade (O/D). Expressões não-manuais (ENM) seguindo a proposta de ordenação por parâmetros de (Nascimento, 2009, p 208).

Na descrição do sinal a classificação de sinal simples, composto e classificador conforme Carvalho (2009) e por último o sentido da palavra em língua portuguesa em negrito. Foram descritos os sinais da lenda que foram realizados, por dois participantes surdos nominados de A e B na presença de dois intérpretes. Na análise, optou-se por sinais que pudessem contribuir na compreensão do texto literário traduzido. Enfatiza-se que alguns sinais já são convencionados pela comunidade surda, os não convencionados terão atenção em outro momento quando publicaremos a lenda completa.

1. ALMA¹ PENADA <https://studio.youtube.com/video/xi4YdHLjTwI/edit>



Fonte: <https://www.londonderrysentinel.co.uk/>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 06	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA BAIXO	RETILÍNEO	SIM ASSUSTADO
N 06	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA CIMA	RETILÍNEO	SIM ASSUSTADO

Descrição do sinal: Sinal simples, configuração com as duas mãos de Nº 06, mãos semiabertas, dedos curvados, uma mão com a palma para baixo e a outra mão palma para cima, movimento retilíneo na vertical, finalizando com as pontas dos dedos unidos, seguido da expressão de assustado (a).

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): 1. Espírito; 4. Fantasma

2. ANA JANSEN/DONANA- DONANA JANSEN/DONANA

https://www.youtube.com/watch?v=Bum4rNkr1_s



FONTE: Santos (1978)

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 68	BOCHECHA /QUEIXO	PALMA PARA LADO	RETILÍNEO	NÃO
Nº 17	EM TORNO DO PESCOÇO	PARA A FRENTE	SEMICIRCULAR	SIM-PODER

Descrição do sinal: Sinal composto. Realizou-se dois sinais (mulher mais colar igual Ana Jansen, com expressão de poder). Os dois participantes fizeram sinais, sendo que foi escolhido o sinal do participante B.

Língua portuguesa Ana Jansen: Maranhense que nasceu em São Luis (1787-1869)

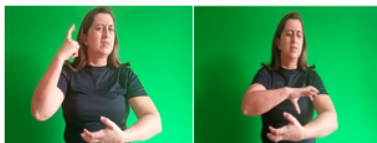
18 [...] A alma só abandona o corpo no último suspiro, [...] Representação: forma humana, feições reconhecíveis, irradiando uma sensação de frio extremo, ao redor. A voz pode ser a mesma possuída quando vivo, ou outra, quase sempre de exagerado acento nasal. Veste branca, rojante, ou como usava. [...] a alma permanecerá na terra, enquanto dever promessas ou não cumprir a sentença que lhe impôs o Juiz Divino Cascudo, (2012, pp.35-36).

4. ATRITO DE VELHAS E GASTAS FERRAGENS - ATRITO DE VELHAS E GASTAS FERRAGENS

<https://studio.youtube.com/video/5N4xwRmYeQQ/edit>



Fonte: www.museuafrobrasil.org.br



CM	PA	O/D	M	ENM
CORRENTE: Nº 16/18	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA DENTRO	ALTERNADO	NÃO
Nº 11	PESCOÇO	PALMA PARA DENTRO	UNIDIRECIONAL	NÃO
Nº 67/64	MÃO DE APOIO	67-PARA BAIXO 64-PARA DENTRO	64-RETILÍNEO	NÃO
Nº 45	NEUTRO	PARA O LADO	DEDO INDICADOR	NÃO
Nº 05/14	NEUTRO	05-PARA CIMA 14-PARA BAIXO	ZIG ZAG	SIM

Descrição do sinal: Sinal classificador: são 5 sinais para compor a expressão. Realizou o sinal corrente (16 e 18), gargalheira (11 pescoço), ferro (67 e 64), ouvir (45) e arrastar (CM 05 e 14). O participante B, destaca os instrumentos utilizados para castigar os escravos e no final arrasta. O participante A não realizou disse (não saber). O sinal de Ferro igual no dicionário de Brandão (2011, p. 307).

Língua portuguesa: Inversão da frase para melhor compreensão dos participantes: Atritos de ferragens velhas e gastas.

5. BELAS NOITES ENLUARADAS – BELAS NOITES ENLUARADAS

<https://studio.youtube.com/video/cChBgOXU5DY/edit>



Fonte: <http://abstract.desktopnexus.com/cat/fanta>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 24/39 e 73	NEUTRO	PALMA PARA FRENTE, LADO	SEMICIRCULAR/ RETILÍNEO	SIM
Nº69 E 05	NEUTRO	PALMA PARA BAIXO	RETILÍNEO	SIM ENCANTAMENTO

Descrição do sinal: Classificador-Sinaliza lua, classifica fase da lua cheia e embaixo deste sinal um reflexo da claridade. Optou-se pelo sinal do participante B; o participante A fez Lua bonita.

Língua portuguesa: Belas noites enluradas.

6. CARRUAGEM – CARRUAGEM <https://studio.youtube.com/video/baatnJE1HWs/edit>



Fonte: Santos (1978)

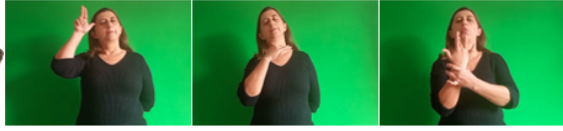
CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 67	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PALMA	UNIDIRECIONAL NA HORIZONTAL	SIM
Nº 01	ESPAÇO NEUTRO DO ANTEBRAÇO E A MÃO DOMINANTE TOCA ANTEBRAÇO	PALMA PARA BAIXO E PALMA PARA O LADO	SEMICIRCULAR, UMA MÃO TOCANDO NO ANTEBRAÇO PARADO	NÃO
Nº67	ESPAÇO NEUTRO	PALMA A PALMA	BIDIRECIONAL NA HORIZONTAL	SIM

Descrição do sinal: Classificador, três configurações de mãos para definir o sinal de carruagem. Inicia com a CM nº67 guiando a carruagem sentido horizontal, antebraço parado a outra mão toca em dois pontos com movimento semicircular e depois repete o primeiro sinal. Sinal realizado pelo participante B; o participante B fez só um sinal correspondente a CM 67 (guiando a carruagem).

Língua portuguesa: dicionário Houaiss (2001) elegante carro puxado por cavalos.

7. CAVALOS DECAPITADOS - CAVALOS DECAPITADOS

<https://studio.youtube.com/video/C9vImIQ2oVo/edit>



Fonte: Adaptado de <https://umadblog.blogspot.com>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 25	TÊMPORA	PALMA PARA FRENTE	BIDIRECIONAL	NEUTRO
Nº 01	ESPAÇO NEUTRO FRENTE AO PESCOÇO	PALMA PARA BAIXO	RETILÍNEO/HORIZONTAL	SIM-OLHOS FECHADOS
Nº 05/16	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA FRENTE	DEDO MÉDIO CIRCULAR	SOPRANDO AR

Descrição do sinal: Sinal composto, configuração Nº 25, em seguida 01 em frente ao pescoço feito pelo participante B.O participante A acrescentou fez também semelhante com o acréscimo fogo saindo da cabeça. O sinal Cavallo semelhante Brandão (2011).

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): cavalo quadrúpede usado como montaria. Decapitado: cortar a cabeça de-.

8. CORO DE LAMENTAÇÕES – CORO DE LAMENTAÇÕES

<https://studio.youtube.com/video/AF09omQYEJs/edit>



Fonte: <https://www.gospel10.com>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 25	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA BAIXO	NÃO TEM	SIM(CRORO)
Nº 05	TESTA	PALMA PARA DENTRO	RETILÍNEO	SIM(CHORO)
Nº 05	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA FRENTE	RETILÍNEO	SIM(CHORO)
Nº48	FACE	PALMA PARA DENTRO		SIM(CHORO)

Descrição do sinal: Classificador (pessoa morta e muitas pessoas seguindo-a e chorando) quatro sinais para formação a expressão. Sinal CM nº 25 espaço neutro, em seguida sinal de pessoa CM 05 deslizando o dedo médio na testa, CM 05 espaço neutro, palma para frente movimentando lentamente para frente e destacando o choro CM nº 48 tocando abaixo dos olhos.

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): coro 1. canto a muitas vozes. 2. grupo que canta ou declama junto.

Lamentações (lamento): manifestação de sofrimento, choro, pranto.

9. CONTRAFACE TÊTRICA DE NEGROS EM AGONIA - CONTRAFACE TÊTRICA DE NEGROS EM AGONIA <https://studio.youtube.com/video/vqIN8om1oy4/edit>



Fonte: <https://brasil.elpais.com>

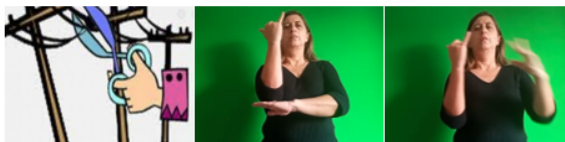
CM	PA	O/D	M	ENM
Nº49 (DUAS MÃOS)	ESPAÇO NEUTRO	PARA DENTRO PARA BAIXO	SIMULTANEO	NÃO
Nº63 (DUAS MÃOS)	CINTURA	PARA BAIXO	SIMULTANEO	SIM INFLAR BOCHECHAS- SOFRIMENTO-CHORO
Nº49	FACE	PARA DENTRO	RETILÍNEO	CHORO

Descrição do sinal: Classificador –três sinais para compor este classificador, primeiro realizou o sinal de contrário CM 49, sofrer CM 64, chorar CM 49 e repete chorar.

Língua portuguesa: Expressão no contexto da lenda: o cenário de dor, agonia não era desfeito, Tétrico: do lat. Tetricus 1. triste, fúnebre, lúgubre. 2. medonho, horrível. Carvalho (2009).

10. CORTES DE ENRGIA ELÉTRICA – CORTES DE ENERGIA ELETRICA

<https://studio.youtube.com/video/TYXB0IlpCiw/edit>



Fonte: <https://colatinaemacao.com.br/>

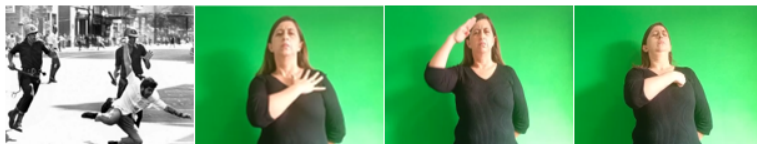
CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 64/01/26	ANTEBRAÇO NA VERTICAL APOIADO NO DORSO DA MÃO	(CM:64) PALMA PARA O LADO (CM:01) PALMA PARA BAIXO (CM:26) PALMA PARA BAIXO	CM: 64 BIDIRECIONAL CM:26 UNIDIRECIONAL	SIM (IRRITADO)

Descrição do sinal: Sinal composto: Três configurações de mãos para compor a expressão cortes de energia elétrica: Primeiro realizou o sinal de poste em seguida cortando o fio.

Língua portuguesa: Cortes de energia elétrica.

11. DITADURA ESTADONOVISTA- DITADURA ESTADONOVISTA

<https://youtu.be/sbrLGW87SkQ>



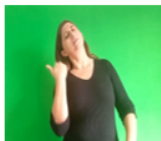
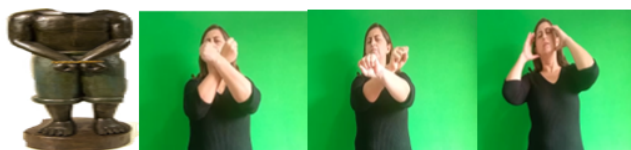
Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 05	PEITO	PALMA PARA DENTRO	UNIDIRECIONAL	SIM – SÉRIO
Nº03	TEMPORA	PALMA PARA O LADO	NÃO	SIM-SÉRIO
Nº24-46	ESPAÇO NEUTRO E TERMINA NO PEITO	PALMA PARA O LADO	UNIDIRECIONAL	SIM-DOR-CORPO PARA TRÁS

Descrição do sinal: Sinal composto, três sinais (CM 05, CM 03 e CM 24 -46) para compor a expressão ditadura estadonovista)

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): ditadura 1 governo autoritário em que pela força, são revogadas eleições, leis e liberdade individuais. **Estadonovista:** Governo Vargas (1937-1945), decreta estado de guerra, que consistia na suspensão de direitos e garantias individuais. Gilberto Cotrim).

12. ESCRAVOS DECAPITADOS- ESCRAVOS DECAPITADOS <https://youtu.be/QP6SmqtUpvA>



Fonte; Adaptado de <https://www.spartes.com.br/>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 69	PUNHO	INICIA PALMA PARA DENTRO E PARA FRENTE	SIMULTÂNEO	SIM-FORÇA
Nº 11	ESPAÇO NEUTRO LATERAL DA FACE	PALMA A PALMA	PESCOÇO E MAOS SEMICIRCULAR	OLHOS ASSUSTADOS
Nº 01	ESPAÇO NEUTRO FRENTE AO PESCOÇO	PALMA PARA BAIXO	RETILÍNEO/HORIZONTAL PESCOÇO INCLINA PARA O LADO	SIM-OLHOS FECHADOS

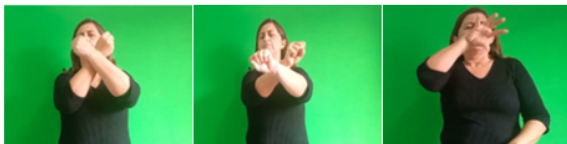
Descrição do sinal: Sinal classificador (escravo- sem cabeça- cortar cabeça) três sinais para compor a expressão escravo sem cabeça.

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): Escravo: 1. Quem é privado de liberdade e pertence a um dono.

Decapitado: cortar a cabeça de-.

13. ESCRAVOS EM ESTERTOR – ESCRAVOS EM ESTERTOR

<https://youtu.be/cBw6reOqMO8>



Fonte: A própria autora

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 69	PUNHO	INICIA PALMA PARA DENTRO E PARA FRENTE	SIMULTÂNEO	FORÇA
Nº15	ESPAÇO NEUTRO	PARA FRENTE	DEDOS DIDIRECIONAL	DIFICULDADE RESPIRAR, CHORO

Descrição do sinal: Sinal classificador (escravo e respiração com dificuldade). Realizou-se escravo CM 69, em seguida CM 05 em frente ao nariz movimento dos dedos abrindo e fechando respirando ofegante.

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): Escravo: 1. quem é privado de liberdade e pertence a um dono.

Estertor: respiração ruidosa, arquejar

14. LENDA – LENDA <https://youtu.be/jvXfRHYoiRM>



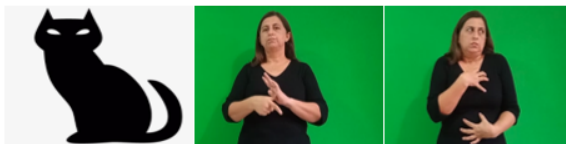
Fonte: Nicácio2007

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 64	ESPAÇO NEUTRO	PALMA PARA O LADO	BIDIRECIONAL RETILÍNEO	NÃO

Descrição do sinal: Sinal simples: CM nº 64 em Y, para as duas mãos na lateral da face, palma a palma sem expressão facial.

Língua portuguesa dicionário folclore brasileiro: Lenda: Episódio heroico ou sentimental com o elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular. Matoso (2012, p. 396).

15. MAUS PRESSÁGIOS- MAUS PRESSÁGIOS <https://youtu.be/E1TVs4SQo1w>



Fonte: <https://www.nicepng.com/>

CM	PA	O/D	M	ENM
Nº 24/05	DEDO POLEGAR NA PALMA DA MÃO	CM-05 PARA O LADO CM-24:PALMA PARA BAIXO	UNIDIRECIONAL	SIM- SUSPENSO- MEDO
Nº15	NO TORAX	PARA DENTRO	UNIDIRECIONAL	SUSPENSO/MUITO MEDO

Descrição do sinal: Sinal composto, realizou-se dois sinais (CM 24/05 para compor sinal anterior e CM:15 sentir acompanhado da expressão facial com medo e suspenso) resultando na expressão maus presságios.

Língua portuguesa dicionário Houaiss (2001): Maus1. que causa mal ou prejuízo presságio; **Presságios:** sinal premonitório; agouro 2. prenúncio, pressentimento, previsão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui a tradução da lenda da carruagem de Ana Jansen, este texto literário que faz parte da cultura maranhense e é de grande relevância para os cidadãos da ilha do Maranhão. Esta é uma das principais lendas que perdura no imaginário popular ludovicense, e requer estudos constantes, pois ela apresenta uma riqueza de detalhes da estética do texto lendário. A escolha por esse objeto se deu também pela ausência de um léxico em libras da lenda, ou seja, a tradução do texto para língua de sinais.

No que corresponde à tradução da lenda de autoria de Moraes (1999), da Língua Portuguesa (língua fonte) para a Língua Brasileira de Sinais (língua alvo), esta tradução

ocorreu levando em consideração os estudos linguísticos e extralinguísticos das duas línguas, pois um dos aspectos importantes à tradução, é o papel do tradutor a partir da sua atuação sobre a condição de analisar também a cultura da língua alvo, uma condição determinante que materializa a essência do texto literário traduzido. Percebeu-se com a pesquisa que ainda há um vasto campo a ser investigado e traduzido no que diz respeito a textos literários de tradição oral regional em nosso país.

Com a realização da pesquisa, constatou-se que o glossário da lenda da carruagem de Ana Jansen em Libras, só foi possível porque contou com o envolvimento direto da comunidade surda, e dos intérpretes. Esta pesquisa é apenas um ponto de partida para outras investigações no mesmo âmbito, como forma de proporcionar uma inter-relação entre as línguas (Português e Libras), a partir dos textos estéticos, e, principalmente, fazer com que a comunidade surda possa ter acesso a esses textos em sua primeira língua, garantindo, assim, sua efetiva participação no seio da cultura e história de seu lugar.

REFERENCIAS

BARROS, Manoel. *Menino do Mato*. 2010. In: Barros, M. *Poesia Completa/ Manuel de Barros*. São Paulo: LeYa, 2013.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 3.^a edição. São Paulo: Cultrix, 1989.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *Poesia Visual*. – 3. Ed. –São Paulo: Global, 2002.

CHEVALIER, Jean, 1906 – *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figura, cores, números) /* Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et al.]. – 27ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto, 2014.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: _____. KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 95-128.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. (orgs). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MEGALE, Antonieta Heyden. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, 2005.

PAULINO, Graça. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. (Trad. Olga Savary) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In _____. Evangelista Aracy Alves Martins et al (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Shilling – 6.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TUAN, Yi-fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Trad. Livia Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

LETRAMENTO DIGITAL NA REDE SOCIAL FACEBOOK: UMA DISCUSSÃO SOBRE COGNIÇÃO E TECNOLOGIAS

Marcelly Cristina Costa Lavras

Patrícia Pinheiro-Menegon

Joysiane Lima Mendes (*in Memoriam*)

INTRODUÇÃO

Ao utilizarmos a leitura e a escrita de forma competente no meio social, de forma crítica de modo a compreender as mais distintas informações, estamos fazendo uso do letramento. O que vai além de saber apenas ler e escrever. Todos os dias inúmeros usuários da rede social *Facebook* postam, comentam e compartilham uma variedade de informações. Com o avanço no uso das redes sociais fez-se necessário trazer uma nova discussão acerca das relações de oralidade e escrita abordando os novos gêneros textuais e práticas discursivas da linguagem, e é considerando essa nova prática de leitura e escrita, mediadas

por essa tecnologia digital, que devemos refletir sobre a nova forma de letramento considerando a presença das tecnologias em nosso cotidiano. Através deste estudo, buscou-se observar através da rede social *Facebook* as interações dos seus usuários sobre anúncios de vendas e notícias que eles compartilham e postam todos os dias. A ponto de identificar o grau de letramento dos usuários que utilizam essa ferramenta com frequência e os impactos que isso tem gerado na vida dessas pessoas.

LETRAMENTO

A palavra letramento mesmo ainda não estando dicionarizada, surgiu na década de 80 pela primeira vez, introduzida por Mary Kato em 1986, mas somente cerca de dez anos depois que ela começa a ser utilizada no contexto da Educação e das Ciências Linguísticas.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, cuja a tradução do significado é a “condição de ser letrado”, ou seja, a condição de quem aprende a ler e a escrever. Assim, vemos que é importante ressaltar que, ser alfabetizado não implica necessariamente ser letrado. Pois, segundo Soares (2006),

(...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita

- é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 2006, p. 36)

Dessa maneira, podemos imaginar a seguinte situação: em uma entrevista de emprego, foram convocados candidatos analfabetos e alfabetizados. Na entrada da empresa havia uma placa que dizia para os candidatos tirarem os sapatos. Todos os candidatos alfabetizados ignoraram o aviso. Porém, um dos candidatos analfabetos, sabendo que a placa queria informar algo, pediu para que um dos funcionários da empresa lesse a placa. Foi então que, o candidato analfabeto entrou na sala sem os sapatos o que garantiu a ele a vaga de emprego.

Observamos então que os candidatos que eram letrados e que sabiam que placas de aviso tinham alguma importância, mesmo assim, não fizeram uso da ferramenta de leitura. Essa analogia foi utilizada para enfatizar o quanto a leitura ou mesmo o letramento tem se tornado significativo, tanto para a interação visual quanto para a interação oral.

Outro exemplo, que pode corroborar com esta analogia, é o fato de que as crianças que mesmo não sendo alfabetizadas, ou mesmo letradas, conseguem compreender referências que os seus pais fazem de livros infantis, através de estratégias orais letradas, como a contação de historinhas antes de dormir, feitas a partir da leitura feita pelos pais. De acordo com essas realidades e considerando os estudos de Soares (2006), a pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural, pois sua forma de pensar e de se relacionar com o mundo se torna diferente.

LETRAMENTO DIGITAL

O termo letramento é considerado novo em nosso vocabulário e é comumente associado ao conceito de alfabetização, visto que, o letramento diz respeito à condição que um sujeito assume por ter se apropriado da leitura e da escrita. Porém, devemos analisar o uso da escrita e da leitura como uma ferramenta que traz consequências sociais, culturais, políticas e econômicas, e considerar a importância de utilizá-la de uma maneira adequada frente a nova realidade social que vivemos, com o intuito de responder às exigências que essa mesma sociedade nos faz. Dessa maneira, as ideias de Scribner (1982) vem dizer que,

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando na cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação de educação básica tem também a obrigação de desenvolver as habilidades que devem ser para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios e que tem direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas. (Scribner, 1982, apud Soares, 2004, p.73)

Nesse sentido trazemos uma ressignificação do termo letramento para o uso das redes sociais, ferramenta que atualmente é de fácil acesso para as pessoas de todas as classes, e que pode ser de grande valia se usada de forma a praticar o uso da leitura e escrita socialmente. Pois, Mattar (2012), nos afirma que, “a era digital, da qual somos testemunhas, exige ações sem que haja aprendizado pessoal” (Mattar, 2012, p. 17).

Desse modo, considerando a contemporaneidade, no início da década de 90 foram registrados grandes avanços na infraestrutura dos recursos de comunicação, e o fato mais marcante nesse período foi quando a América Online (AOL), em 1985, passou a fornecer ferramentas para que as pessoas criassem perfis virtuais nos quais podiam descrever a si mesmas e criar comunidades para trocar informações e discutir sobre diversos assuntos, o que depois evoluiu para um sistema de mensagens instantâneas, o pioneiro entre os chats e a inspiração dos “Messenger” que utilizamos agora.

Em 1994 começam a surgir os primeiros traços das redes sociais com o lançamento do Geocities. O conceito desse serviço era fornecer recursos para que as pessoas pudessem criar suas próprias páginas na web, sendo categorizadas de acordo com a sua localização. Em 1995 foram anunciados outros serviços com características mais claras voltadas para a conectividade entre as pessoas. A chegada dos anos 2000 trouxe a popularização da informática, uma nova forma de comunicação e entretenimento para as pessoas, que atualmente dispõe de uma variedade de produtos e possibilidades.

Uma das redes sociais mais utilizadas pelas pessoas atualmente, é o Facebook e é considerada a maior do mundo. Ela teve início oficialmente em 4 de fevereiro de 2004, com o lançamento de um site chamado The Facebook. Os responsáveis eram Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da universidade de Harvard. O serviço era simples e só funcionava no campus e aos poucos foi sendo estendida para outras Universidades. Com a expansão de sua fama outros circuitos universitários foram englobados e vários portadores de e-mails providos por universidades em todo o mundo foram convidados para fazer parte da rede social. Em 2005 este site contava com mais de 5 milhões de membros ativos. Neste mesmo ano, em agosto, a rede se tornou conhecida simplesmente como Facebook.

No Brasil, essa rede social faz grandes mercados. A empresa investe bastante, inclusive com o Projeto Facebook para Jornalismo e capacitações na área de educação. A versão em português veio em 2008 e em 2011 ele passou o Orkut como rede social mais usada no país. Todos esses arranjos dessa rica rede social, nos leva a considerar a importância da necessidade de um desenvolvimento no letramento dos usuários, essa rede tem como característica a dinamicidade das informações, a mistura de linguagens, e essas características exigem do usuário um letramento diferenciado, mais ágil, pois estes mesmos usuários irão poder fazer interferências sociais, produzir e reproduzir informações e opiniões, não serão apenas leitores.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, procurou-se observar como os usuários da rede social Facebook interagem entre si através de comentários a partir de anúncios de vendas e notícias que exigiam um certo grau de letramento para compreensão. Foram analisados uma notícia com o título “Pizza no café da manhã é mais saudável do que maioria dos cereais, alega nutricionista” e um anúncio de vendas de um programa de emagrecimento.

As duas postagens foram analisadas, observou-se os comentários para saber o que os usuários têm compreendido acerca de notícias de caráter ambíguo e um anúncio de vendas de caráter duvidoso. Preocupamos em analisar se os usuários têm realizado algum critério de análise das postagens de modo a verificar a veracidade das informações.

DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira análise foi realizada a partir de uma notícia intitulada “Pizza no café da manhã é mais saudável do que maioria dos cereais, alega nutricionista” postada no *Facebook* em 22 de março de 2019 pela página de informações Vix Explore Brasil. A postagem teve mais de 1300 comentários e 4400 compartilhamentos.

Ao lermos o título da notícia, vem primeiramente em nossa mente que a nutricionista está alegando para comermos pizza no café da manhã. Porém ao lermos a notícia veremos que a profissional explica que os cereais, ao contrário da pizza,

raramente possuem proteínas, gorduras saudáveis ou “qualquer coisa, exceto porções de açúcar”. A nutricionista esclarece, que comer pizza no café de manhã **não é, de forma alguma, uma opção saudável**, mas diz que é uma opção mais nutritiva e equilibrada do que uma porção de cereais industrializados.

A partir dos dois entendimentos acima descritos, observamos os comentários dos primeiros 200 usuários no Facebook e com base nos comentários criamos o gráfico a seguir:

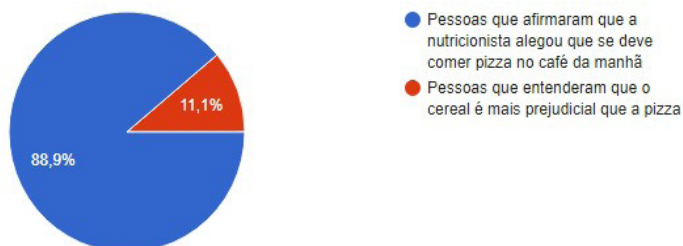


Gráfico de análise da notícia

É importante ressaltar que não levamos em conta o fato de quais dos dois alimentos é realmente mais prejudicial à saúde. Consideramos apenas o grau de entendimento dos usuários com o título e a notícia respectivamente. O que pudemos concluir com base nesses dados é que a maioria das pessoas não soube interpretar de forma correta o que realmente a nutricionista quis dizer. Uma das causas da má interpretação se deve ao fato de as pessoas se aterem apenas ao título da notícia e não terem o cuidado de analisar com cuidado a informação.

Para melhor análise e compreensão sobre o que levou os usuários ao equívoco na interpretação da notícia, realizamos um questionário, onde através do mesmo identificamos que o erro da maioria dos usuários se ateve em não realizar a leitura da notícia na íntegra, apenas a leitura do título. Logo após mostrarmos ao usuário trechos da notícia com a real intenção da nutricionista, observamos que a opinião da maioria dos entrevistados mudou. Observe os gráficos da pesquisa abaixo.

Gráfico de respostas do Formulários Google.

Título da pergunta: “Pizza no café da manhã é mais saudável do que maioria dos cereais, alega nutricionista”.

Essa notícia foi publicada no Facebook.

Se você tivesse que fazer algum comentário sobre ela. Qual seria?

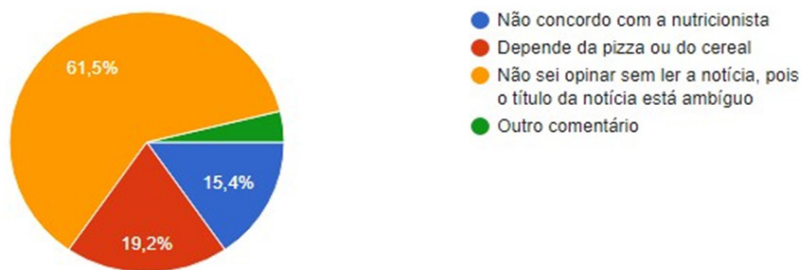


Gráfico de respostas do Formulários Google.

Gráfico de respostas do Formulários Google.

Título da pergunta: Os trechos a seguir foram extraídos da notícia.

Depois de ler os trechos. Qual seria seu comentário?

“a profissional explica que os cereais, ao contrário da pizza, raramente possuem proteínas, gorduras saudáveis ou “qualquer coisa, exceto porções de açúcar”. “A nutricionista ressalta, no entanto, que comer pizza no café de manhã não é, de forma alguma, uma opção saudável”.

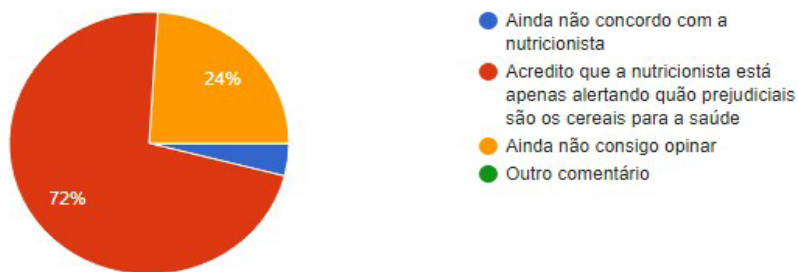


Gráfico de respostas do Formulários Google.

A segunda análise realizada foi a partir de um anúncio de vendas de um plano de emagrecimento. O objetivo da segunda análise foi verificar se os usuários sabem ser criteriosos quanto a notícias de caráter duvidoso. Na primeira imagem, os usuários parecem não acreditar no anúncio e o que tomaram como critério para essa não aceitação foi a imagem da modelo que, segundo os usuários não é a mesma pessoa. Procuramos então outro

anúncio de plano de emagrecimento onde a imagem fosse mais semelhante possível, e então não houve usuários duvidando do anúncio, todos reagiram com um “sim” demonstrando interesse pelo produto oferecido.

Segundo Marcuschi (2007), o que nos chama a atenção e nos impressiona na nova tecnologia é o “fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados”.

Com isso, concluímos que a maioria dos usuários se preocupou mais com a imagem do que com o texto em si. Pois a imagem é o que mais chama a atenção. Não observamos nenhum tipo de comentário alegando que essa venda é de caráter duvidoso por outro critério de avaliação. Observe as imagens e ao lado os comentários.

21 de junho às 20:16

Estou à procura em mulheres entressafras em perder 10kg em 30 dias? E ficar com o corpo que você sempre quis ?
Digite "Eu quero" nos comentários ou me chama no WhatsApp 98 985572894



NIcY'h DoS Sântu's Kkkkkkk
Curtir Responder · 2 d

Sylvia Máximo Kkkk
Curtir Responder · 2 d

Ferreira Sonia E tão bom que mudou até a tatuagem. muito bom kkkkk
Curtir Responder · 2 d

Silvana Silva Eu quero
Curtir Responder · 2 d

Nagide Santos Uma é igual a outra kkkk
Curtir Responder · 2 d

Silvana Silva Verdade kkk
Curtir Responder · 2 d

Anne Macedo Além de ter emagrecido cresceu bastante e até a tatuagem mudou de lugar 🤔
Curtir Responder · 2 d

Maria Antonia Eu quero ...
Curtir Responder · 2 d

Saniko Goncalves Dos Santos Eu quero
Curtir Responder · 2 d

Imagem1 extraída do Facebook

Comentários da Imagem1

1.3 000 0000 1000
Quer saber como perder 10KG em 30 dias? Se a resposta for sim click no link e veja o passo a passo: LINK- hotm.art/Dietanotamil
ENTRE EM NOSSO GRUPO NO FACEBOOK 🍌
https://www.facebook.com/groups/2734324919927429/?ref=group_browse_new



Imagem2 extraída do Facebook



Comentários da Imagem2

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, observamos que uma das causas da má interpretação, no que diz respeito à letramento digital se deve ao fato de as pessoas se aterem apenas ao título da notícia e não terem o cuidado de analisar criticamente a informação, bem como a observarem apenas a imagem do anúncio de vendas como critério. Logo, percebemos assim que, ser alfabetizado não é mais requisito suficiente para interagir nas redes sociais, fazendo-se necessário que as pessoas tenham melhor conhecimento acerca do que é letramento digital.

Assim, percebemos que, há na atitude de impulso dos usuários ao comentarem a notícia apenas lendo o título, ou acreditarem que um anúncio de vendas é verídico tomando a imagem como critério de análise os distância do que

entendemos por letramento. Não é suficiente apenas ser alfabetizado, como foi observado na pesquisa. Pois, todos os usuários que se envolveram na pesquisa eram alfabetizados. Entretanto, podemos perceber que, em a sua grande maioria não são considerados letrados. Porque um usuário letrado teria lido a notícia na íntegra de modo a analisar o que realmente se afirmava. Assim como no anúncio de vendas, um usuário letrado poderia ter realizado uma simples pesquisa sobre o plano de emagrecimento e concluído que poderia ser algum tipo de anúncio falso.

Desse modo, podemos perceber que as consequências para a falta de letramento digital são inúmeras, pois uma pessoa que impulsivamente comenta uma notícia de forma errada, pode auxiliar na propagação de informações falsas gerando prováveis conflitos, o que tem acontecido com frequência. Assim como é comum observar as pessoas sendo enganadas por anúncios de vendas pelo simples fato de não serem criteriosos e não buscarem analisar a veracidade das informações.

Concluimos assim, que alguns projetos de letramento digital que estão sendo realizados em escolas de modo a preparar os alunos para esse tipo de situação, são muito bem-vindos. Pois, ao se tornar uma pessoa é letrada nos se sentimos com a responsabilidade ou até mesmo obrigação de alertar os usuários no meio digital. Conscientizando a sociedade de que existem, no meio digital, uma gama de anúncios e informações que exigem que se vá além da alfabetização para que haja uma compreensão mais plausível.

REFERÊNCIAS

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. (Série Educação e Tecnologia). São Paulo: Cengage Learning, 2012.

A TRADUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO DO PORTUGUÊS PARA LIBRAS: PERCURSOS E PROCESSOS NO CONTO A CARTOMANTE DE MACHADO DE ASSIS

Liziane Maria Castro Brito

Samara Santos Araújo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Eis o que nos ensina uma tradução, não o sentido contido num texto traduzido, nem isso ou aquilo, mas que há língua, que a língua é língua e há pluralidade de línguas que têm entre elas este parentesco de ser línguas.
(Jacques Derrida)

Em vistas aos estudos da tradução tão pertinentes ao contexto atual por conta do crescente esmaecimento das barreiras linguísticas e culturais, pensar sobre a tradução é

pensar sobre a linguagem, sobre as formas de comunicação entre os seres humanos, sobre as relações entre língua e cultura, sobre o que há de liberdade no uso de uma língua, sobre a literatura e suas possibilidades, sobre a relação entre as línguas; partindo do deslocamento da tradução como operação mecânica (mera transposição de uma língua para outra) para a tradução como ponte indispensável, que une universos linguísticos e culturais distintos, pondo-os em contato.

Desse modo, conforme Lefevere (2003), a tradução implica numa recontextualização socialmente construída, na qual os sistemas sógnicos propostos na obra de partida dialoga com os da obra de chegada; esses sistemas sógnicos não se fundem, mas se correlacionam. Nesse universo tradutório, tem-se a tradução literária, a qual tem o poder em si de diversificar e ampliar esses processos a partir de sua mediação entre línguas e culturas; resgatando o diálogo entre culturas e línguas diversas de forma atemporal por meio da obra traduzida.

Dessa maneira, a perspectiva cultural imbricada à perspectiva literária conduzirá, por meio dos estudos culturais, o estudo sobre os processos e percursos tradutórios desta pesquisa (tradução do texto literário em língua oral – Língua Portuguesa, doravante LP para a Língua Brasileira de Sinais – Libras); afirmando a tradução, em vez de um instrumento de transporte de sentidos estáveis, um evento criador de um texto original na língua de chegada.

No diálogo intertextual na tradução para Libras, será possível perceber os processos de retomadas, empréstimos e

trocas linguísticas e culturais, os quais serão fundamentados nos estudos de Literatura Comparada – pós estudos culturais, que considera a recriação literária por meio da inter-relação dialógica entre o texto de partida e texto de chegada.

Mediante as perspectivas linguística, cultural e literária, analisaremos os percursos da tradução literária da língua oral (LP) para a língua brasileira de sinais (Libras), estabelecendo uma relação intertextual do texto escrito em LP com o sinalizado em Libras, observando o processo de recriação literária, configurado no processo tradutório, sendo uma tarefa necessária para as trocas culturais entre ouvintes e surdos, atentando para as especificidades do texto traduzido, o qual traduz a experiência visual, possibilitando estimular a fruição literária e o estímulo à leitura literária.

A fim de atender às questões da tradução como recriação literária da língua portuguesa para a Libras, o presente trabalho se afastará da perspectiva dos atuais trabalhos que abordam a temática da tradução do texto literário LP-Libras, que têm como foco a apresentação do texto sinalizado, da categorização dos sinais conforme os parâmetros ou ainda do texto em singwriting.

O foco desta pesquisa é apresentar a tradução literária (LP-LIBRAS), enfatizando a comunicação literária entre sistemas linguísticos diferentes, a partir do processo de reformulação tradutória. O objetivo centra-se na ideia do dialogismo linguístico e cultural, no qual as diferenças conduzirão ao uno e o uno ao diverso.

A escolha do texto literário – o conto *A Cartomante* de Machado de Assis - como objeto de investigação dos processos

tradutórios de recriação literária da LP para a Libras, deu-se primeiramente pela já existência do texto traduzido para libras em edição nacionalmente conhecida pela editora Arara Azul e, posteriormente, mas não menos importante, pela relevância do autor e do texto no contexto da literatura nacional; bem como pelo intuito de fomentar a escassa exploração do gênero prosa no cenário da experenciação literária de alunos surdos, os quais estão mais familiarizados com textos do gênero poético.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo bibliográfico, em que consista realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas, fundamentando-se nas teorias existentes. Dessa forma, o percurso metodológico foi realizado a partir de etapas, sendo a primeira: a elaboração do projeto, delimitando os objetivos, a justificativa com as motivações e contribuições futuras no âmbito da tradução literária, as principais fortunas críticas que embasaram este trabalho, e a escolha da obra literária.

Em seguida, foram realizadas as leituras teóricas e a análise da obra *A Cartomante* de Machado de Assis, na qual fora realizada a análise da tradução, sustentada pelos conceitos fundamentais da literatura comparada (diálogo, interdiscursividade e intertextualidade), bem como as predicações acerca da tradução literária como recriação, os quais conferem ao texto traduzido o status de um novo texto.

O presente trabalho apresentará a análise da tradução do conto *A Cartomante* de Machado de Assis, é importante ratificar que não analisaremos os sinais em si, mas o processo tradutório

global do texto enquanto recriação. Após o quarto capítulo, o presente trabalho apresentará as considerações finais, seguido das referências bibliográficas.

A CARTOMANTE, DE MACHADO DE ASSIS DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA LIBRAS

A análise do processo tradutório da obra *A Cartomante*, de Machado de Assis em língua portuguesa (texto-fonte) para a língua brasileira de sinais – Libras (texto alvo) será realizada, partindo da concepção, já apontada teoricamente, da tradução como reescrita, na qual o texto traduzido apresenta-se como um novo texto que atende às condições contextuais e cotextuais da língua de chegada.

O conto *A Cartomante*, de Joaquim Maria Machado de Assis, jornalista, cronista, contista, romancista, poeta, teatrólogo, fundador da Academia Brasileira de Letras e o grande representante da prosa realista brasileira, narra a história de um triângulo amoroso composto por Vilela, Rita e Camilo, um esquema narrativo presente em outras obras do autor, como as principais da sua fase realista: *Dom Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*.

A história começa em uma sexta-feira de novembro de 1869, com o diálogo entre Rita, que estaria angustiada com a sua situação amorosa, e seu amante Camilo que ria por ela ter ido consultar uma cartomante, pois este não era religioso e tão pouco acreditava em superstições. O medo que sondava Rita era de ser esquecida algum dia pelo seu amante; medo tão certo, que

durante a consulta à cartomante, Rita, ao receber as previsões auspiciosas da cartomante, enchia-se de esperanças e alegria e sorvia cada palavra como as mais sinceras desta vida.

Ao contar a Camilo sobre tal evento, nota-se que Camilo se envaidece por perceber que tamanha é a paixão de Rita que se arrisca por ele, enquanto Rita alegra-se por ser reconfortada pelas palavras do amado.

No desenrolar da narrativa, o leitor vai conhecendo as personagens, suas características físicas e psicológicas são apresentadas. Camilo 26 anos, funcionário público; o pai queria que ele fosse médico, mas não gostava de fazer nada, então sua mãe conseguiu emprego a ele no funcionalismo público. É descrito como ingênuo na vida moral e prática.

Rita, uma mulher muito bonita e muito formosa, é descrita como “meia tonta”. O conto vai mostrando que Rita é uma mulher guiada por suas paixões e desejos, com ares da mulher – serpente - da estética realista.

Vilela, marido de Rita e amigo de infância de Camilo, com 29 anos, vive em Botafogo, seguiu carreira de magistrado, casou-se com Rita e abriu uma banca de advogados; possui um porte grave, o que lhe faz parecer mais velho do que é.

Além de Camilo, Rita e Vilela, a narrativa é constituída pela personagem que dá nome ao conto, a cartomante, uma mulher de quarenta anos, experiente, italiana, misteriosa, de olhos sonsos que podem ser fingidos e agudos que traduzem a esperteza e a vivacidade.

A complicação do conto é iniciada quando Camilo recebe

uma carta anônima dizendo que é conhecida a sua relação com Rita, e com medo de que Vilela descobrisse, decide rarear as visitas à casa do seu amigo de infância. Após algum tempo, Camilo recebe um bilhete de Vilela convidando-o, sem demora, para um encontro em sua casa. Camilo, a caminho da casa de Viela, faz como Rita, resolve ir à cartomante para consultar as cartas e ter a certeza de que ninguém e nem Vilela saberia do seu caso com Rita.

As cartas são colocadas na mesa, e a cartomante prevê que ninguém saberia do caso. Camilo poderia ir tranquilo, é o que o deixa tranquilizado acreditando que seu amigo não saberia do caso. Chegando à casa de Vilela, Camilo pede desculpa pelo atraso e pergunta qual o motivo da visita, mas Vilela não responde e apenas faz um sinal para entrar, quando ele entra, dá um grito de terror ao ver Rita no fundo da casa morta e ensanguentada, Vilela o pega pela gola e com dois tiros estirou-o morto no chão.

O conto exige do leitor certo repertório literário para que consiga adentrar ao texto, apresentando também uma linguagem irônica de forma muito sutil, sendo uma das marcas estilísticas machadianas, como explica Perrot (2006), em seus estudos sobre a ironia literária nos textos de Machado de Assis.

A narrativa é composta pela relação entre tempo psicológico e cronológico, de forma que há certas idas e voltas que fazem o enredo se deslocar, observando assim, uma das características machadianas em que ocorre a quebra dos enredos por meio dos deslocamentos.

O narrador de *A Cartomante*, como o narrador de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, estabelece uma relação dialógica com o leitor, convidando-o a ser participante da história, como se pode observar em: “Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela”, podemos perceber o convite para adentrarmos à história no conto, o narrador onisciente está em uma posição superior em relação aos personagens.-

O conto *A Cartomante* reeditado por várias editoras de língua portuguesa desde sua publicação em 1896, traduzido também para língua espanhola, língua inglesa e língua francesa, ganhou uma tradução entre línguas de modalidades diferentes que faz com que o processo tradutório seja ainda mais específico, o texto verbal escrito no contorno das margens do papel, será, pois, apresentado no espaço da visualização pela Libras.

A tradução para Libras foi feita por Heloise Gripp Diniz e publicada pela editora Arara Azul no ano de 2005 - CD Nº 10. Nessa tradução, o conto inicia-se pela apresentação das personagens por seus respectivos sinais em Libras, sendo utilizado no decorrer do conto, uma característica comum para identificação de personagens em histórias narrativas pelos usuários da língua.

Antes de começar propriamente a análise, faz-se necessário explicar as unidades mínimas que compõem os sinais na Língua Brasileira de Sinais – Libras, a partir das pesquisas de William C. Stokoe, em meados da década de 1960, sendo estes: a configuração de mão (CM) - a forma que as

mãos assumem ao realizar um determinado sinal, Movimento (M) - movimento realizado pelas mãos, Ponto de Articulação (PA) - espaço onde os sinais podem ser realizados, Orientação (O) - indica a direcionalidade em que as mãos estão voltadas e Expressão Facial e/ou Corporal (E.F.C) - marcação de sentenças afirmativas, interrogativas e/ou negativas durante a sinalização.

Ao renovar e ampliar esses estudos, Lidell (2003) e Campello (2008) apresentam funções gramaticais, alternando a direção dos movimentos, a flexão de concordância, sendo observado em um conjunto de verbos de concordância, assim como na marcação de números em substantivos nos classificadores. De modo que, os classificadores são formados por morfemas constituídos por configurações de mãos que indicam classes específicas: de tamanho e forma; de entidade (pessoa, animal, veículo); manipulação; são também chamados de descritivos visuais ou descritivos imagéticos.

Em Cuxac (1996), encontramos as “Transferências”, associadas às semelhanças existentes, entre a forma e a coisa representada, como: Transferência de Tamanho e Forma; Transferência Espacial (todos os elementos que constituem aquele espaço); Transferência de Localização (posição no espaço); é incorporado na produção do sinal para representar; Transferência de Movimento (é incorporado na produção do sinal); Transferência de Incorporação (no corpo do sinalizador) e a dupla transferência, caracterizada pela combinação entre as transferências compostas por elementos causados pelo posicionamento do corpo, a topicalização do olhar, expressão

facial e orientação das mãos nos espaços, denotando uma multilinearidade na sinalização. A compreensão dessas unidades se faz importante, pois são utilizadas em todo o processo tradutório da língua oral para a língua sinalizada.

Os autores apresentam aspectos para além dos descritivos visuais, bem como os espaços nos quais os sinais são produzidos, como elementos que compõem as descrições imagéticas, em que possui a função de acordo com os aspetos gramaticais, sendo: **Espaço Real** (“representação mental” do ambiente físico imediato em que ocorre a fala em língua de sinais); **Espaço Sub-rogado** (consiste em um espaço real mental, em que os seres são tratados como se estivessem presentes); **Espaço Token** (a sinalização acontece em um espaço mais limitado do que o Espaço Real e Sub-rogado). Durante a sinalização, a tradutora faz uso de dois espaços, sendo eles, o espaço sub-rogado e espaço token.

Outro ponto a se observar nas traduções de textos sinalizados é a presença de constituições metafóricas, as quais, conforme Sutton-Spence (2010), podem ser identificadas em momentos nos quais a personificação ou o antropomorfismo (incorporação de atributos às entidades não humanas), exigindo, portanto, uma atenção minuciosa por parte do tradutor, o qual por esses movimentos pode mudar o tipo de discurso (direto para indireto ou vice-versa).

A sinalização do conto começa pela explicação da narrativa e, posteriormente, apresenta a complicação da história, utilizando a marcação dos personagens no espaço sub-rogado em que consiste em um espaço mental, fazendo-se referência

visual aos seres (coisas ou pessoas) como se estivessem presentes; seguido da incorporação de Rita e Camilo, ora a tradutora sinaliza enquanto narradora em terceira pessoa, ora incorpora as personagens em primeira pessoa, escolha utilizada durante todo desenvolvimento da tradução.

No texto em língua portuguesa, observa-se que o diálogo entre Hamlet e Horácio é alusivo apenas, já em língua sinalizada, é pormenorizado, através de descrições de classificador de pessoa, os quais, segundo Ferreira Brito (1995), são sinais que utilizam um conjunto específico de configurações de mãos para representar objetos incorporando ações, e marcação não manual. Desse modo, a sinalização dessa parte do conto “Hamlet observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia” (Assis, 1994, p. 2) é construída no espaço subrogado, marcando primeiramente Horácio ao lado direito por meio do classificador de entidade (pessoa sentada) e logo em seguida uso de classificador de pessoa em pé, marcando Hamlet ao lado esquerdo com o corpo em direção a observar Horácio.

Assim, acontece um deslocamento entre os trechos, quebrando toda a linearidade do texto em L1, mas que possibilita a organização do discurso espacial em L2. Nesse trajeto tradutório, o texto de partida se desorganiza submetendo-se a um novo processo de ordem discursiva, a tradutora não está apenas transportando cargas linguísticas de uma língua para outra, mas torna-se agora agente, recriando o texto de partida a partir das suas escolhas de desempenho criativo (criações tradutórias) com base na competência tradutória e nas especificidades textuais e contextuais da língua de chegada.

No excerto do conto em L1: [...] “e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade... [...]” (Assis, 1994, p.2), percebe-se que a tradutora a fim de retomar a fala de Rita referente a Camilo, utiliza a datilologia- um sistema de configurações de mãos que representa cada letra do alfabeto manual, que tem como finalidade soletrar as palavras. A partir disso, percebemos um tipo de transformação por “transposições”, que opera sobre o significado ou significante.

No texto fonte, não acontece a narração da conversa entre Rita e a cartomante, já na tradução, conseguimos visualizar toda a ação dessa conversa, por meio da construção no espaço em que é marcado Rita ao lado esquerdo, e a cartomante ao lado direito. A tradutora descreve a ação de embaralhar as cartas e de colocá-las na mesa, utilizando o descritivo visual dos objetos geométricos, em seguida faz uso de repetição do sinal de “ler”, denotando sua previsão que as cartas dizem para Rita. Tal descrição narrativa em língua sinalizada marca, portanto, um acréscimo ao texto em língua fonte, demarcando, assim, o processo de reescrita da tradução.

A respeito do que pontua Pêcheux (1988) durante o processo tradutório, há uma tessitura entre os fios discursivos, ou seja, o tradutor dá possibilidades às formulações, instituindo uma relação ao discurso, como acontece com o trecho em L1: “Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo.” (Assis, 1994, p. 2). Ao ser transposto para a L2, há mais uma vez a incorporação das personagens pela tradutora, bem como

a descrição da ação por meio da sinalização. A sinalização da narrativa é feita com mudança do espaço sub-rogado para o espaço token, a tradutora sinaliza, agora, em um espaço mais limitado, buscando evidenciar aos espectadores a marcação feita com um leve movimento para o lado direito com o corpo, e com a incorporação de Camilo ao falar com Rita, deixando o olhar voltado para Rita. Em seguida, a tradutora faz uso de classificador, representando a ação de Camilo (pegar a mão de Rita) com a expressão facial de indignação, como forma de descrever o tipo de olhar de Camilo – sério e fixo, apontado no texto original.

Na tradução de *A Cartomante* para Libras, é notório a mudança dos espaços na sinalização de um trecho para outro, como dito nessa parte do trecho “- Onde é a casa?” (Assis, 1994, p. 2), em que Camilo pergunta a localização da casa da cartomante, observa-se no processo tradutório, a marcação da casa no espaço sub-rogado ao lado esquerdo, e durante essa narrativa, passa a fazer retomada sobre a cartomante por meio de apontação no espaço neutro ao lado em que marcou a casa, que serve para estabelecer a localização no espaço, correspondendo à 3ª pessoa de quem eles falavam. Essa mudança de espaços indica uma alteração quanto ao elemento da narrativa – espaço – do texto fonte para o texto alvo, ratificando, mais uma vez, a tradução como reescrita.

No que postula W. Benjamin (2001) as línguas são incompletas, pois não compartilham do mesmo sentido, ou seja, a intenção de uma não vai ser a intenção da outra, é quando

entra a língua ampla para fazer a interseção, trabalhando as possibilidades das duas línguas. Como podemos observar no processo tradutório do texto em língua portuguesa “Rita estava certa de ser amada” (Assis, 1994, p.2), a tradução para L2 é feita por incorporação da personagem Rita, intensificada por expressão facial de positividade. Logo, a língua ampla separa o “conteúdo” e o “modo de querer dizer”, o que une a L1 e L2 não é o simples fato de ser língua, mas sim a recriação dos significados e os sentidos.

Em um outro trecho da tradução, observa-se a reescrita por meio da mudança do tipo de função comunicativa. Na passagem: “Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé” (Assis, 1994, p. 3) em L1 para a L2, a tradução é feita de forma literal, começa pelo processo de modulação, a tradutora optou na sinalização do sinal de “pé” e incorporação das personagens Rita e Camilo andando tranquilamente. Desse modo, a função conotativa é substituída pela denotativa, ficando o efeito conotativo a cargo do receptor pelo conjunto da narração.

Caso semelhante de tradução literal é percebido no processo tradutório do trecho do conto “Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo.” (Assis, 1994, p. 2), o processo tradutório começa pela operação de modulação, a tradutora optou pelo sinal de “segredo”, em seguida a marcação do sinal de “mundo” no espaço neutro do lado esquerdo e o sinal de “céu” acima da cabeça, com acréscimo do sinal de “curiosidade” e expressão facial intensificada no sinal de “curiosidade”, formando uma construção com foco duplicado interrogativo.

Como também acontece no aspecto metafórico na passagem do trecho “No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita e ficou só o tronco da religião [...]” (Assis, 1994, p. 2), a tradução começa pelo processo de modulação, a tradutora inicia através de classificador de “árvore” no espaço neutro do lado esquerdo, em seguida fez uma representação por meio de descritivo visual para imprimir a vegetação envolvendo o tronco da árvore, com acréscimo do sinal de “comparar”.

A língua é o sistema da linguagem, é o elo entre cultura, literatura, sociedade, categorias inseparáveis, como afirma Hunt (1999), no qual a tradução tem a função em passar o que é dito em outra língua levando e aproximando essas categorias, como acontece nesse processo de tradução do trecho “Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se.” (Assis, 1994, p. 2), a construção da sinalização é feita pela marcação da personagem Camilo no espaço por meio de apontação, em seguida a flexão de concordância do sinal de “sinais” em direção a ele. Essa forma de sinalização escolhida respeita as especificidades da língua de chegada, modulando o texto verbal escrito para o verbal sinalizado a fim de que o que foi dito em língua de partida seja dito em língua de chegada, aproximando língua e cultura.

A tradutora aproxima as relações interculturais, por meio do contato entre culturas, apresentando na sinalização uma adequação ao contexto surdo, transformando a palavra “falar” em que denota o sentido de oralidade, pelo uso do “sinal” em Libras, acendendo a comunicação ao que é enunciado para seu público-alvo, em que a comunicação se dá através dos sinais.

Na passagem em língua portuguesa: “Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes [...]” (Assis, 1994, p. 2), durante o processo de sinalização a tradutora faz uso de classificador de pessoas descendo uma ladeira, marcando-os primeiramente em frente ao seu corpo, em seguida, por meio de movimento foi direcionando-os um ao lado direito marcando Rita e o outro no lado esquerdo marcando Camilo, com expressão facial de felicidade, bem como teve a necessidade em incorporar a personagem nesse momento do texto fonte “[...] Rita estava certa de ser amada[.]” (Assis, 1994, p.2), através da transferência de pessoa, quando o sinalizante refere-se a uma dessas entidades transformando-o nelas para descrever as ações.

No processo tradutório há uma mudança no espaço, em que a tradutora volta para sua posição de narrador, observamos a saída das posições da tradutora no trecho “[...]Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes [...]” (Assis, 1994, p. 2), a construção é expressa pela marcação com o corpo no espaço sub-rogado, apontação evidenciando Rita no espaço ao lado esquerdo, em seguida uso do sinal “medo”, formando uma dupla transferência de pessoa e de situação.

O trecho em língua portuguesa: “Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela.” (Assis, 1994, p.3) é apresentado na sinalização pelo sistema de representação dos números que, segundo

Filipe (2001), sofre variação na configuração das mãos quando representa quantidade. A tradutora faz as marcações: primeiro, marca Rita, em seguida, Vilela e em terceiro, Camilo; depois aponta para as marcações feita pelo número quantitativo e faz o sinal de “nome” e sinal de “vamos”.

A tradução continua com a marcação das personagens Vilela e Camilo [...] “Os dois eram amigos de infância[...]” (Assis, 1994, p.3), também com o sistema de representação de número quantitativo, por meio de apontação para a marcação feita, usa o sinal de “amigo” e sinal de “criança”. A construção da sinalização é seguida de transferência de pessoa, em que a marcação com corpo para o lado direito demarca Vilela, e o lado esquerdo marca Camilo, e por meio da transferência de situação explica como ocorreu esse reencontro.

Continuando a tradução, observamos que houve mudança entre o espaço sub-rogado para o espaço token, no trecho “[...] Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebe-lo” (Assis, 1994, p.3), que por sua vez, recorre a transferência de localização para marcar o prédio que fora reservado para os dois, a tradutora faz sinal de “prédio” marcando ao lado esquerdo, ao lado direito faz sinal de “esperar” com acréscimo de sinal de “avião”, formando uma transferência de situação.

Outro processo de reformulação, como já pontuado, do texto fonte para o texto alvo é a mudança de discurso indireto e indireto livre para discurso direto. A tradutora faz isso por meio da criação de diálogos, incorporando as personagens Vilela,

Rita e Camilo. Como afirma Bakhtin (1986), esse processo de discurso constrói um diálogo que permite a recriação.

Para atender ao cotexto da língua de chegada, a linguagem conotativa é transformada em denotação, como acontece na tradução do trecho: “Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos.” (Assis, 1994, p. 3).

No processo tradutório da sinalização, essa metáfora é passada de forma literal, a tradutora faz incorporação da personagem Camilo, realizando a escolha do sinal “tranquilo” intensificado pela expressão facial e corporal, em seguida faz sinal de “óculos” e “vidro”, marcando no próprio corpo o objeto referenciado, por meio de uso de transferência e forma, descrevendo então, os óculos de cristal. Posteriormente, faz uso do sinal de “mas” e negação, incorporada com a marcação não manual (movimento da cabeça para os lados) e acréscimo do sinal “jovem” e “naturalmente”.

No trecho em L1: “[...] Villela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário (Assis, 1994), é possível destacar a ironia machadiana como forma de ilustrar o envolvimento entre Rita e Camilo. No processo tradutório, observa-se a descrição feita no espaço sub-rogado; a tradutora faz sinal de Villela, “organizar” e “documento” realizado ao lado esquerdo do espaço, uso de classificador de pessoas em círculo e sinal de “oral”, denotando o velório. A tradução sinalizada não conserva na organização do significante a figura da ironia, ficando, mais

uma vez, a cargo do receptor interpretar a sinalização do trecho dentro do conjunto da sinalização global do conto.

O mesmo ocorre em “[...]Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor” (Assis, 1994, p.3), nesse trecho, a tradutora faz marcação no espaço ao lado direito evidenciando Camilo, acréscimo do sinal “sentimento” intensificando por meio da expressão facial de superioridade e sinal de “único”, topicalizando o olhar para a localização da marcação de Camilo.

Já em “Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. [...]” (Assis, 1994, p. 3), a tradutora optou em iniciar a narrativa com uma pergunta, fazendo a escolha dos seguintes sinais: “Rita”, “Camilo”, “começar”, “amar”, “como”, incorporada a expressão facial de dúvida. A menção com efeitos interrogativos no texto fonte torna-se em uma interrogação explícita no texto alvo.

Logo após, para finalizar a ideia da pergunta, a tradutora faz uma pausa na sinalização, voltando para sua posição neutra no espaço, e, em seguida, passa para o próximo trecho “Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilheteinho. (Assis, 1994, p. 3), a tradutora optou pelos sinais “tema” e “feliz aniversário”, marca Villela ao lado esquerdo do espaço, entregando o presente por meio do classificador de pessoa, em seguida incorpora Camilo usando a bengala ao lado direito e, posteriormente, uso de verbo de concordância de Camilo recebendo o bilhete de Rita.

Nesse momento, no texto em língua portuguesa “[...] de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilhete [...]” (Assis, 1994, p. 3), a tradutora escolhe uso de descritivos visuais ao descrever o presente de Rita, marcando através da expressão facial com os lábios rebaixados e os ombros contraídos a palavra “bilhete”, denotando diminutivo. Em seguida é feita a repetição do sinal “ver” denotando ação de uma leitura prazerosa.

No processo tradutório em que Camilo tentava escapar, no texto em língua portuguesa “Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. [...]” (Assis, 1994 p.3), observou que a tradutora marca as personagens por meio de classificador de pessoas sentadas em círculo e por meio de apontação evidencia a personagem Rita, em seguida faz incorporação de Rita com expressão facial e corporal de agonia, optou por uso de classificador também para descrever a troca de pernas que Rita fazia, a tradutora movimentava o corpo para os lados.

Posteriormente faz marcação nos espaços através de classificador de pessoas se olhando, deixando um em sua posição fixa ao lado esquerdo, e o outro ao lado direito no espaço neutro, incorporada com a marcação não manual - movimentação da cabeça para os lados, com expressão facial de não poder.

A respeito do processo tradutório, observa-se a saída das posições da tradutora no trecho “[...] Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. [...]” (Assis, 1994,

p.3), em que a tradutora volta para sua posição de narrador nesse momento, para começar a descrever a ação de Rita envolvendo Camilo igual uma serpente, feita pela escolha de classificador de animal - cobra, através da transferência de incorporação, ou seja, a ação do sinal foi feita no corpo da tradutora. Em seguida, fez acréscimo do sinal “seduzir” arcando ao lado esquerdo do espaço, desse mesmo lado faz sinal de “pingar” incorporada pela expressão facial de paralisado com a boca aberta. Assim como no texto em língua portuguesa, pode-se observar a confluência entre discursos (direto, indireto e indireto-livre), na tradução em língua de sinais há a confluência entre narração propriamente dita e narração por incorporação (em primeira pessoa).

A tradução continua com a marcação da personagem Camilo “[...] Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante.” (Assis, 1994, p. 3), observamos que a tradutora optou pela marcação por meio de apontação ao lado esquerdo no espaço, fez o sinal de “Camilo”, em frente ao corpo a tradutora fez o sinal de “confusão” e repetições do acréscimo do sinal de “guerra”, denotando a confusão interior que ele estava.

No excerto “Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos [...]” (Assis, 1994, p. 3), percebe-se a linguagem literária carregada de literalidade, que por sua vez, a tradutora imprime a metáfora do texto por meio de classificador de “árvore”, cor “verde” e

sinal de “pedra”, marca Rita ao lado direito, uso de classificador de pessoa e em seguida sinal de “sapato”, faz movimento direcional a Rita de braços dados, em seguida, uso descritivo visual de “pés” caminhando, com repetição do sinal incorporado a expressão facial e corporal de tranquilidade.

No excerto:

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Villela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. (Assis, 1994, p.3)

A tradutora descreve a cena através da incorporação da personagem Camilo, expressão facial e sinal de “medo”, optando pela repetição do sinal “frequência”, expressando o sentido de rarear as visitas, e marcando a casa de Villela e Rita ao lado esquerdo no espaço.

No processo tradutório do texto fonte: “Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz.” (Assis, 1994, p.4), a tradutora optou em iniciar a tradução com uma pergunta a Camilo, observamos a incorporação da personagem Villela marcado ao lado esquerdo com o corpo, marcou a casa de Villela do mesmo lado e o sinal com repetições de “frequência”. Camilo foi marcado ao lado direito no espaço, para a resposta a tradutora escolheu “amor” e “jovem”.

Na tradução do texto em língua portuguesa: “A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas [...]” (Assis, 1994, p.4), nota-se que a tradutora volta para sua posição de narrador, faz o sinal de Vilela, acréscimo do sinal de “não saber nada” no espaço-token.

Diferente do texto fonte, percebe-se mudança no discurso indireto e indireto livre para o discurso direto no texto alvo, na tradução de: “Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita [...]” (Assis, 1994, p.4), a tradutora optou em criar diálogo entre as personagens Camilo, Rita e uma terceira pessoa, tal construção é realizada a partir das incorporações das personagens e marcação com o corpo no espaço, a terceira pessoa é evidenciada por meio de apontação.

Primeiramente, é incorporado a personagem Camilo ao lado direito, realizando o sinal de “carta”, e por meio de movimento direcional a personagem Rita marcada ao lado esquerdo, aplicado ao verbo “mostrar”; a tradutora passa a fazer a incorporação de Rita com o corpo um pouco virado em direção a Camilo, em seguida, faz apontação no espaço marcando uma terceira pessoa e o sinal de “amor”.

A respeito do que pontua Bloom (1995), a literatura é uma forma de desescrita, assim como a escrita é uma desleitura, portanto, o grande desafio do texto literário é a constante “transformação”, o que recorrentemente acontece do texto oral para o sinalizado.

Na passagem em L1: “Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.” (Assis, 1994 p.4), durante a sinalização, na tradução, podemos observar os aspectos de transferência de pessoa e de situação - dupla transferência, em que expressa a despedida de Camilo e Rita. A tradutora optou pelas escolhas dos sinais de “combinar” e “encontrar”, em seguida uso de classificador de pessoa com movimento de afastamento, bem como a incorporação das ações dos personagens e uso de expressão não manuais e acréscimo do sinal de “chorar”.

Já em: “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora.” (Assis, 1994, p.4), excerto que já aponta para o clímax da narrativa, observa-se que nas escolhas tradutórias, é feita a incorporação de Camilo. A tradutora faz o sinal de “carta”, e em seguida a ação de estar abrindo-a; posteriormente, uso dos sinais de “ler”, “vem”, “Já”, “casa” e acréscimo do sinal de “rápido”.

A tradução continua com a incorporação da personagem Camilo “Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa?” (Assis, 1994, p.4), a tradutora faz sinal de “carta”, incorpora Camilo fazendo ação de dobrar a carta e colocar no bolso, em seguida faz uso de classificador de pessoa andando, incorporado a expressão facial e corporal de tranquilidade. Posteriormente, por meio de expressão facial de espanto, a tradutora faz uma pausa, em seguida uso do sinal de “lembrar”, “estranho”, “por que”, “ir”, posteriormente, marca a casa de Villela ao lado esquerdo no espaço com expressão de dúvida.

Esses movimentos na sinalização marcam uma movimentação maior na narrativa sinalizada, demarcando, assim, na língua de chegada, o ponto mais alto da narrativa.

Na tradução de “Imaginarmente, viu a ponta da orelha de um drama [...]” (Assis, 1994, p.4), a tradutora incorpora, mais uma vez, a personagem Camilo e escolhe o uso de repetição do sinal “imaginar”, ligado ao sinal “receber”, como verbo de concordância, em que apresenta marcas direcionais a partir do movimento na sinalização, e acréscimo do pronome interrogativo “o que?” incorporado a expressão facial de dúvida.

A respeito das hipóteses criadas por Camilo no texto fonte, “Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia [...]” (Assis, 1994, p.5), a tradutora continua a incorporar Camilo, fazendo sinal “arma” com a ação de colocar na cintura, acrescenta o sinal de “trauma”, posteriormente, faz sinal de “pensar”, “bilhete” e “mente” e a ação de tirar a arma da cintura, em seguida, usa o classificador de pessoa andando incorporado à expressão facial e corporal.

Em “No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante [...]” (Assis, 1994, p. 5), nota-se que a tradutora faz uso de expressão facial de lembrar; é feita uma pausa para que se marque a casa da cartomante ao lado esquerdo, incorpora Camilo olhando para o mesmo lado da casa da cartomante topicalizando o olhar, em seguida descreve por meio do sinal de “janela” e “fechado” com repetições. São utilizados aspectos de transferência de tamanho

e forma para as janelas, descritas no espaço, e de classificador de “veículo” para a carruagem.

Em seguida, em “Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejudas de curiosos do incidente da rua” (Assis, 1994, p. 5), a tradutora fez sinal de “estranho”, uso de numeral quantitativo “um”, sinal de “janela” e sinal de “fechada”, feito a sinalização no espaço ao lado esquerdo, em que foi marcado a casa da cartomante.

Toda a movimentação de Camilo no texto fonte é descrita no texto alvo por meio de sinalizações em que predominam a incorporação da personagem por meio do narrador, as sinalizações descritivas dos espaços e das ações da personagem. Ao perceber a tradução em relação ao texto fonte, sente-se uma espécie de alargamento da narrativa. Como se na sinalização o processo discursivo fosse ainda mais descritivo.

Em “Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas.” (Assis, 1994, p.6), a tradutora evidencia Camilo por meio de classificador de pessoa sentada, descrevendo a mesa e a janela, em seguida, incorpora a personagem a cartomante, fazendo a ação de movimento manual representando a gaveta, e por meio de transferência de tamanho e forma, refere-se ao baralho.

Em seguida, em “Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos.” (Assis, 1994, p.6), a tradução inicia-se com classificador de pessoa sentada, seguido de transferência de tamanho e forma - em relação a mesa e a janela, a tradutora continua a fazer

a incorporação da personagem cartomante, e, por meio de descritivo visual, imprime a ação de embaralhar as cartas com uso de intensificador e expressão facial com a cabeça rebaixada e olhos um pouco fechados. A descrição verbal torna-se visual, ratificando a principal mudança do texto oral para o sinalizado. A produção, bem como a interpretação, depende da visualidade.

No excerto do conto em L1: “Vá, disse ela; vá, *ragazzo innamaroto...*” (Assis, 1994, p.6), observa-se as escolhas dos sinais de “vá”, “garoto” e o sinal de “amor”, intensificados pela expressão facial. A expressão facial, importante classificador na tradução, como já fora apontado, garante ao texto traduzido demonstrar os efeitos de sentido dos diferentes sentimentos e comportamentos das personagens.

A tradução continua com a incorporação da personagem Camilo em “A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.” (Assis, 1994, p.7), quando a tradutora faz sinal de “silêncio”, usando o classificador de pessoa subindo a escada, por meio da configuração de mão, representando a atividade não manual de “bater na porta”; ao lado esquerdo faz a marcação com o corpo da personagem Vilella “abrindo a porta”, incorporado a expressão facial de raiva e acréscimo do sinal de modificado.

No desfecho da narrativa: “Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensanguentada” (Assis, 1994, p. 7), a tradutora faz uso do sinal “gritar”, intensificando com a expressão facial, que foi bem mais intensificada nesse trecho; e, por meio de

apontação, marca Rita no espaço, e, em seguida, faz sinal de “morte” e “sangue”.

No último trecho: “Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.” (Assis, 1994, p. 7), a ação é realizada referente ao lado em que Camilo é marcado, com a ação de pegar a própria gola da camisa da tradutora, ou seja, feita a transferência de incorporação, no qual, a ação acontece no corpo do sinalizante, finalizando com classificador de pessoa caindo no chão.

Por meio das apontações comparativas entre o texto de partida e o texto de chegada, percebe-se que o texto traduzido é um novo texto, reformulado, como uma espécie de palimpsesto. Observa-se também a tradução como reescrita, reformulação, pela qual o texto traduzido comunica-se de maneira intertextual com o texto original, não havendo, portanto, evidências de superioridade ou inferioridade entre as relações entre os dois textos. A descrição do processo tradutório, do texto em L1 para o texto em L2, neste capítulo também aponta para a ratificação do objetivo deste trabalho, o de apontar a tradução do texto oral para o sinalizado sem se concentrar no processo de tradução entre palavra e sinal, demonstrando apenas os sinais utilizados, mas antes, demonstrar o processo tradutório como todo, a partir da concepção de reescrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização deste trabalho, procurou-se estabelecer uma relação dialógica entre a tradução do texto literário em língua oral – Língua Portuguesa para a língua brasileira de sinais – Libras. Para tanto, buscou-se por meio dos estudos dos polissistemas (na interação entre os sistemas culturais), relacionar o texto fonte e o texto alvo, com atenção voltada ao texto de chegada (texto traduzido) como recriação.

Com base na teoria das operações tradutórias, a recriação constitui a instauração de um “novo” texto, como forma de um palimpsesto, onde o novo é criado sob marcas do original, uma nova leitura e interpretação, afastando-se de conceitos anteriores, mas apresentando a mesma ideia central aproximando os leitores.

A escolha do conto, como já apontado, se deu pela existência do texto traduzido publicado pela editora Arara Azul e pela ampliação de trabalho com o texto em prosa, ainda pouco trabalhado no contexto de experiência literária de alunos surdos, os quais estão mais familiarizados com textos do gênero poético.

Nesse sentido, a partir do trabalho realizado, podemos perceber a tradução como um inter-lugar, tornando possível a correlação de uma língua para outra, de um texto para outro de uma cultura para outra, por meio dos processos de reformulação literária.

No entanto, no contexto dos estudos da tradução (Português – Libras), observa-se ainda uma inexpressiva produção teórica

que considere e discuta sobre os processos de reformulação entre a língua fonte e língua alvo, considerando as especificidades das reformulações entre as modalidades distintas, carecendo, assim, de discussões que ampliem os possíveis caminhos teóricos e práticos do processo tradutório dos textos literários da língua oral para a sinalizada.

Assim, este trabalho pretendeu oferecer para os estudos da tradução literária de línguas orais para línguas visuais perspectivas tradutórias que têm como foco principal não a apresentação do texto traduzido (LP - Libras), enfatizando apenas o processo de sinalização, mas sim que aponte o processo de reformulação textual, ocorrido não por meio somente das traduções lexicais, mas por meio da reformulação do texto como um todo.

O trabalho foi elaborado na tentativa de apontar a importância da tradução como ponto de contato entre o texto literário em português e o em Libras, examinando como a tradução ativa o processo de recriação de uma língua para outra, salvaguardando as convergências e divergências entre a língua fonte e a língua alvo.

O trabalho de análise foi focado na compreensão do texto traduzido no conto *A Cartomante* de Machado de Assis, como reescrita, com foco no processo de tradução como. Observou-se também a ordem do texto tradutório para o texto traduzido, como várias outras mudanças e modulações, configurando essa reescrita, bem como, evidenciando, o papel do tradutor como um “novo escritor” para esse texto.

Assim, nessa perspectiva de recriação do texto literário da língua oral para a língua sinalizada, por meio de uma relação dialógica entre o texto escrito e o texto sinalizado, esta pesquisa possui um caráter preliminar, haja vista que os estudos da tradução literária, nesse contexto, carecem ainda de estudos ainda mais aprofundados. De modo que, o trabalho, assim como a própria tradução, não é em absoluto um ponto de chegada, mas um ponto para futuras partidas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

BAKHTIN, MIKHAIL. Mikhailovich. **Marxismo e filosofia de linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Fratreschi Vieira, com a colaboração de Lucia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Heritec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLOOM, Harold. **Um mapa da desleitura**. Trad. Thélma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

CUXAC, CHRISTIAN (1996). **Fonctions ET structures de l'iconicité dès langues dès signes**. Tese de doutorado, Université Paris V.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma Gramática das Línguas de Sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.

LEFEVERE, André. **Translation, History, Culture: A Sourcebook**. Taylor & Francis Elibrary Edition, 2003

LIDELL, S. K (2003). **Sources of meaning in ASL. Classifier Constructions in sign Languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 199-220.

PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidade*. Barcelona: Jusquets, 1981

PÊCHEUX, M. **Discurso, estrutura e acontecimento**. Campinas, Pontes, 1991.

PERROT, A. **Machado de Assis e a ironia: estilo e visão do mundo**. 2006. 230 f. Dissertação (Doutorado em Literatura Brasileira) – programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

SUTTON, R.; JO NAPOLI, D. (2010). **Anthropomorphism in Sign Languages: A look at Poetry and Storytelling with a Focus on British Sign Language**. *Sign Language Studies*, vol. 10, nº 4, p. 442-475.

ASPECTOS PRAGMÁTICOS: DE OLHO NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE LICENCIANDOS DE LIBRAS

Cleudinea Paurá Silveira
Manuela Maria Cyrino Viana

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O saber se comunicar é uma competência que representa a gênese das relações humanas no cotidiano. Por meio desse ato, construímos relacionamentos, conhecemos pessoas, produzimos, absorvemos conhecimentos e compreendemos tudo aquilo nos que nos cerca; logo, construímos a visão de mundo por meio desse fenômeno. Independentemente de como isso ocorra, se de modo oral, sinalizado ou escrito, a comunicação na língua adicional pressupõe habilidades que são adquiridas de acordo com o uso da língua e assim vão se aperfeiçoando.

As línguas são permeadas por fenômenos que configuram suas dinâmicas próprias e tais eventos linguísticos são usados pelos falantes inconscientemente para diversificar a comunicação. Quando os falantes de língua oral e sinalizantes de língua gesto-visual “desejam dizer algo a alguém, eles precisam determinar quais são os enunciados apropriados para a situação: o que pode ser dito, a quem, onde, quando e como”. (Cohen, 2017, p.341). Logo, os falantes sabem quando usar, como usar e para que usar os recursos linguísticos necessários para cada situação comunicativa, ou seja, falamos ou sinalizamos de acordo com o contexto comunicacional. Neste sentido, sabemos que o contexto está conectado com os aspectos pragmáticos da língua. Assim, este campo interliga-se com outras áreas que formam da competência comunicativa.

Na Língua Brasileira de Sinais (Libras) não poderia ser diferente, pois esta se diferencia das línguas orais pela forma de produção (mãos) e percepção (olhos). Os sinalizantes que usam também sabem que a cada comunicação é preciso adequar a produção sinalizada de acordo com os parâmetros da Libras. Ainda não há estudos específicos sobre o que representa a Pragmática na modalidade gestual/espacial, tampouco pesquisas que direcionem o olhar para a Competência comunicativa de professores de Libras. Em razão disso, este estudo tem como objetivo identificar quais são os aspectos pragmáticos que surgem nas produções sinalizadas de quatro licenciandos(as) do último período da graduação de Letras-Libras. Para tanto, recorreremos aos debates teóricos de Bachman (1990); Chomsky

(1964); Canales e Swain (1980) e outros pesquisadores de línguas orais. Para as discussões no campo da Libras, trouxemos Nascimento (2020). Adentramos na pesquisa aplicada no tópico três, cujas análises nos fizeram mergulhar nos aspectos que circundam a Libras e seu uso comunicativo. Nas considerações finais, ressaltamos que algumas características são diferentes das línguas orais devido à modalidade. Assim, identificamos que alguns participantes apresentaram sua individualidade durante o ato de sinalizar; recorrendo à criatividade e ao uso de alguns elementos que demarcam a competência pragmática dos futuros professores.

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E SUAS SUBCOMPETÊNCIAS

Os termos competência comunicativa ou linguístico-comunicativa são empregados na área da Linguística Aplicada, quando se trata dos fenômenos que permeiam as quatro habilidades das línguas orais de falantes de L2. O fio condutor para o surgimento dessas terminologias foi constituído pelos estudos de Noam Chomsky (1964), na obra intitulada “*Aspects of the theory of syntax*”. Neste estudo, o objetivo principal é tratar sobre as regras e os componentes sintáticos que constituem a gramática gerativa. Chomsky (1964) traz a concepção de que um falante ideal é aquele que conhece a sua língua perfeitamente e é por ter esse conhecimento inato da língua que sua performance efetiva não é prejudicada pelos aspectos “gramaticalmente irrelevantes” e nem por “erros causais ou característicos”.

Esta obra faz referência aos termos dicotômicos competência e performance. Para Chomsky (1978, p. 84), o primeiro termo representa o “[...] conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua [...]” e o segundo significa “[...] o uso efetivo da língua em situações concretas”. Como a ideia principal da teoria está baseada nas estruturas sintáticas da língua, compreendemos que o conceito de competência está centrado na capacidade de compreensão e formulação de frases que os falantes possuem em uma determinada língua, ao passo que o desempenho é a concretização dessas estruturas no ato da fala. Os falantes possuem a competência e são dotados de um sistema inato de regras e estruturas da língua, sendo assim conseguem produzir sentenças infinitas devido ao conhecimento abstrato que cada falante traz consigo. No entanto, o desempenho com seu conjunto de imposições, limita o uso dessa competência e, segundo Kenedy (2008), esse fenômeno representaria os acontecimentos imperfeitos do sistema linguístico, compreendido como o uso real da língua. Ou seja, seria a forma de como os falantes utilizam esses conhecimentos abstratos no cotidiano.

A partir dos fundamentos antropológicos na obra “*On Communicative Competence*”, Dell Hymes (1971) elabora um novo conceito do termo competência. Nessa concepção, o termo é concebido como algo mais geral no que se refere à capacidade de uma pessoa. Enquanto para Chomsky, somente o conhecimento tácito faz parte da competência; para Hymes, a competência é composta tanto pelo conhecimento tácito,

como também pela habilidade de uso que o falante possui. Assim, esses elementos seriam tipos de conhecimentos distintos inseridos na competência comunicativa (Borges, 2011). Hymes (1971) explica que a concepção de Chomsky (1978) traz a ideia de que uma criança é dotada de uma capacidade inata de dominar qualquer língua com muita facilidade e, por meio de experiências reduzidas, consegue uma capacidade ilimitada de produzir e assimilar quaisquer sentenças gramaticais da língua; contudo evidencia que essa ideia não condiz com a prática, pois é necessário que na aquisição da competência comunicativa de crianças seja aplicada uma teoria baseada em regras de uso da linguagem.

Logo, para Hymes (1971), não basta conhecer a estrutura da língua no âmbito gramatical para ser designado como competente na língua, sendo necessário saber quando se fala, como se fala, onde e o que falar. Mediante essas habilidades, o falante consegue avaliar e desenvolver conversas produtivas de acordo com as circunstâncias. Na concepção desse mesmo autor, as habilidades de uso da língua são constituídas por fatores que marcam as diferenças de cada falante, como as questões socioculturais.

No postulado científico de Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é compreendida da mesma forma que na teoria hymesiana, pois para esses teóricos há uma demonstração real do conhecimento por meio de situações reais da segunda língua. No entanto, o que Hymes (1971) aponta como conhecimentos de regra de uso, aqueles autores optaram

por utilizar o termo competência sociolinguística ou contextual (Borges, 2011). Canale e Swain (1980) formulam um modelo de Competência Comunicativa pautado em três dimensões: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica. A competência gramatical representa os conhecimentos que os falantes possuem sobre a estrutura gramatical, como: o léxico, a morfologia, a fonologia, a sintaxe, a semântica etc. O falante que adquire essa competência na língua alvo é capaz de formar frases explorando o sentido literal dos enunciados escritos e falados.

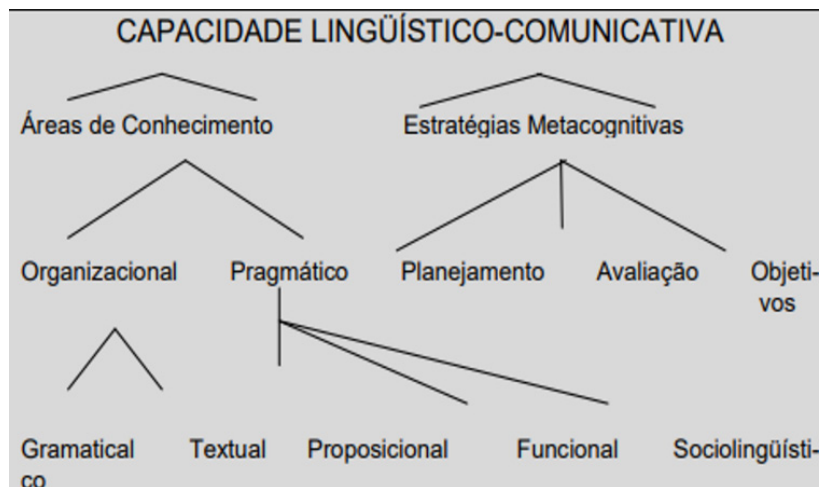
Já a competência sociolinguística diz respeito ao modo como o falante consegue adaptar as formas linguísticas de acordo com o contexto social e cultural, concretizando seu objetivo de se comunicar. Por fim, há a competência estratégica, que consiste nas elaborações de estratégias a que o aprendiz recorre quando desconhece alguma regra da língua alvo (Araújo, 2018).

Esse modelo sofreu mudanças, uma vez que os teóricos acrescentaram ao quadro de habilidades a competência discursiva (coesão e coerência, ou seja, conexão entre as orações e frases, formando um texto significativo) para se diferenciar da competência sociolinguística (Bonvino, 2010). Nessa perspectiva, para contextualizar com a realidade do aprendiz de uma língua, Canales & Swain (1980) superam o plano teórico do modelo comunicativo de Hymes (1967,1972) e colocam em prática um novo modelo, de caráter pedagógico, que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2004).

Silva (2004) explica que esse modelo foi refutado por

Shohamy (1988) e por Scaramucci (2000), sendo considerado por estes autores como algo delimitado, pois não foi baseado em estudos empíricos. No entanto, pode ser considerado adequado para o contexto educacional (Bonvino, 2010). De acordo com Silva (2004), o linguista Bachman (1990), ao elaborar um modelo de Competência linguística apoia-se nas descobertas empíricas de Bachman e Palmer (1982a), no entanto Bachman (1991) o ressignificou, acrescentando ao modelo anterior mais elementos; dividindo-o em categorias e subcategorias. Além disso, renomeia o que antes chamava de Competência Linguística, passando a nomeá-la como Capacidade Linguístico-Comunicativa, conforme nos informa Silva (2004); ilustrada da seguinte forma:

Imagem1- descrição das dimensões da CC



Fonte: Silva (2004)

Não constitui o objetivo desse capítulo explorar a dimensão metacognitiva, logo discorreremos apenas sobre os elementos que fazem parte das dimensões que dizem respeito às áreas do conhecimento. A primeira categoria é a área do conhecimento, que por sua vez se subdivide em: organizacional e pragmática. A organizacional abarca as habilidades de ordem estrutural da língua no âmbito gramatical, no sentido de realizar sentenças gramaticalmente corretas; tornando clara a compreensão de seu conteúdo, com o objetivo de formar um texto; subdividindo-se em duas habilidades: gramatical e textual.

Segundo Widdowson (1983), a competência gramatical é formada por subcompetências como a fonologia/grafia, vocabulário, morfologia e a sintaxe. Tais componentes direcionam a escolha de palavras para expressar significações, formas, organização do enunciado e realização física no ato da fala e da escrita.

Bachman (1990) especifica que na competência textual o falante consegue “juntar os enunciados de modo a formar um texto”, sendo norteado por dois parâmetros: o primeiro é a coesão (conexão entre os elementos para ligar as ideias apresentadas ao longo do texto); o segundo parâmetro é a retórica, em que a organização do texto depende da ênfase dada a uma ideia, de modo a produzir o efeito desejado para o qual foi escrito ou enunciado.

Conforme explica McCrimman (1984 *apud* Bachman, 1990), há convenções para organizar a retórica que incluem alguns métodos para desenvolvê-la, como a narração, a

descrição, a classificação, a comparação. Diante do exposto, entendemos que esses métodos representariam a tipologia do texto escolhida pelo falante/sinalizante durante sua expressão comunicativa, ou seja, é a forma escolhida de organizar o discurso. Bachman (1990) ressalta que a competência textual também é observada no ato comunicativo da fala, pois os interlocutores convencionam regras, tais como obtenção de atenção, a nomeação de tópicos, o desenvolvimento de tópicos e a manutenção da conversação.

A dimensão pragmática é outra subárea do conhecimento que consiste em correlacionar o ato comunicativo com as funções que os falantes almejam alcançar por meio de seus atos enunciativos. Nessa perspectiva, o elemento principal para a realização do ato pragmático é o contexto. Trask (2006) menciona que a dimensão pragmática representa a soma entre a expressão linguística e o contexto de uso. Trazendo uma visão mais completa a respeito da pragmática, Santos (2015) explica que o campo da pragmática é muito amplo e conta com uma diversidade de como a língua decodifica os aspectos do contexto social. Os três subeixos pragmáticos mencionados por Bachman (1990) são: o proposicional, o funcional e o sociolinguístico.

A dimensão proposicional seria a expressão da referência e da predicação. Para Elichirigoity (2001), citando a teoria dos atos de fala de Searle (1995), isto representa o conteúdo semântico indicando de que modo esse ato comunicativo será interpretado. Esse conteúdo pode ser externado por meio de uma advertência, de uma promessa, um agradecimento, um pedido,

uma solicitação etc. O eixo proposicional é formado pelos atos proferidos pelos falantes e segundo Martins, Costa e Porto (2000), há uma tricotomia classificada como ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário.

Conforme estes autores, locucionário é o ato de emissão de palavras em qualquer língua, isto é, o ato de dizer algo. Já no ato ilocucionário, há o proferimento de uma frase com intenções do locutor para o seu interlocutor. O ato perlocucionário, por sua vez, é o efeito que o ato ilocucionário causará no interlocutor. Quando digo a alguém: “NÃO ENTRE SEM PERMISSÃO!”, estou emitindo o meu poder ilocucionário, pois este ato causará no meu interlocutor um efeito, ou seja, ele vai acatar ou não a ordem expressa.

Na dimensão funcional, a língua tem o objetivo de exercer diversas funções, as quais podem ser verificadas durante os atos comunicativos; refletindo o objetivo de uso da língua pelo locutor. Com o intuito de explicar sobre as funções exercidas pela língua, Halliday (1973) postula em sua pesquisa uma tipologia das funções da língua; mas Bachman (1990), em sua pesquisa as categorizou em quatro macrofunções: ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa. A função ideacional tem o papel de trazer a compreensão dos significados das nossas experiências de mundo. Assim, ela é responsável pela “[...] manifestação de conteúdo, ou seja, da experiência do falante com o mundo real, incluindo aí o mundo interior de sua própria consciência.” (SILVA, 2008, p. 2). Esta função é usada pelos usuários de uma língua quando expressam emoções ou realizam troca de informações.

No macrocampo manipulativo, Nocetti & Figueiredo (1978) explicam que a língua exerce a função de instigar um comportamento específico nos interlocutores. Nesse campo, está inserida a função reguladora. Com relação a esta função, Halliday (1973) postula que a língua é concebida como uma forma de exercer controle de comportamentos, ou seja, executar um monitoramento dos comportamentos do outro por meio da elocução.

Com relação aos atos comunicativos funcionais no campo heurístico, Cunha (2009) vem nos dizer que a língua vista por esse ângulo busca investigar a realidade dos fenômenos que nos circundam por meio da elaboração de perguntas, a fim de encontrar explicações para os fatos. Para Bachman (1990), a aplicação dessa função se dá quando usamos a língua para ensinar/aprender, tanto nos ambientes formais como também nos ambientes informais. Temos um exemplo bem corriqueiro dessa função quando alguém nos pede uma informação sobre a localização de um determinado endereço e prontamente ensinamos onde situa-se tal local.

No campo imaginativo, a língua se responsabiliza pela comunicabilidade criativa. Por isso, esta função nos capacita a “expressar o que é de mais singular e pessoal em relação aos aspectos da experiência do indivíduo” (Nascimento, 2016, p.24). Diante do pensamento deste autor, podemos perceber que os falantes/sinalizantes exploram essa dimensão quando criam processos figurativos na língua. Como exemplos, temos a criação de metáforas e a personificação.

A dimensão da sociolinguística na competência comunicativa descrita por Bachman (1990) tem como aspecto principal a sensibilização do falante quanto ao uso de convenções da língua. Em seu arcabouço teórico, a sociolinguística é caracterizada pelos seguintes aspectos: sensibilidade às diferenças de dialeto ou variedade; diferenças de registro e naturalidade e, ainda, a habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem. Não constitui o objetivo deste capítulo explorar a dimensão metacognitiva. O próximo tópico nos conduzirá pelo caminho dos fenômenos linguísticos próprios de uma língua sinalizada, a fim de compreendermos o que pode caracterizar a competência comunicativa na Libras.

A PRAGMÁTICA NA MODALIDADE GESTUAL/ VISUAL/ ESPACIAL

Os estudos linguísticos que analisam os sinais por meio das lentes da Pragmática caminham com tímidos passos, visto que são poucos os trabalhos que os abordam nas sinalizações, como é o exemplo das pesquisas de Costa (2015) que descreve como intérpretes de Libras usam os aspectos linguísticos (Expressões manuais, soletração, redundância) nas interpretações desses profissionais. Já na dissertação de Stein (2018), o olhar é lançado para os pedidos de polidez durante os atos de falas de surdos e ouvintes.¹⁹ A pesquisa conclui que as expressões faciais e corporais potencializaram a comunicação dos sinalizantes. Por fim, temos a dissertação de Nascimento (2003) que aborda

19 Termo que se refere às pessoas que possuem integridade física da audição.

pontos fundamentais sobre o desenvolvimento da Competência Comunicativa de alunos surdos; devendo-se observar que, à época, os sinalizantes surdos estavam em formação para o magistério (curso de nível médio). Ainda sobre esta última pesquisa, uma das questões investigadas pela autora diz respeito às construções metafóricas sinalizadas pelos surdos na Libras em seus atos pragmáticos.

Como a Libras é uma língua nova em uso no Brasil, se a compararmos com outras línguas como o português, por exemplo; algumas pesquisas em campos específicos como a pragmática da língua, ainda são timidamente comentadas e pouco divulgados no país. No rol das publicações, na tentativa de encontrarmos trabalhos que trouxessem análises sobre a Pragmática, percebemos que apenas a UnB (Universidade de Brasília) apresenta um conjunto de produções acadêmicas cujo escopo poderá ser repostado aqui, embora consideremos tais estudos ainda incipientes para o propósito de consolidar o tema em questão. Sendo assim, também procuramos em eventos científicos discussões sobre esse campo de estudo, para somar às publicações coletadas. Sandra Patrícia de Farias, pesquisadora da UnB na área de Linguística Aplicada, ao participar do Congresso Nacional de Pesquisadores de Língua de Sinais, fez uma explanação sobre o que denomina de “efeitos da modalidade no contexto da pragmática” (Nascimento, 2020) e mencionou, nesta análise, os quatro pontos que são especificidades inerentes ao pragmatismo gestual/visual/espacial. Quanto a este trabalho, vislumbrando uma melhor compreensão, descreveremos em

itálico cada sinal mencionado juntamente com o link de acesso ao vídeo correspondente.

O primeiro ponto é a negação, que, segundo a pesquisadora, consiste em atribuir sentido negativo a alguém ou a algo. Esta dimensão é amparada pela criatividade do sinalizante, pois é marcada pelas mudanças de orientação (metafórica orientacional), direção e movimento. Ilustrando essas mudanças, Nascimento (2020) apresenta o sinal de *instrutor*²⁰. Assim, para dizer que o instrutor é ruim, o sinalizante apenas mudará o quirema Orientação de Mão (OR), que, neste caso, ficará para baixo²¹. Outro sinal com essa característica é o de *identidade*,²² que é articulado com a Configuração de Mão (CM) para baixo²³ para se referir a alguém que não tem identidade. O uso orientacional desses sinais relaciona-se com as nossas convenções culturais que atribuem sentido positivo e negativo às direções “para cima e para baixo”, respectivamente; fenômeno categorizado por Lakoff e Johnson (2002) como metáforas orientacionais.

O segundo ponto é o deslocamento do ponto de articulação (PA), que ocorre quando há “um deslocamento da realização do sinal” (Nascimento, 2020) e de acordo com esse aspecto, o sinal convencionalmente produzido em um local passa a ser articulado em outro espaço, dependendo da situação comunicacional.

20 Sinal Instrutor <<https://youtube.com/shorts/iZNhOrAqnc> >

21 Sinal de instrutor ruim <<https://youtu.be/bMxLTrvYqxI>>

22 Sinal de identidade < <https://youtube.com/shorts/qzr3sm3clj4>>

23 <https://youtu.be/CioULnPicUE>

Ilustrando essa possibilidade, a pesquisadora nos mostra que o sinal de *saúde*²⁴ pode ser articulado no nariz,²⁵ quando for o caso de alguém falar que está gripado. De igual modo, acontece com o sinal de *dor de cabeça*²⁶: a configuração de mão em F vai ser articulada na cabeça.

O terceiro ponto é a expansão do significado. A inovação no ato da conversa assegura o novo significado do sinal, criando um novo signo; devido à necessidade linguística do momento. O quarto ponto é o fenômeno da aglutinação dos sinais: para emitir uma mensagem, o sinalizante usa dois ou mais sinais que contextualizem o ato. Podemos visualizar este exemplo no sinal de “*isolamento social*”²⁷ e “*à toa em casa*”²⁸, os quais, segundo Nascimento (2020), foram criados para significar o atual momento de crise pandêmica da Covid-19. No próximo tópico, verificaremos de que forma essas categorias pragmáticas são materializadas dentro das sinalizações.

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS LICENCIANDOS E OS SEUS ASPECTOS PRAGMÁTICOS

Nesta seção procederemos da seguinte forma: apresentaremos os memes, os links dos vídeos das sinalizações de cada sinalizante e, em seguida, as traduções em Língua

24 <https://youtu.be/cwMbzdvgGzw>

25 <https://youtu.be/HqxqK2-TpEw>

26 <https://youtu.be/HzAL4I8Tubk>

27 <https://youtu.be/W2PK9qRa3lM>

28 <https://youtu.be/IRz-q2OodLI>

Portuguesa. Por fim, demonstraremos que características foram identificadas em cada ato linguístico. Para tanto, dispomos de dados coletados junto a quatro sujeitos aqui chamados de “participantes”, os quais comentaram sobre cada meme. No entanto, analisamos somente as sinalizações em que foi possível destacar excertos com a ocorrência dos fenômenos referentes à pragmática. Aspirando a uma melhor compreensão dos detalhes das mãos, usaremos uma tabela de CM²⁹ na qual podemos identificar as formas das mãos por meio de numerações. Enfatizamos que, neste trabalho, não focamos na interpretação/tradução, mas na competência dos licenciandos comentarem sobre o texto usando a Libras.

Imagem 2- meme pobrice no cartão



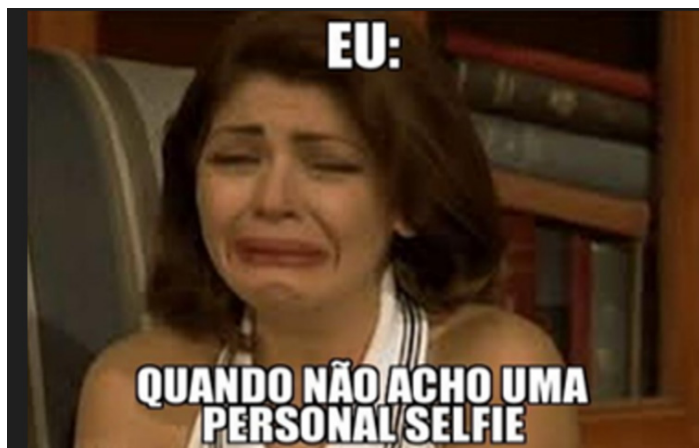
Fonte: adaptação das autoras

29 Usaremos a tabela inserida na pesquisa de KUMADA et al (2015), intitulada “Desafios para a tradução de um livro didático de ciências com uso de avatares Expressivos”.

O participante 1³⁰ faz um comentário que, traduzido para a Língua Portuguesa, resulta nesta transcrição: “Vou contar uma piada: Então, meu cartão, às vezes, quando eu vou ao *shopping* junto com o meu cartão de crédito, falo o seguinte: vamos junto cartão, vamos? E ele me diz: não, obrigado, já tenho compromisso! Hum palhaço! Porque pobre não tem dinheiro.” O sinalizante inicia a conversa por meio do gênero textual piada, mostrando sua capacidade imaginativa na língua alvo. Em um dado momento, para convencer seu interlocutor, que é o próprio cartão, a ir ao *shopping*, ele usa os sinais “*vamos, junto e cartão*”, caracterizando um ato ilocucionário categorizado também como ato diretivo. Para (SILVA, 2005) trata-se de fenômeno linguístico que tem o intuito de fazer com que o alocutário ordene, peça, mande; ou seja, ele é direto na sua fala. Como consequência, temos a dimensão perlocucionária, que é a “recusa” de ir ao shopping; identificada por meio da sequência de sinais “não, obrigado”. No fim de seu ato comunicativo, em vez de sinalizar “não tenho!” no espaço neutro, conforme vemos no vídeo disponível no link do *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=zInKRWh6Qdk>), articula o sinal nas laterais, próximo aos ouvidos, com movimentos ascendentes, refletindo o ato pragmático compreendido por Nascimento (2020) como deslocamento do (PA).

30 https://youtu.be/j3R2qxaZK_c

Imagem 3- meme em um relacionamento sério com a selfie



Fonte: adaptação das autoras

Passamos agora para a análise dos dados colhidos junto ao participante 3, cuja sinalização encontra-se no Vídeo “Meme selfie, participante 3”³¹, assim traduzido: Aff! Eu não sei tirar minha própria selfie, não consigo fazer isso, pessoas me ensinem, por favor!

O participante 3 inicia com uma interjeição originária do idioma Português, expressando sua insatisfação por não saber tirar sua própria selfie. O sinalizante mostra sua competência pragmática em dois momentos: o primeiro, ao sinalizar o termo selfie faz uso de aglutinação do sinal de *gravar*, que é um classificador articulado, com a CM,³² e o sinal de *foto*, ocorrendo

31 <https://youtu.be/80ZRZcsnKfQ>

32 

a mudança somente na inserção de outra CM³³. No segundo momento, verificamos que o excerto “Por favor, me ensinem!” traz a intensificação da expressão facial, com a cabeça virando para o lado, o olhar de súplica, a exploração do espaço neutro quando articula o sinal de *ensinar* e a rapidez com que articula os sinais; aspectos que caracterizam o pedido direto de ajuda, ou seja, trata-se de um ato ilocucionário. Esta habilidade faz parte da competência proposicional.

Imagem 4- meme uma receita para diminuir seu tempo



Fonte: adaptação da autoras

A sinalização do participante 3³⁴ foi traduzida da seguinte forma: “Então, às vezes eu fico horas a fio no celular, distraído



33

34 <https://youtu.be/pPfdw57VeXc>

nas redes sociais e, nossa, quando percebo que extrapolei o tempo, fico de queixo caído e tenho que rapidamente retornar, mas que nada! Não consigo, porra!” As funções imaginativa e interacional deste sinalizante se fazem presentes quando ele relaciona a temática do tema com suas experiências sobre o tempo no celular.

O ato começa com a mão de apoio articulando um classificador de celular e com a mão dominante realiza o ato de deslizar na tela do celular e ambos são articulados respectivamente com as CM(s)³⁵. Para representar as horas que se passaram, lança mão do processo de aglutinação de sinais. O primeiro deles é o sinal de *quantidade*, articulado no pulso; em seguida, usa um classificador para representar o ponteiro do relógio com o movimento circular; e, novamente, utiliza o sinal de *quantidade*, desta vez deslizando para baixo, como se o tempo estivesse escorrendo pelo pulso, a fim de quantificar o tempo perdido. A escolha desse sinal metafórico deve-se ao fato de que o sinalizante, compreendendo suas “[...] experiências como entidades ou substâncias [...] tende a [...] “categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las e, dessa forma racionar sobre elas”. (Lakoff; Johnson, 2002, p.75-76). Além disso, faz uso de um sinal com a expressão facial e a oralização, indicando chateação por ter perdido muito tempo, o que na Língua Portuguesa traduzimos como “porra!” Devido à ênfase dada e à expressão facial no momento da sinalização.



Quanto aos dados do participante 4³⁶, temos a seguinte tradução: “Então, eu perco muito tempo na rede social”. Apesar de ter falado pouco sobre a temática, a função imaginativa da sinalizante fez com que seu enunciado fosse compreendido rapidamente. Para afirmar que perde tempo nas redes sociais, tal pessoa construiu uma aglutinação a partir de três sinais no pulso com as respectivas CM (s)³⁷. O primeiro sinal representa o *tempo*; o segundo é um classificador que indica o movimento circular do *ponteiro* do relógio, simulando que este “voou” e o terceiro é um classificador de *moto* com movimento curvilíneo, indicando velocidade máxima. Durante esse ato, o movimento dos lábios desempenha um papel fundamental, pois a pessoa, à medida que sinaliza, infla e relaxa as bochechas; trazendo a ideia de velocidade máxima do tempo.

Imagem 5- trabalho em casa



Fonte: adaptação da autoras

36 <https://youtube.com/shorts/jAiv1V-3E3s>



37

Iniciando a análise do meme acima com a sinalização do participante 5³⁸, a tradução do ato comunicativo foi transcrita do seguinte modo: “O primeiro profissional que aparece no meme pensa na esperança de trabalhar sentado confortavelmente, bem calmo e com tranquilidade, mas na verdade o que acontece agora é que trabalhar em casa é se ocupar ao mesmo tempo com o trabalho, com os filhos que pedem atenção, com a limpeza da casa e ainda tem que cozinhar. Muito ocupado, sendo que precisa conciliar o tempo com os diversos afazeres, pois ele passa muito rápido.”

O sinalizante usa sua capacidade imaginativa quando aglutina os sinais de *tempo* e *apressado* em cima do pulso, lugar que faz referência a tudo o que diz respeito ao tempo. Com isso, aglutina os sinais para trazer a ideia de que o tempo passa rápido. Mas quando realiza essa construção, o que se percebe é que parece dizer que “o tempo está apressado”. Logo, inferimos que essa construção é compreendida pelos olhos dos teóricos Lakoff e Johnson (2002) como uma metáfora ontológica de personificação, cuja intenção é conceder aos objetos características e atividades humanas. Neste caso, há a personificação de um fenômeno da natureza: o tempo. Pode-se afirmar que essa expressão típica da Libras, pode ser considerada como a figura de linguagem personificação específica produzida na língua de sinais.

Em relação à sinalização da participante 4³⁹, ao

38 https://youtu.be/iSn_cQdclgQ

39 https://youtu.be/8ErcB_65p5E

transcrevê-la para o Português, chegamos à seguinte elocução: “Profissional fica imaginando como seria trabalhar em casa! Sentado de pernas cruzadas, tomando um cafezinho e comendo confortavelmente. Mas na realidade, as coisas acontecem de modo diferente: o professor recebe várias informações, fica ouvindo muitas coisas, muito ocupado, a cabeça fica cheia de tanta coisa. Trabalho nesse formato pura ilusão”.

Nesta produção sinalizada, destacamos uma peculiaridade: no momento em que sinaliza o excerto “a cabeça fica cheia de tanta coisa”, em vez de realizar o sinal na cabeça, o sujeito utiliza o classificador de *cabeça* articulado com a mão de apoio. E em seguida usa a mão dominante em volta desse classificador e ao mesmo tempo infla a boca. Nos estudos de Johnson e Lakoff (2002), esse fenômeno de compreendermos a cabeça como uma espécie de recipiente em que podemos enchê-la com algo compõe as metáforas antológicas de recipientes. Por meio delas, “compreendemos eventos, ações, atividades e estados” (Johnson; Lakoff, 2002, p. 83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Detectamos que o uso criativo dos parâmetros se constituiu como elemento central do processo linguístico pragmático. Diante disso, é imprescindível compreender os elementos estruturantes do sinal, tendo em vista que a Libras é uma língua de natureza gestual, visual e espacial. Sendo assim, a competência de sinalizar está centralizada no conhecimento e uso convencional desses parâmetros em situações comunicativas

reais entre os praticantes da Libras, os quais internalizam as diversas combinações de uso dos parâmetros de acordo com os conhecimentos adquiridos na comunidade linguística da qual fazem parte e onde vão adaptando os parâmetros de acordo com as situações comunicativas. Assim como ocorre com os falantes de línguas orais, os sinalizantes também recorrerão à criatividade para garantir uma situação comunicativa satisfatória, incidindo diretamente nos parâmetros gesto-visuais.

As aglutinações de sinais configuram-se como princípio norteador pragmático para a realização dos sinais metafóricos, fenômeno percebido quando o sinalizante usa a criatividade ao realizar uma adequação dos parâmetros CM, PA, OR e M. Quanto às expressões não manuais (*ENM*), de modo algum assumem o papel de parâmetro coadjuvante no campo pragmático, haja vista que a mudança de um único elemento que forma a expressão do rosto muda o sentido do evento comunicativo. Pesquisar sobre o campo pragmático foi relevante por agregar valores científicos necessários à produção acadêmica das autoras deste capítulo; ampliando o nosso conhecimento empírico, teórico e prático, principalmente em relação à compreensão visual e à interpretação dos aspectos constitutivos da pragmática da Libras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Naiara Sales. Revisitando a abordagem comunicativa: modelo de interação em atividades de sala de aula. *In: DA SILVA, Ivete Maria Martel; CAVALCANTE, Luciana Rocha; ARAÚJO; Naiara Sales (Orgs.). Ensino de línguas: Interfaces e novas perspectivas.* São Luís: EDUFMA, 2018.

BACHMAN, Lyle F. Communicative language ability. *In: Fundamental considerations in language testing.* Trad. Niura Maria Fontana. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Conhecimento, compreensão e competência nos estudos da língua (gem). *Revista Escrita*, v. 2011, n. 13, p. 1-18, 2011.

BONVINO, Melissa Alves Baffi. *Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor vocabulário de um teste de proficiência para professores de língua inglesa.* 364f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto - SP, 2010

CANALE & SWAIN. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, vol. I (1), 1980.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado, 1978

COHEN Andrew D. O ensino de pragmática por professores nativos e não-nativos de línguas: o que eles sabem e o que relatam estar fazendo. *Letras de Hoje*. v. 52, n. 3, p. 341-350, jul. set. 2017.

COSTA, Alessandra Campos Lima da. *A Sinalização de Histórias em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos*. 154f. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CUNHA, Lúcia Sofia Gonçalves da. A Interação Verbal em Contexto Pedagógico: funções comunicativas e formas linguísticas, *V simpósio internacional de estudos de gêneros textuais*, 2009.

ELICHIRIGOITY, Maria Terezinha. *Atos de fala – suas realizações e opacidades nos efeitos de sentido*. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Mari_Teresinha_Elichirigoity.htm, 2001. Acesso em 22. Jun.2020.

HALLIDAY, M. A. K. Relevant models of language. In: HALLIDAY, M. A. K *Explorations in the functions of language*. New York: Elsevier, 1973.

HYMES, Dell. “Competence and performance in linguistic theory”. In: HUXLEY, R. & INGRAN, E. (eds.) *Language acquisition: models and methods*. New York: Academic Press, 1971.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008 (p. 127-140).

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana* (coord. trad. Maria Sophia Zanotto). Campinas/São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.

MARTINS, Francisco; COSTA, Arilson Corrêa da; PORTO, Karime da Fonseca. O delírio à luz da teoria dos atos de fala. *Psicologia: Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 189-198, 2000.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 316f. Dissertação (mestrado em linguística), Universidade de Brasília, DF, 2003.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Semântica e pragmática em Libras in: *I Congresso Nacional de Pesquisadores de Línguas de Sinais*, 2020. 1 vídeo (1 h 34 m 50s). Publicado pelo canal Ewerton Carlos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndcgMw-zIzQ&t=1669s>. Acesso em 26 jan. 2021.

NASCIMENTO, Thiago da Cunha. *Metáforas no pensamento e no discurso: uma análise cognitivo-discursiva da fala de aprendizes de inglês língua estrangeira sobre sua experiência de aprendizagem*, 175f. Dissertação (mestrado em linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

NOCETTI, Milton A.; FIGUEIREDO, Regina Célia. Línguas naturais e linguagens documentárias: traços inerentes e ocorrências de interação. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 6, n. 1, p. 23-37, 1978.

SANTOS, Marcelo. Pragmática: Uma Proposta de Ensino de Língua Estrangeira. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9456>.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletras*, n. 8, p. 7-17, 2004.

SEARLE, John R. Os atos de fala indiretos. In: SEARLE, J. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. Trad. Ana Cecília GA de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, José Romerito. A intensificação numa perspectiva funcional. *Revista Odisseia*, n. 1, 28 jun. 2008.

STEIN, Jaqueline Scotá. *Estratégias de polidez nos pedidos feitos em libras: um estudo de faces*. 2018. 115 f. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari, revisão técnica de Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristofáro Silva, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2006.

WIDDOWSON, H. G. *Learning purpose and language use*. London: Oxford University Press, 1983.

SINALÁRIO DE LIBRAS: UM RECURSO DE APOIO AOS PROFISSIONAIS INTÉRPRETES DO CURSODE LETRAS-LIBRAS DA UFMA

Ruan Pires Azevedo
Manuela Maria Cyrino Viana

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa objetivou registrar os sinais utilizados na disciplina de Aquisição da Linguagem e Aquisição de Língua de Sinais do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA para uma uniformização do uso e difusão dos mesmos através de um sinalário. Para tanto foi necessário identificar os sinais, organizá-los em uma lista por ordem alfabética, registrar os sinais em vídeos e fazer uma tabela dos sinais com o link e QR code como forma de ampliar o acesso mais rápido e digital dos sinais catalogados na pesquisa.

Este trabalho foi motivado pela vivência do pesquisador em sala de aula e seu acompanhamento nas interpretações ao longo do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no 2º período, especificamente na disciplina de Aquisição da Linguagem e Aquisição de Língua de Sinais, na qual percebemos que havia uso de variações linguísticas e situações que geravam o uso de datilologias e sinais explicativos.

A problemática da pesquisa é a falta de sinais próprios para o vocabulário da disciplina e um sinalário para acesso a sinais específicos, pois são sinais que necessitam de um entendimento prévio do termo/palavra. Nesse viés, este trabalho justifica-se pela necessidade em registrar sinais utilizados na disciplina e elaboração de sinalário específico, contribuindo assim para o aumento do vocabulário do curso de Letras-Libras e disseminação e avanço da língua.

Como pergunta norteadora desta pesquisa buscou-se entender: é relevante fazer o levantamento desses sinais e organizar um sinalário? Por quê? Qual a importância? A investigação proposta nesta pesquisa respondeu estas indagações e encontrou termos/palavras específicas para a criação do sinalário.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

A língua e a sociedade estão intrinsecamente ligadas desde o nascimento, quando o ser começa a associar e imitar através do signo linguístico, ou seja, quando começa a interagir como meio, por meio da comunicação. Tanto a língua oral/sinalizada,

quanto a língua escrita, são as principais pontes para que essa interação aconteça. Nesta perspectiva destaca-se que a Libras é uma língua natural, pois surgiu através de uma necessidade natural de comunicação, passando de geração em geração. Fernandes (1998, p.2) afirma que com organização em todos os níveis gramaticais, presta-se às mesmas funções das línguas orais.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tem o status de língua, pois tem um sistema específico, uma estrutura gramatical própria. Diferente da Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva, sendo captada pelo ouvido, é uma língua de modalidade espaço-visual, sendo captada pelos olhos. Através da experiência visual os surdos conseguem ter acesso às informações e comunicam-se, expressando assim todo e qualquer tipo de pensamento (Fernandes, 2003).

Essa língua é constituída de níveis linguísticos: fonológico, sintático, semântico e pragmático. Um marco nos estudos da língua de sinais, na década de 60, foi o trabalho de Willian Stokoe. Ele afirmava que as línguas de sinais poderiam ser analisadas tal qual as línguas orais. Os sinais eram compostos por unidades mínimas que produziam um número ilimitado de sinais (Quadros, 2014).

A consolidação da língua de sinais deu-se pelo reconhecimento da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, afirmando ser o meio legal 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.

Nesse cenário, é importante dizer, que a língua de sinais amplia seu vocabulário com a aquisição de novos sinais, introduzidos pelas comunidades surdas diante às mudanças culturais e tecnológicas. Atualmente, essa língua está em nosso meio social por conta do avanço da quantidade de surdos na população brasileira. Sendo assim, proporciona uma maior visualização e valorização da mesma.

A Libras é imprescindível para a comunicação efetiva dos surdos com a sociedade, pois é uma forma de garantir a preservação da identidade da comunidade surda, desenvolvendo todas as suas capacidades cognitivas, emocionais e afetivas, proporcionando assim a verdadeira inclusão em todos os espaços sociais e compreensão de tudo que está ao seu redor. (Quadros, 1997).

Nesse cenário é importante ainda destacar os Tradutores/ Intérpretes de Libras - TILS são profissionais que atuam intermediando a comunicação entre o sujeito surdo que usa a Língua Brasileira de Sinais e o receptor da mensagem. Esse profissional transmite de uma língua fonte (LF) para uma língua alvo (LA). De acordo com Quadros (2002, p. 11) o tradutor/ intérprete de língua de sinais é a “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).”

Esse profissional precisa ter fluência em ambas as línguas que se propõe a interpretar, conservando a mesma postura

em todos os tipos de interpretação. Sendo assim, os TILS são profissionais regulamentados que devem atuar em todos os órgãos, sejam públicos ou privados para o cumprimento da Lei de alcançar as necessidades de comunicação dos surdos e assim terem acesso diário aos seus direitos, como à educação, saúde e lazer.

O SINALÁRIO E A LIBRAS

Segundo Stumpf (2005, p. 36), “o sinalário é o conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada língua de sinais.” É um recurso que serve para registro, a fim de conservar de maneira concreta os sinais dos termos específicos em Língua de Sinais ao decorrer dos anos, sendo este imprescindível para auxiliar os surdos na compreensão do conteúdo e apoio aos profissionais Intérpretes que atuam intermediando a comunicação entre surdos e ouvintes.

Na atual conjuntura, com o avanço da tecnologia, um dos grandes debates atuais é a disseminação do conhecimento de áreas que envolvem termos técnicos, na qual necessitam de um conhecimento específico. Nessa direção, um estudo de Fernandes *et al.*, (2019), na cidade de Laranjeiras, Rio de Janeiro, criou um sinalário para a disciplina de Química que possibilitou a comunicação em sala de aula entre o profissional intérprete e o aluno da instituição de ensino, ratificando que os sinalários da áreas das línguas sinalizadas, neste caso a Libras, se tornam elementos essenciais para tornar a comunicação possível.

Conforme a autora, os sinalários surgiram visando suprir a necessidade de ter-se sinais que consigam expressar termos específicos nas diversas áreas de formação educacional e profissional. Diante do exposto, percebe-se que os sinalários visam preencher uma lacuna imprescindível no quesito inclusão. Santos (2014, p. 9) afirma que os recursos nesses meios de comunicações são “[...] imagens, sinais gráficos e vídeos que podem trazer a Língua Brasileira de Sinais facilitando assim a compreensão dos conteúdos propostos para a comunidade surda”.

METODOLOGIA

Para execução da pesquisa, tendo em vista o atual cenário mundial decorrente da pandemia do COVID 19 e prezando pela segurança e saúde de todos, o pesquisador e a docente da disciplina, realizaram inicialmente um levantamento das palavras utilizadas em sala de aula feito uma lista, totalizando 40 termos. Em seguida procedemos a realização de duas reuniões online pelo aplicativo Google Meet com todos os entrevistados e o pesquisador. Realizou-se uma entrevista semiestruturada para identificação das lexias.

As reuniões tiveram aproximadamente duração de 1h, onde conversamos acerca dos conteúdos abordados na disciplina a partir dos textos e materiais disponíveis no plano de disciplina e do portfólio disponibilizado pelo docente aos discentes. Foi elencado nessa primeira abordagem uma lista das lexias específicas com 20 termos que corresponderam à 20 sinais.

Os termos/palavras que foram selecionados para registro em Libras e elaboração do sinalário foram retirados da ementa da disciplina e textos bases disponibilizados pelo docente. Usamos assim, como critério a pertinência das palavras e conceitos importantes e relevantes específico da disciplina, que abarca outras áreas de estudo, tal como Ciências Humanas, Biológica, Ciência da Natureza, inclusive, alguns termos/palavras presentes em outras disciplinas do curso de Letras-Libras.

No segundo momento foi iniciado a leitura das lexias cadastradas pela docente e pesquisador aos participantes, para que pudessem identificar os sinais específicos das 40 palavras relacionadas com a disciplina. Obtivemos um levantamento de 31 sinais identificados pelos participantes e 9 termo/palavras que não obtiveram sinais específicos. Deparamo-nos com uma lista de 60 lexias, e 51 sinais.

Esta pesquisa contou com a participação de sete entrevistados: um docente da disciplina de Aquisição da Linguagem e Aquisição de Língua de Sinais da UFMA, dois Interpretés do curso de Letras-Libras, dois discentes surdos do curso e dois alunos que já participaram da disciplina.

Nesta pesquisa, a reunião foi gravada para registro dos sinais da disciplina, para posterior revisão e identificação dos sinais realizados pelos entrevistados. Em seguida, realizou-se o registro em vídeos somente dos sinais já utilizados, totalizando 51 lexias. Dispomos os sinais em uma tabela organizada por ordem alfabética com os links e QR code do vídeo postado na plataforma *YouTube*, no canal SINAQUILIN LETRAS-LIBRAS UFMA, idealizado pelo pesquisador.

ANÁLISE DE DADOS





Ao iniciarmos a análise dos sinais registrados na disciplina de Aquisição da Linguagem e Aquisição de Língua de Sinais, identificamos 60 lexias/palavras que foram apresentadas aos participantes para registro dos sinais pertinentes a cada um. Porém, quando perguntado os sinais referente a cada uma, encontramos 51 sinais. Neste capítulo destacaremos somente algumas lexias, considerando que se trata de um recorte da monografia deste pesquisador.

No primeiro momento encontramos 20 (vinte) lexias/palavras lembrados pelos participantes de forma espontânea após a leitura do plano de disciplina e o ementário, e no segundo momento a partir da leitura das palavras já identificadas pelo pesquisador e docente da disciplina, registramos o total de 40 (quarenta). Apresentamos na tabela nº 1 as lexias/palavras presentes nos dois momentos de coletas e que fazem parte do léxico da disciplina em questão, seguido do link do *YouTube* onde o pesquisador realiza os sinais, e do QR code como forma de ampliar o acesso mais rápido e digital dos sinais catalogados na pesquisa.

Tabela nº 1: Lexias encontradas na entrevista

1º MOMENTO		
LEXIAS/PALAVRAS	ENDEREÇO YOUTUBE	QR CODE
1. Aquisição	https://youtu.be/hScSH7kRhYA	
2. Aquisição de segunda língua	https://youtu.be/OcewiObvFjw	
3. Áreas cerebrais	https://youtu.be/BphwCRtYVck	
4. Behaviorismo/ Comportamentalismo	https://youtu.be/UJXyaEw3nt4	
5. Cérebro	https://youtu.be/0NaYDU1aDqc	
6. Chomsky	https://youtu.be/r7p_YriVwQc	
7. Cognição/Cognitivo/ Cognitivismo	https://youtu.be/R1RJoLZwd5Y	
8. Comunicação	https://youtu.be/XlcicBRFAYs	
9. Estruturalismo	https://youtu.be/tqU0bLEniPw	
10. Gerativismo	https://youtu.be/mKA-K7d1sUs	

Fonte: Elaborado pelos autores

LEXIAS/PALAVRAS	ENDEREÇO YOUTUBE	QR CODE
1. Abordagens teóricas	https://youtu.be/oTOi4CVII3E	
2. Abstrair	https://youtu.be/Moqgb5sAN3E	
3. Aquisição da linguagem	https://youtu.be/HCaXS3qSYVw	
4. Aquisição da linguagem do surdo	https://youtu.be/eYAoQR5dRYM	

Após esse primeiro levantamento, procedemos a identificação das características dos sinais coletados para então classificá-los. Brito (1998), Carvalho (2019), Cordeiro (2019) e Figueira (2011) comentam sobre os tipos de sinais, quanto a sua composição, podendo ser classificados como simples, compostos e datilológicos (ou soletrados).

Sendo assim, durante o levantamento percebemos que os sinais realizados pelos entrevistados podem ser divididos em: sinais simples e sinais datilológicos. Relevante pontuar que em alguns termos não encontramos sinais específicos, mas uma produção sinalizada de forma explicativa pelos participantes.

No tocante aos sinais simples, Carvalho (2019, p.11) discorre que “são os constituídos por elementos fonológicos comuns, incluindo de um a cinco parâmetros (Configuração de mão, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação/

Direcionalidade, Expressão Não Manual.” Cada sinal representa uma lexia, formada por um único sinal. A exemplo dos sinais de *Abstrair*, *Aquisição*, *Behaviorismo/Comportamentalismo*, *entre outros*, apresentados nas tabelas 1. Já os sinais compostos se caracterizam pela junção de dois ou mais sinais, a exemplo do sinal de *mãe*, realizado pelos sinais de MULHER + BENÇA. Foram identificados 50 sinais simples, incluindo os sintagmas nominais (em negrito) como demonstra a tabela nº 2 abaixo, com suas respectivas lexias, link do *YouTube* e QR code para melhor verificação do sinal realizado.

Tabela nº 2: Sinais Simples

SINAIS SIMPLES	ENDEREÇO YOUTUBE	QR CODE
1. Abordagens teóricas	https://youtu.be/oTOi4CVII3E	
3. Aprender/Aprendizado	https://youtu.be/OHPTpEnJOi0	
4. Aquisição	https://youtu.be/hScSH7kRhYA	
6. Aquisição da linguagem do surdo	https://youtu.be/eYAoQR5dRYM	
7. Aquisição de segunda língua	https://youtu.be/OcewiObvFjw	
8. Áreas cerebrais	https://youtu.be/BphwCRtYVck	
9. Behaviorismo/ Comportamentalismo	https://youtu.be/UJXyaEw3nt4	
10. Cérebro	https://youtu.be/0NaYDUlDqc	


Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Dando seguimento a análise dos dados, outro tipo de sinal identificado na pesquisa foram os sinais datilológicos, também conhecidos como sinais soletrados, são sinais que utilizam

a datilologia ou alfabeto manual para transmitir a ideia ou pensamento. Segundo Figueira (201, p. 54), “é uma palavra da Língua Portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer a Libraspor expressar pelo alfabeto manual uma incorporação de movimento próprio da língua.”

Nesta pesquisa estará representada pela soletração, letra por letra, separada por hífen, identificado somente um sinal datilológico, a lexia *Skinner* (S-K-I-N-N-E-R), tal como mostra a tabela nº 3 abaixo:

Tabela nº 3: Sinais datilológicos

LEXIAS/PALAVRAS	ENDEREÇO YOUTUBE	QR CODE
1. S-K-I-N-N-E-R	https://youtu.be/9Y_mw0Fo4OI	

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Outra categoria encontrada pelo pesquisador foram as lexias que não tem um sinal específico, na qual os entrevistados se utilizaram de uma produção sinalizada explicativa, a fim de explicar o termo/palavra. Ao ser apresentado os termos aos participantes da pesquisa, percebemos que nenhum deles conseguiram lembrar de um sinal que o identificasse. Surgiu a ideia por parte de um dos participantes de que para tais sinais ele realiza a explicação do seu significado, procedendo então a apresentação dos sinais utilizados.

Para que a explicação do sinal pudesse ser realizada, foi necessário a conceituação do significado das palavras pelo

pesquisador ou docente. Assim a partir de um léxico onde não há um sinal específico, fez-se necessário a atribuição de um conjunto de sinais que explicam essa determinada lexia.

Usamos para registrar o conjunto de sinais que a designam de forma específica com letra maiúscula, separado com hífen e verbos no infinitivo, pois levamos em consideração o sinal geral, e não a sua flexão verbal. Foram identificados nove lexias que não houve um sinal específico, na tabela abaixo destacamos uma.

Tabela nº 4: Sinais sem sinal específico

LEXIA/PALAVRA	LINK DO YOUTUBE	QR CODE
1. Espistemologia genética	https://youtu.be/9fvuxEAGesQ	
2. Escrita alfabética	https://youtu.be/uIMTvUvUleo	
3. Escrita pré-silábica	https://youtu.be/OKTRygXrRBI	
4. Escrita silábica	https://youtu.be/2QB8AYT5M-8	
5. Escrita silábica-alfabética	https://youtu.be/hg8Avat0nQ0	
6. Estágio das primeiras combinações	https://youtu.be/Bj5zDhxR5RM	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Todas as lexias apresentadas nesta categoria, apresentam uma característica semelhante, a explicação do termo, pois não foi lembrado um sinal específico pelos participantes da pesquisa, fazendo necessário utilizar um conjunto de sinais que designa o termo. Podemos inserir como exemplo o termo *Epistemologia genética*, nos quais foram usados os sinais de ÁREA-ESTUDAR-PESQUISAR-GENÉTICA-GERAÇÃO.

Relevante mencionar que das 51 lexias encontradas corresponderam a um número de 60 sinais dentre as duas categorias: simples e datilológico, e que as lexias que não foram encontradas sinais, perfazem um número bem menor que o quantitativo esperado pelo pesquisador, já que se trata de um trabalho inovador dentro de um universo de disciplinas do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão, que necessita de mais pesquisas desse aporte para auxiliar os alunos surdos e profissionais intérpretes nas suas demandas comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando voltamos nosso olhar para a pergunta que norteou esta pesquisa: É relevante fazer o levantamento desses sinais e organizar um sinalário? Por quê? Qual a importância? Percebemos ao ver o trabalho finalizado que para respondê-la, foi necessário seguir um percurso metodológico que incluiu a identificação dos sinais, organização de uma lista por ordem alfabética, registro dos sinais em vídeo e organização de uma

tabela dos sinais com o link e QR code. Todas essas etapas trouxeram contribuições valiosas que ajudam a esclarecer a perguntada pesquisa.

Os objetivos traçados nesta pesquisa foram todos contemplados, porém, foi identificado a grande escassez de materiais para embasá-la. Ainda que com poucos dados, faz-se necessário investigações como esta, a fim de aprofundar nossos estudos e disseminar cada vez mais léxicos específicos em diversas áreas.

O resultado da análise dos dados coletados com os participantes da pesquisa, trouxe contribuições valiosas para a área dos estudos em Língua de Sinais, evidenciando um campo aberto de novas descobertas e pesquisas. Identificamos uma lista de 60 sinais, separado por tipo de sinal. Sinais simples, encontramos 51 (cinquenta) sinais; datilológico, apenas 1 (um). Além disso, encontramos uma minoria de termos/palavras que não possuem um sinal específico, apenas 9 lexias, necessitando assim de um conjunto de sinais para poder explicá-los.

Além disso, encontramos a exemplo 17 (dezesete) sintagmas nominais. Porém um sintagma não se enquadra na realização da sinalização para cada lexia em separado, como foi o caso de competência linguística, que apresenta três sinais onde um não podem ser compreendido isoladamente

Portanto, percebemos que faz-se necessário ampliar as pesquisas e discussões na área da Língua de Sinais para subsidiar outras pesquisas com o foco na ampliação do léxico. Pensamos ser pertinente uma futura ampliação deste trabalho como forma

de agregar novos aportes lexicais de outras disciplinas e/ou sinais do curso de Letras-Libras em geral, visando ampliação do sinalário da área de Letras como forma de unificação dos sinais e apoio aos profissionais intérpretes na difícil missão de promover comunicação entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 19 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 de março de 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de língua sinais*. Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguísticas e Filologia. 1995.

CARVALHO, Andréa dos Guimarães de Carvalho. *Sinais simples e compostos na libras: conceitos, critérios de formação e classificação*. 2019. **Tese (Doutorado em Linguística)** 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214836> Acesso em: 8 abr. 2021.

CORDEIRO, Raniera Alislan Almeida. *Sinal datilógico em libras*. 2019. **Dissertação (Mestrado em Linguística)** 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37425/1/2019_AndreadosGuimar%C3%A3esdeCarvalho.pdf Acesso em: 8 abr. 2021.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

FERNANDES, Jomara Mendes; SALDANHA, Joana Correia; LESSER, Vanessa; CARVALHO, Bárbara; TEMPORAL, Patrícia; FERRAZ, Tássia Alessandra de Souza. *Experiência da elaboração de um sinalário de química em libras. Experiência em Ensino de Ciências*. [s. l.] v. 14, n. 3, p.28-47. 2019.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. *Material de apoio para o aprendizado de libras*. São Paulo, SP: Phorte, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2002.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. [Tese de doutorado]*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

O TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: PERCURSOS E PRÁTICAS

Walquiria Pereira da Silva Dias

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante do convite em fazer parte da iniciativa de registrar os trabalhos produzidos em sete anos de implantação e funcionamento do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), falo de um duplo lugar: como profissional tradutora e intérprete de Língua de Sinais (TILS) atuante, especificamente, no Curso de Letras-Libras da UFMA, e como pesquisadora que busca problematizar questões advindas do contexto da prática e que têm contribuído na construção de subjetividades e outros possíveis objetos de pesquisa.

Nessa linha, apresento um diálogo que advém de minha pesquisa de mestrado e gerado frutos em minha caminhada no doutorado. Vale ressaltar que o movimento desta escrita não flui em direção a uma ordem acadêmica canônica, justamente porque é atravessada por experiências e por não trazer uma pesquisa pronta e acabada, mas reflexões em constante construção.

Albuquerque Junior (2019), discorrendo sobre o ensaio, em *Tecelão dos Tempos*, afirma se tratar de um tatear, um experimento, um desafio na busca de expressar dizeres acerca de um objeto do discurso, que ao final gera vida. Ainda que estas linhas não pretendam compor um ensaio, caminham nessa direção, no sentido de traçar correlações teóricas e práticas que deem vida à discussão acerca da atuação do TILS no ensino superior, com foco específico na problematização de realidades vividas no âmbito da UFMA e do Curso de Letras/Libras.

O objetivo é refletir acerca da atuação de tradutores e intérpretes de Língua de sinais no ensino superior, especificamente na UFMA, partindo do viés dos documentos oficiais para chegar às práticas sociais. Dessa maneira, chamo à mesa dos debates apontamentos acerca de políticas (educacionais, de acessibilidade e linguísticas) e os reflexos no campo da tradução e interpretação de línguas de sinais.

Metodologicamente, utilizarei recortes de discussões empreendidas no mestrado, gerados a partir de uma pesquisa documental (Gil, 2018), tendo por base uma legislação de abrangência nacional, o Edital PRH nº 1/2013, responsável por um dos concursos públicos para técnico-administrativo na

universidade e o Projeto Político Pedagógico do Curso Letras-Libras. As análises, porém, não se limitam à materialidade linguística dos documentos, mas alcançam ordens discursivas, sociais e práticas. Por isso, entrelaço relatos de experiências oriundos da minha atuação, bem como dados advindos de uma observação empírica.

Para Ball, Manguire e Braun (2021) analisar políticas parte do contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática, além de considerar os atores nesse processo. Nessa linha, foco no contexto da prática, mas não posso separá-lo dos contextos que o precedem (de influência e da produção de textos), ainda que estes não sejam o centro do debate.

SUBVERTENDO VEREDAS, ABRINDO NOVAS TRILHAS

Para dar continuidade, gostaria de situá-los quanto às escolhas da temática, ao mesmo tempo em que conduzo teias teóricas. O interesse pela temática deu-se, inicialmente, com o mestrado, no qual foquei nas práticas de subjetivação do TILS e resistências a partir de um olhar discursivo para a legislação, estreitando a investigação para os editais de concursos e seletivos realizados por instituições maranhenses (Dias, 2018). Esse estudo, no que concerne ao contexto educacional, corroborou a ideia de que as políticas legitimadas pelos documentos legais não respondem totalmente às demandas oriundas da atuação do TILS e às necessidades da comunidade surda.

Diante da pesquisa de mestrado, da minha prática como TILS e da observação de uma emergência de TILS

nas universidades federais, ratificada por Santos (2015), dei continuidade às discussões no doutorado. A oferta de profissionais tem crescido, o perfil tem se modificado, a institucionalização tem se estabelecido e as narrativas de vivências de TILS (sobre entraves e avanços) são inúmeras (Martins; Nascimento, 2015; Santos, 2015; Albres; Rodrigues, 2018; Rodrigues, 2018; Santos; Francisco, 2018). Diante desse quadro, considereei válido tornar minhas inquietações objeto de estudo, de forma a buscar um retorno pessoal e social, tanto para a comunidade surda quando para a categoria de tradutores e intérpretes de língua de sinais.

As resistências pontuadas na pesquisa de mestrado permitem evidenciar narrativas de situações vividas no dia a dia e o poder inerente ao discurso jurídico, o qual, aliado ao discurso político, atuam diretamente na institucionalização⁴⁰ do TILS nas universidades federais, demarcando o embate entre o que é oficialmente instituído e o que é necessário. Foucault (2010) afirma que são os focos de experiências os responsáveis por gerar novas matrizes normativas.

Dito de outra maneira, no exercício da profissão do TILS, perpassam problemáticas que põem em confronto as demandas institucionais e as necessidades que caracterizam sua atuação, bem como os direitos linguísticos da pessoa surda. Dessa forma, é válido compreender as políticas que norteiam essa realidade e os desdobramentos na prática profissional dos tradutores e

40 Por institucionalização denomino a presença permanente do TILS no quadro de profissionais das instituições, sejam efetivos ou contratados.

intérpretes de Libras, considerando que, no âmbito do poder público, as ações são balizadas por documentos legais.

Nessa linha, a legislação é atravessada por discursos que impõem verdades e instituem subjetividades (Foucault, 2002). Assim, se pensarmos nas políticas direcionadas à pessoa surda, balizadas pelos documentos oficiais, teremos práticas sociais diversas. Por exemplo, no campo das políticas de acessibilidade, a legislação e as materialidades sociais geradas dela possuem determinado efeito na atuação do TILS. Por outro lado, no âmbito das políticas linguísticas, não se trata somente de um movimento discursivo em prol da inclusão, mas permite que o fator linguístico-cultural ganhe força, o que leva à necessidade de repensar as práticas institucionais.

Compreendo, então, que a profissionalização do TILS tem sido situada, majoritariamente, no campo das políticas de inclusão e acessibilidade, ainda que tenha ganhado espaço no âmbito das políticas linguísticas e de tradução. Pensar o TILS do lugar das políticas de acessibilidade e a partir das políticas linguísticas implica em práticas discursivas e sociais diferenciadas, mesmo que possam se complementar. Assim, é válido questionar o discurso que reforça a consolidação de políticas linguísticas para a comunidade surda no contexto brasileiro em sua totalidade. Como afirmam Montes (2018) e Albres (2020), avanços no reconhecimento da Libras, em termos de legislação são reais e importantes. No entanto, a aplicabilidade das determinações e a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda ainda precisam ser questionadas.

Analisando a Lei de Libras de 2002 e sua regulamentação de 2005 de nossa perspectiva, parece-nos que, num primeiro momento, a questão em torno de seu conhecimento e ensino estava pautada pelas políticas de inclusão, de atendimento ao deficiente; atualmente, no entanto, no que talvez já se configure como um segundo momento dessa mesma questão, resultado inclusive das reflexões e experiências acumuladas no processo de implantação da lei de 2002, o momento é de alçar a questão ao âmbito do reconhecimento e da garantia dos direitos linguísticos das comunidades surdas do Brasil (Rodrigues, F., 2018b, p. 73).

Problematizo a atuação do TILS na universidade no interior desses debates, no intuito de romper com o discurso normalizador, que situa a prática desse sujeito como meramente técnica. Durante a atuação do TILS são considerados subjetividades, discursos, políticas e experiências. A tradução e interpretação deve ser analisada para além de questões técnicas ou simplesmente pela presença no quadro de profissionais, garantindo a acessibilidade determinada por lei às pessoas surdas. É imprescindível ponderar aspectos linguísticos e culturais, as necessidades dos sujeitos envolvidos na interação comunicativa e social e as relações de poder presentes nessa dinâmica.

De acordo com Ball (2011, p. 33), as pesquisas no campo das ciências humanas, nas quais se insere a educação, possuem um caráter epistemológico que “[...] funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas

sociais e políticos”. Nessa conjuntura, ao olhar para a atuação do TILS no âmbito de uma universidade federal, acesso debates necessários em torno das políticas educacionais e do direito linguístico, considerando a pessoa surda em sua condição social e cultural (Tostes; Lacerda, 2020), permitindo diálogos com as políticas linguísticas.

Calvet (2007)⁴¹ afirma que políticas linguísticas fazem referência às determinações que relacionam as línguas e as sociedades, intervenções que influem no status das línguas envolvidas e nas práticas sociais. Trata-se de atrelar aos estudos linguísticos às lutas dos falantes e das comunidades, assim como o poder (ou poderes) em funcionamento que determinam o planejamento linguístico (implantação) e a função social das línguas, em consonância com os movimentos políticos e sociais. Rajagopalan (2013) chama atenção para a prática, ou seja, efetivação das políticas linguísticas e a importância dos agentes. Segundo o autor, não se trata de militância linguística, ainda que ela componha o campo das políticas linguísticas. Lagares (2018) aponta para as minorias linguísticas e as discussões estabelecidas no campo da inclusão. O autor discorre sobre o ativismo linguístico, constituído a partir da intervenção de grupos sociais, entre eles os surdos.

41 Calvet (2007) e Lagares (2018) trazem discussões que se assentam, principalmente, no campo da sociolinguística. Esta proposta não pretende se situar nessa arena teórica, mas explora os desdobramentos interdisciplinares que emergem dos debates sobre políticas linguísticas trazidas pelos autores, especificamente a relação entre as línguas, as práticas sociais e governamentais, no intuito de pontuar questionamentos no que se refere à comunidade surda.

Nesse sentido, são importantes e necessárias reflexões a respeito da consolidação das políticas linguísticas para a comunidade surda no contexto brasileiro, porém, sem desconsiderar o contexto macrossocial, diante da necessidade de aliar aspectos educacionais às mudanças econômicas e políticas mais amplas (Ball, 2011). É nesse quadro que proponho pensarmos o lugar do TILS no ensino superior, como alvo de políticas que reforcem a importância das línguas envolvidas, mas considere outros elementos que agem diretamente em sua atuação, como a formação e as condições de trabalho, fatores que são o foco da nossa conversa no próximo tópico.

SABERES E (DES) CAMINHOS

Santos (2015), em sua pesquisa acerca dos tradutores e intérpretes de Libras nas instituições federais, aponta desafios atuais. Porém, como afirma a autora, ainda que alguns elementos analisados sejam comuns a todo Brasil, pesquisas voltadas à abordagem de realidades particulares são extremamente válidas. É com essa afirmativa que volto o olhar para a atuação do TILS no Curso de Letras-Libras, situando-o no âmbito das práticas que ocorrem na universidade.

A presença de TILS no espaço educacional é fundamentada por diversos documentos (Lei 10.436/2002, Decreto nº 5.296/2004, Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 12.319/2010, Lei nº 13.146/2015, Lei nº 14.191/2021⁴²). A partir do dispositivo

42 Além de documentos legais estaduais e municipais e documentos internos norteadores das políticas educacionais para pessoas surdas.

jurídico, políticas públicas passaram a ser pensadas em prol da comunidade surda. No entanto, a efetivação qualitativa das propostas ainda esbarra em questões políticas e econômicas.

No caso da UFMA, a contratação de TILS deu-se em situação de emergência e sob a égide jurídica e inclusiva para atender o primeiro aluno surdo aprovado no curso de Contabilidade, em 2008. Dessa forma, a garantia legal de ter acesso via língua de sinais estava sendo cumprida por duas profissionais tradutoras e intérpretes de Libras. O direito linguístico foi estabelecido, porém limitado. Dito de outra maneira, o cargo disponibilizado foi de nível D, portanto, sem formação superior, e por ser em situação emergencial, não havia garantias de continuidade da contratação.

O discurso de reconhecimento da Libras e garantia de direitos dos surdos não atingiu a valorização do profissional TILS, uma vez que, mesmo com a vigência do Decreto nº 5.626/2005, que orienta para uma formação específica, a contratação não levou em conta a natureza do ambiente, as atividades que seriam realizadas e demais peculiaridades inerentes ao ensino superior, com efeito na remuneração.

O primeiro concurso federal para TILS no Maranhão, data de 2009, no âmbito da UFMA. Nesse sentido, a UFMA seguiu em direção do que ocorria em âmbito nacional, abrindo concurso para nível médio, com carga horária semanal de 40h e remuneração nada favorável com as demandas. Diferente da realidade estadual, esse profissional foi localizado no quadro de técnicos-administrativos com a denominação *Tradutor-*

Intérprete de Linguagem de Sinais, tal como denominado no regime de contrato estabelecido inicialmente.

A questão que preciso sempre retomar é a coerência do nível com o ambiente de atuação. Aliás, o TILS atua em sala de aula e responde a outras demandas no ensino superior. No entanto, em 2009, mesmo com a incoerência entre nível e demandas, a instituição, respondeu a um movimento discursivo e político da acessibilidade, visando garantir profissionais para a intermediação comunicativa, em conformidade com a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão (BRASIL, 2010) e determinada formação em nível médio para o TILS.

Na época em que foi implementada, a Lei nº 12.319/2010 teve o capítulo que propôs formação em nível superior vetado, com a justificativa de insuficiência de quantitativo de profissionais formados. Atualmente, em outro contexto socio-histórico e discursivo, há um projeto de lei (nº 5.614/2020) em tramitação para alterar o quesito da formação e outras questões trabalhistas, identificadas com a prática e não abarcadas pela legislação. Contribuíram para sua elaboração diversas reuniões entre profissionais da área, discussões em pesquisas acadêmicas e eventos, bem como relatos de experiências das problemáticas e avanços que emergem a cada dia. O saber empírico exerceu, e ainda exerce, força na emergência de um documento que visa alterar condições de atuação na área, traduzindo uma insurreição de saberes (Foucault, 1999).

A quantidade de surdos aumentou e o segundo concurso foi realizado, em 2013. De acordo com o Edital PRH nº 1/2013,

foram oferecidos dois cargos com formações e remunerações distintas: *Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais*, cargo de nível D (ensino médio), e *Tradutor Intérprete*, cargo de nível E (ensino superior). Quanto às atribuições, no cargo de nível E, estavam mais detalhadas, mas na prática as funções exercidas entre os cargos são as mesmas.

A diferenciação de cargos deu visibilidade a problemáticas geradas no âmbito econômico (salários diferentes para funções iguais) e na natureza da função, uma vez que abrir cargo em nível superior implica reconhecer (mesmo que implicitamente) a complexidade de uma atuação para qual não é suficiente uma formação de nível médio. Logo, pensar a legislação no confronto com o real é um desafio na concretização das políticas instituídas.

No Edital PRH nº 1/2013, o cargo de nível E situou o TILS no campo linguístico (com formação em Letras), além de pontuar questões concernentes aos aspectos culturais dos sujeitos envolvidos e localizar a função no tripé que sustenta a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Vale lembrar que o cargo não foi criado e direcionado especificamente para os tradutores e intérpretes de Libras, mas se trata do cargo de *Tradutor Intérprete*, que poderia ser utilizado para outros pares linguísticos.

A abertura de concurso para um cargo de nível E, coloca no cerne das discussões o Curso de Letras-Libras⁴³, afinal o

43 Foi a investidura no referido cargo de nível E, em 2015, que me proporcionou vivências e observações transformadas em objeto de pesquisa

código de vaga foi direcionado para o curso. Nos trâmites de implantação, considerando os debates acerca de profissionais qualificados e valorização similar ao ambiente de atuação, a gestão solicitou uma vaga para tradutor e intérprete de nível superior, havendo aprovação e direcionamento de um código de vaga para um profissional TILS nível E.

Essa realidade ocorreu em um contexto histórico no qual a oferta de profissionais tradutores e intérpretes de Libras com formação superior no mercado de trabalho era mais significativa, mesmo que não especificamente em tradução e interpretação, como orienta o Decreto nº 5.626/2005. É válido citar que, em 2014, como reflexo do Plano Viver Sem Limites, a UFMA e a UFSC firmaram parceria na implantação de um polo do Curso Letras Libras à Distância. Na época, foram abertas 30 vagas para licenciatura e 30 para bacharelado, formando, respectivamente, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. A UFMA, mais uma vez, abriu espaço para implantação de um curso direcionado para políticas em prol da comunidade surda.

O Curso de Letras-Libras/UFMA presencial, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, foi pensado para formação de profissionais atuantes na educação de surdos, considerando aspectos linguísticos e culturais (Maranhão, 2014), dando visibilidade aos anseios das pessoas surdas no Estado, tal como a necessidade de docentes qualificados, além de favorecer o percurso histórico de valorização do TILS em relação à formação

no mestrado e, atualmente, no doutorado, e que me permitiu trazer reflexões a este capítulo.

quando planejou e efetivou a demanda de um TILS nível E no quadro profissional. No entanto, o curso não expande esse viés para a preparação dos profissionais TILS no Maranhão, já que não possui o bacharelado, sendo que há uma demanda maior no mercado para TILS do que para professores de Libras⁴⁴.

Segundo Lopes e Rech (2013, p. 218), “Todos os sujeitos que emergem em cada momento histórico são produções de seu tempo e como tal devem ser pensados e conduzidos pelas políticas que visam mapear e investir sobre as condições de vida da população”. Nessa linha, com base nas condições de emergência da profissão de TILS, nas demandas de mercado e na mudança de perfil pautada em uma formação acadêmica (Martins; Nascimento, 2015) é válido pensar na implantação de um curso superior em tradução e interpretação (bacharelado) na universidade.

A distinção dos níveis dos cargos é uma discussão bastante atual, alargada por processos seletivos publicados em diversas instituições de ensino superior, ampliando vagas para contrato de TILS em nível E. O cargo de TILS foi alvo de diversas ações neoliberais em direção à universidade pública no governo anterior, ao entrar para o rol de suspensão de concursos e efetivação de contratos por prestação de serviços,

44 A realidade de concursos, seletivos e contratos direciona-se significativamente para a área de tradução e interpretação. Porém, vale destacar que, gradualmente, estão sendo abertas oportunidades, na administração pública, para professores de Libras. Esse comparativo com vistas na educação básica, já que na educação superior as oportunidades para professores de Libras são mais amplas.

gerando reflexões diante das diferenciações que cada regime de trabalho proporciona, inclusive no quesito salarial. A UFMA não permaneceu fora dessa realidade. Atualmente, além dos concursados, existem os seletivados (via edital da própria universidade) e os contratados por meio de parceria com a Associação de Surdos do Maranhão (ASMA).

Por outro lado, é necessário reconhecer avanços⁴⁵ no que diz respeito ao quantitativo de profissionais e a possibilidade de organizar as demandas ampliando os atendimentos. O número de TILS na UFMA aumentou, estando boa parte⁴⁶ lotada na Diretoria de Acessibilidade (DACES). O curso de Letras/Libras conta com duas profissionais lotadas diretamente no setor, estando uma de afastamento para estudo e a outra foi readaptada para outra função por questões de saúde. Portanto, desde 2021, as demandas do curso estão sendo supridas em parceria com a DACES.

No Projeto Político Pedagógico, há uma previsão de quatro intérpretes no quadro de servidores. Nesse sentido, o curso de Letras/Libras foi devidamente planejado, mas no que se refere aos TILS, é preciso avançar pensando nas possibilidades

45 Preciso pontuar que não pretendo ignorar as problemáticas que emergem das diferentes formas de contratação e os efeitos para a categoria de TILS, mas é necessário fazer cortes temáticos para seguir com as discussões deste capítulo.

46 Até maio deste ano, a DACES contava com 8 TILS efetivos (dois estavam de licença saúde, um de licença sem vencimento e um de licença capacitação), 3 contratados via seletivo (um de licença saúde) e 15 terceirizados. Esses dados fazem referência ao Campus Dom Delgado, São Luís, e foram levantados junto à coordenação de TILS do setor.

de atuação e no desenvolvimento profissional. Segundo o documento mencionado, a partir de 2015, não haveria previsão de chamar mais intérpretes (BRASIL, 2014). No entanto, até 2021, havia quatro discentes e um professor surdos, além das reuniões departamentais e do próprio curso, possíveis eventos, orientações monográficas, estudos para disciplinas com mais dificuldades para interpretar e a necessidade de atuar na pesquisa e extensão. A realidade da DACES segue nessa direção, porém de forma mais ampla por atender um maior número de cursos, além de outras solicitações institucionais. Diante de tantas demandas, é urgente que o número de profissionais seja ampliado, inclusive de maneira efetiva (concursos), garantindo uma estabilidade nos atendimentos, já que os seletivos e contratos possuem prazo determinado.

Um quesito que merece ser mencionado diz respeito à formação continuada, já que uma das justificativas que impedem a redução de carga horária para estudo ou até mesmo o afastamento, bem como a possibilidade de uma preparação para atuar em diversos cursos e outros atendimentos é a quantidade de profissionais em comparação à demanda. Logo, o aumento de profissionais na instituição é um fator favorável, considerando a necessidade de um estudo contínuo dos campos de saber em que atuam. Além disso, preciso registrar que a universidade tem uma realidade de tradutores e intérpretes de Libras cursando mestrado e doutorado. No entanto, diante da justificativa das demandas em relação à quantidade de profissionais, não houve possibilidade de liberação para todas as solicitações de afastamento para estudo.

Rodrigues, F. (2018a) explana que a existência de uma legislação não é suficiente para a efetivação de políticas linguísticas ao serem pensadas no confronto com a realidade. Não se pode desvencilhar os sujeitos dessa dinâmica. Se trata de línguas, mas com discursos, sujeitos e subjetividades em jogo. “Se a língua é constitutiva dos sujeitos e os sujeitos se organizam em comunidades, “preservar” ou “valorizar” uma língua é preservar e valorizar, em primeiro lugar, os sujeitos e as comunidades em que se organizam” (Rodrigues, 2018a, p. 46). Logo, para considerar o TILS no âmbito de políticas linguísticas, não somente como ferramenta de acessibilidade, é necessário pensar no contexto das práticas sociais que as compõem e nos agentes (Rajagopalan, 2013). É nessa conjuntura que sinalizo a importância de uma mudança do olhar para a atuação do TILS, compreendendo-o no cerne das políticas linguísticas.

No que diz respeito ao Curso de Letras/Libras, sempre que possível, há uma flexibilidade na organização da carga horária de forma que as demandas de capacitação e formação continuada possam ser cumpridas. A possibilidade de progredir na formação tem sido uma realidade: consegui aprovação do meu afastamento para doutorado, mesmo diante de adversidades, como um quantitativo de TILS tão reduzido e o quadro de saúde limitado da outra profissional TILS, gerando uma nova demanda para DACES. Por outro lado, é preciso resistir, afinal são as experiências que provocam novas práticas e matrizes normativas (Foucault, 2010).

Ainda que nos editais de concursos federais o TILS seja localizado no quadro de técnicos-administrativos, trata-se de

uma função que perpassa o ato educativo dos acadêmicos surdos, bem como as relações sociais das pessoas surdas e ouvintes que interagem nos momentos proporcionados pela universidade. A atuação educacional possui singularidades. A peculiaridade do processo de ensino-aprendizagem e as relações sociais interferem diretamente na prática interpretativa (Lacerda, 2010; Martins, 2013, 2016). Atuar na educação extrapola os limites da sala de aula, os lugares estáveis de meros técnicos de língua, põe em contato sujeitos, práticas e saberes que exigem tomadas de decisão e posicionamentos.

Como técnicos-administrativos, possuímos uma diferenciação com o plano de cargos e carreira de professores, tanto em relação à função quanto na carga horária que passa a ser de 40h semanais a serem cumpridas ativamente, inferindo uma atividade interpretativa mais sobrecarregada. Acerca disso, reafirmo que, diante da natureza do ambiente acadêmico, da avaliação do profissional, da instituição e do curso, do tripé ensino, pesquisa e extensão, além das demandas de tradução, é de suma importância que os tradutores e intérpretes de Libras/Português foquem em formações continuadas e em pesquisas, possibilitando a organização de políticas de tradução em consonância com as políticas linguísticas (Santos; Veras, 2020). Estes fatores devem ser incluídos nessa carga horária. Portanto, esgotá-la em sala de aula ou outros momentos de interpretação pode inviabilizar a qualidade do processo.

De acordo com Santos (2018), é relevante que as instituições estabeleçam diretrizes em conformidade com

as demandas e as realidades que atravessam. Nesse sentido, traçar políticas que garantam a continuidade das formações, propiciando conhecimentos teóricos e práticos que contribuam na atuação profissional é necessário e significativo.

No que concerne às condições de trabalho, há uma série de questões a serem pontuadas, mas não me interessa a esgotá-la neste espaço, nem há possibilidade, uma vez que todos os dias vivências são concretizadas e novas problemáticas emergem dessas experiências. Caminhando para o encerramento do nosso diálogo, vou mencionar outra prática atravessada por relações de poder entre a empiria e as normas institucionais: revezamento na interpretação.

Dito de maneira mais assertiva, trata-se de um trabalho em equipe, permitindo a troca na interpretação de 20 em 20 minutos, menos ou mais, a depender de cada circunstância. O TILS que não sinaliza ou oraliza no momento da interpretação ocupa o lugar de apoio, acompanhando a dinâmica discursiva e estando atento para quaisquer necessidades do colega em ação. Apoio não significa ociosidade, ainda que seja possível tirar minutos de intervalos. A nota técnica nº 02-2017, da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), defende o revezamento no intuito de evitar o cansaço mental, as omissões e outros prejuízos no ato interpretativo. Além disso, a troca diminui a sobrecarga de trabalho e os danos gerados por esforço repetitivo, estando amparada pela Norma Regulamentadora nº 17 – Ergonomia, publicada pelo Ministério do Trabalho.

Mesmo com essas orientações, o revezamento não é uma realidade de todas as instituições federais, além de se dar de forma diferenciada em outras esferas. Na rede estadual, por exemplo, considerando que o cargo é denominado professor-intérprete, possui uma carga horária dividida entre o trabalho ativo (três dias em sala) e o planejamento. Essa realidade, porém, não se trata de revezamento, já que nos dias que o professor-intérprete está em sala, não atua em dupla. A prática do revezamento de TILS no ato interpretativo é mais um exemplo de matriz normativa (Foucault, 2010), ou seja, a partir das diferentes experiências e saberes desse sujeito em relação à natureza do seu trabalho, há um movimento em direção ao estabelecimento de novas normas e novas práticas, conforme cada instituição.

Infelizmente, o revezamento não está explicitamente determinado em lei, e é imprescindível uma relação política com os setores, a partir da iniciativa da equipe de TILS, afinal são eles que conhecem as necessidades da profissão e a quem cabe esclarecer essa necessidade. Não há menção do revezamento no Plano Político Pedagógico do Curso de Letras-Libras, assim como não há um regimento específico no âmbito da DACES para delimitar essa questão, o que abre espaço para que nossas experiências como TILS atuem como linha de força no estabelecimento de melhores condições de trabalho.

Na prática, a UFMA tem permitido o revezamento, porém nem sempre isso ocorre, diante do quantitativo de surdos a serem atendidos e da solicitação de diversos atendimentos. No caso do Curso de Letras-Libras, não seria diferente, mas

sempre buscamos expor essa necessidade à coordenação para tentar garantir o trabalho em dupla. É pertinente comentar que passamos por um período pandêmico, causado pela COVID-19, no qual atendemos remotamente. Questões tecnológicas e de conexão, por vezes, não permitiram o atendimento em dupla. Além disso, as demandas de 2020 e 2021 aumentaram, incluindo as disciplinas de estágio.

Em sete anos do Curso de Letras-Libras/UFMA, o lugar de fala do TILS tem sido singularizado pela flexibilidade de horário para estudos e capacitação profissional, pela escuta na resolução de problemáticas que interferem em nossa atuação, pela abertura de possibilidades em participar de grupos de pesquisa e extensão e outras atividades acadêmicas que somam a nossa atuação. É certo que há outras adversidades a serem superadas, mas é necessário continuar a caminhada em direção à consolidação de políticas linguísticas e tradutórias, considerando o TILS não apenas como ferramenta de acessibilidade, mas como sujeito pertencente a essas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para as realidades atuais, para as experiências no interior das instituições, para as vivências dos sujeitos, possibilita-nos obter um desenho de como as políticas têm sido compreendidas e aplicadas e os efeitos nas práticas institucionais. O âmbito das universidades, espaço de estudos e pesquisas, é propício para analisarmos essa questão, no intuito de observar

como as pesquisas acadêmicas refletem em seu próprio espaço de emergência.

As materialidades linguísticas presentes nos editais mostram como o TILS vem sendo subjetivado nas brechas legislativas e nos processos de concurso e seletivos, tendo em vista a necessidade de incluir as pessoas surdas. Por outro lado, os relatos que pontuei acerca das empirias no ambiente da UFMA e do Curso de Letras-Libras instigam um movimento que extrapola o dispositivo jurídico para refletirmos acerca das práticas sociais atuantes diretamente na consolidação de políticas educacionais para a pessoa surda.

Mencionei o avanço na quantidade de TILS, mas ratifico que deve sempre ser revista pensando na efetivação de políticas no contexto da prática, uma vez que precisam ser verificadas, por exemplo, condições trabalhistas e formação continuada para esses profissionais no intuito de garantirem de fato os direitos linguísticos da pessoa surda. Ter acessibilidade não necessariamente significa efetivação de políticas linguísticas.

Destaco que outras questões podem ser pontuadas, tais como um planejamento de uma política de tradução na universidade, as relações de poder que perpassam o contato entre diferentes sujeitos (chefias, professores, intérpretes, discentes surdos, etc.), as possibilidades de atuação do TILS no ramo da pesquisa e da extensão, as diversas atividades de tradução que não se limitam às aulas e que necessitam ser mais exploradas, as estruturas necessárias para o trabalho, enfim, possíveis temáticas válidas para olhar para o TILS fora da caixa

automática e técnica, mas fruto de uma dinâmica política que atravessa o campo acadêmico.

Para finalizar, retorno a Albuquerque-Junior (2019), que pontua sobre uma escrita inacabada, nuclear, que não pretende arrotar certezas. Foi esse caminho que trilhei, essa concepção que me orientou na escolha das palavras e ideias expostas até aqui. É possível que as costuras teóricas e práticas possam estar embaçadas ou incompletas, mas refletem construções linguísticas e discursivas vividas com o mestrado e vêm sendo amadurecidas com o doutorado, reflexões que fervilham na mente durante as leituras. São frutos de um espírito inquieto.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Políticas linguísticas de acesso à arte e cultura em Libras: políticas linguísticas e políticas de tradução. *Travessias Interativas*, n. 22, v. 10, jul – dez, p. 366 – 385, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15344>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16 – 41, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35335>. Acesso em: 20 out. 2020.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Apresentação: a infração à ortodoxia: ensaio como forma. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos* (novos ensaios de teoria da história). São Paulo: Intermeios, 2019.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004a*. Regulamenta as Leis nos 10. 048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

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/L10436.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010a*. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. *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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.191/2021, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade

de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. *Norma Reguladora – NR 17*. 1978. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nr/nr17.htm#:~:text=17.1.1%20Esta%20Norma%20Regulamentadora,e%20desempenho%20eficiente%20no%20trabalho>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.614, de 2020*. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146096>. Acesso em: 15 set. 2022.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

DIAS, Walquiria Pereira da Silva. *Travessias e resistências: práticas de subjetivação do sujeito tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa nos documentos oficiais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras), UFMA, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2189/statistics>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. *Nota Técnica sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais intérpretes de Libras/Português (nº 02/2017)*. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B3eZNKrWC6hcWnAyd3FIU2VFQmc/view>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3-48.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 4-23.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços inclusivos. *Cadernos de Educação*, n. 36, Pelotas, p. 133-153, maio/agosto. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago, 2013, Porto Alegre. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>> Acesso em: 07 jan. 2018.

MARANHÃO. Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais. *Projeto Político Pedagógico*. 2014. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/THibLVqmlKfDnfU.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Posição Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional*. (Tese). Doutorado em Educação. Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2013. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250830/1/Martins_VanessaReginadeOliveira_D.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. *Belas Infiéis*, v. 5, n. 1, p. 147-163, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/19513>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinicius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. *Caderno de Tradução*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112, jul-dez, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2296/showToc>>. Acesso em: 24 out. 2020.

MONTES, Aline Lucia Baggio. *Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia*. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11016?show=full>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane et al. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2013. p. 19-42.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, p. 197 – 222, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/79144>. Acesso em 20 out. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista* [Online], v. 24, p. 1-29, 2018. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi=>>>. Acesso em 24 out. 2020.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. A noção de *direitos linguísticos* e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 42, p. 33-56, jul-dez. 2018a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563>. Acesso em: 16 mar. 2022.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil. In: ROCA, Maria del Pilar; SOUSA, Socorro Cláudia Ferreira Tavares; PONTE, Andrea Silva (Orgs.). *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b.

SANTOS, Silvana Aguiar. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. *Caderno de Tradução*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 113-148, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p113>. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar; FRANCISCO, Camila. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 2939-2949, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2939>. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar; VERAS, Nanci Cecília de Oliveira. Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), n. 22, v. 10, p. 332-351, jul-dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15334>. Acesso em: 20 out. 2020.

TOSTES, Raissa Siqueira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. *Interfaces científicas*, v. 8, n. 3, p. 541-553. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p541-553>. Acesso em: 25 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Edital PRH N° 1/2013, de 13 de dezembro de 2013*. Concurso Público para Pessoal Técnico-Administrativo em Educação. São Luís, MA. Disponível em: <<http://www.concursos.ufma.br/editais/0613.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: AS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO PELOS ACADÊMICOS SURDOS

Gisele Ferreira Brito

Maria Nilza Oliveira Quixaba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As expressões idiomáticas sempre estiveram no discurso do ser humano, visto que, às vezes, a ausência de palavras para expressar-se com o outro proporciona a criação de novos significados como meio para manter a comunicação. Contudo, há de se pensar hoje a importância que tem esse tipo de expressões quando se estuda a língua e o sujeito que a utiliza, visto que são recursos indispensáveis na troca de informações. Por meio delas é possível sair de um sentido literal para o figurado, utilizando os mesmos elementos. A diferença é que o sentido metafórico na totalidade e não pelas partes. Ao observar a

maneira como os acadêmicos surdos dos cursos da Universidade Federal do Maranhão-UFMA interpretaram as expressões idiomáticas, perceberam-se dificuldades de entendimento desse gênero discursivo, daí a razão desta investigação, que parte da seguinte questão: como os surdos compreendem as Expressões Idiomáticas da Língua Portuguesa?

Este estudo investiga como as Expressões Idiomáticas da Língua Portuguesa são compreendidas pelos acadêmicos surdos usuários da língua portuguesa como segunda língua-L2; analisa esse processo de compreensão, discutindo a concepção de língua sob uma visão linguística, a interpretação das expressões idiomáticas em contexto de uso e descreve as possibilidades interpretativas dos surdos sobre as expressões idiomáticas evidenciadas pela entrevista que foi realizada com os acadêmicos surdos dos cursos de Letras-Libras, Odontologia, Turismo, Design, Pedagogia e Artes Visuais, da Universidade supracitada.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir da disciplina “Morfologia, Semântica e Pragmática,” do curso Letras/ Libras. Durante as aulas, o professor mostrou para o acadêmico surdo algumas expressões em LP e em seguida interrogou o significado. As expressões apresentadas pelo professor foram: *chutar o pau da barraca*; *segurar vela*; *uma mão lava a outra*; *chá de cadeira*; *descascar o abacaxi*; *engolir sapo*; *pé na jaca*. O acadêmico surdo pode compreender o sentido figurado da expressão *segurando vela*, visto que já a utilizava na sua comunicação diária, porém as outras expressões não foram compreendidas, ou o foram em sentido literal.

O percurso metodológico foi iluminado pelo modelo qualitativo e de pesquisa de campo, conforme orientam: Farias Filho e Arruda Filho (2015). Para a análise das informações adquiridas da área de língua e linguagem, utilizaram-se os estudos de: Marcuschi (2008), Saussure (1995) e Ilari (2004); da área do discurso: Orlandi (2009), Brandão (2012), Pêcheux (2009) e das Expressões Idiomáticas: Xatara (2001) e na área da Libras, Quadros e Karnopp (2004), dentre outros.

No que se refere ao encadeamento de ideias deste estudo, o primeiro momento é intitulado *Língua Portuguesa e Libras: perspectivas linguísticas*, no qual se destacam as diferenças existentes entre ambas as línguas. O segundo apropria-se da coleta dos resultados e discussões sobre a compreensão das Expressões Idiomáticas pelos surdos, usuários da Língua Portuguesa como L2.

Desse modo, poderá ampliar o conhecimento sobre expressões idiomáticas e acrescentar conhecimentos aos estudos linguísticos da língua portuguesa, Libras e áreas afins.

LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS

Toda língua apresenta uma estrutura linguística que a faz ser comum as outras. Para Saussure (1913), a língua é tida como um sistema de signos constituído de significante e significado, que consiste na imagem acústica e na sua materialização. Ademais, mostra que ela é um código, sobretudo social, pois se apropria de aspectos culturais construídas por um povo.

Nessa perspectiva, ao serem analisadas a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais- Libras, torna-se possível perceber semelhanças nos elementos internos que compõem cada uma e, quando estudadas na sua funcionalidade, torna-se possível admitir essa explicação.

A Língua Portuguesa é o idioma utilizado no Brasil, onde as pessoas o têm como código representativo. De acordo com Marcuschi (2008, p.59), “a língua é tida como um sistema homogêneo” constituída por: “fonologia, cuja unidade é um fonema”, ou seja, o som de cada letra; “morfologia, cuja unidade é um morfema”, forma as palavras, onde as unidades apresentam significados dando nomes aos objetos; “sintaxe, cuja unidade é o sintagma ou a oração”, em síntese, implica a estruturação das sentenças, em que as palavras são colocadas de forma linear e a “semântica, cuja unidade é o sema ou o conceito ou a proposição”, em suma, refere-se ao sentido das expressões. Assim, a Língua Portuguesa em suas unidades demonstra como é difícil entendê-la e estudá-la de forma superficial, sem primeiro buscar sua forma e seu significado em contextos.

Como visto, a Língua Portuguesa tem sua especificidade estrutural e a Libras também tem suas peculiaridades. Stokoe, em 1960, ao pesquisar a Língua de Sinais Americanas – ASL, encontrou os elementos preponderantes que viabilizaram sua existência e ferramenta de comunicação. Percebeu que a língua de sinais constituía de uma estrutura semelhante às demais línguas naturais: fonologia, que denominou de quirologia, por estudar os parâmetros (configuração de mão, ponto de

articulação e movimento) – unidades mínimas que constituem um morfema-; morfologia, a formação desses sinais; sintaxe, a forma de organização dos sinais ao ser articulados no espaço de sinalização, apresentando sujeito-verbo-objeto- podendo ser usada de maneiras diversas, chamadas de topicalização; semântica e pragmática, e o contexto de uso discursivo pelo indivíduo. Nesse âmbito, Quadros (2004) menciona que a língua de sinais é espacial e visual; por meio da visão, extrai as informações transmitidas e viabiliza a comunicação dentro da comunidade. É uma língua complexa, semelhante à língua oral, no que diz respeito ao aspecto estrutural.

A Libras, na estrutura interna da língua, apresenta unidades semelhantes às demais línguas: fonologia ou quirema, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, o surdo pode em uma sinalização empregar um discurso utilizado no contexto social, para informar algo que não está explícito na sinalização do sentido que pretende. É comum que entre pessoas ouvintes as palavras sejam interpretadas segundo a subjetividade dos participantes do ato comunicativo. Da mesma forma acontece com os surdos. Dessa forma, o contexto é importante nesse espaço comunicativo, pois envolve práticas diárias, vivências e é nessas interações que as diversidades de expressões são criadas por falta, às vezes, de termos adequados, e outros momentos acabam sendo associados a algum fato histórico, hábitos deixados pelas comunidades que se apropriavam de tais atos como meio de manter a ligação e não deixar suas raízes.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: SIGNIFICADO DA INTERFACE SEMÂNTICA-PRAGMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A competência linguística não se restringe a uma regra, segundo a qual todos os falantes precisam utilizar a mesma linguagem para a comunicação, porém é tão flexiva que possibilita usar diversos mecanismos para manter o diálogo entre seus pares. Dessa forma, ao estudar semântica, nota-se um campo vasto, que ao ser analisado não basta se especificar a uma palavra isolada, porque o seu processo significativo está no contexto do discurso. Marques (2003, p.11-12) aponta que é difícil estudar a Semântica e os instrumentos de troca simbólica entre as pessoas, pois ele completa a “logicidade” do que se quer dizer. Logo, é percebido que a semântica e a pragmática andam juntas nesse processo de significação.

As expressões idiomáticas, são falares criados no meio de uma geração, extraídos da cultura de um povo que se cristalizaram, resultando em termos utilizados no meio social. A expressividade dada em determinado contexto gera novas palavras empregadas no discurso. Sobre isso, Matias (2011, p.04) considera que “as expressões idiomáticas são constituídas pela combinatória de palavras”. Nessa composição, o valor significativo surge, pois estabelece uma interpretação provinda dos usuários que necessitam usá-la.

No uso da língua, há de se pensar nos elementos que são preponderantes para seu desenvolvimento social, pragmático e cognitivo, em que cada um tem uma funcionalidade que

contribui para manter a comunicação. Em todo percurso de vida, tem-se diversas maneiras para expressar sentimentos, intenções, angústias e, incertezas.

Para Marcuschi (2008, p.61):

A língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente determinado esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

A língua não se limita e não é estática, mas seu desenvolvimento se dá no espaço social e ganha materialidade quando o falante põe em ação e compartilha seu pensamento. Nos escritos de Marcuschi (2008), a língua é forma de ação, atividade, prática sociointerativa, conjunto de práticas sociais, objetivações históricas do discurso. Assim, a língua não é somente um código, uma representação do pensamento, também é social, histórica, cultural, simbólica, constituindo e expressando muitas informações no discurso.

Carvalho (2016, p. 56) argumenta que “as expressões idiomáticas são, portanto, metáforas que são transferidas para a realidade e o contexto vivido no momento em que são recolhidas ao discurso”. Percebe-se que, na utilização das expressões idiomáticas, as ironias empregadas no sentido conotativo, as

alegrias, tristezas, ditas de outra forma. Nota-se que o contexto é preponderante para a utilização das expressões idiomáticas, visto que partem do uso da comunidade, da cultura e quanto mais os falantes as expandem, mais condensadas se tornam, podendo ser convencionadas. Mas, é sabido que muitas ficam somente no discurso, apresentadas na situação de uso. Deve-se considerar ainda a importância destas por perpassarem gerações que não perdem seu valor cultural. Para Matias (2011, p.2):

As expressões idiomáticas são unidades ricas da língua, totalmente procedentes do cotidiano das pessoas, sendo consagradas pelo uso. São bastante frequentes e seu uso pode variar muito de geração para geração, pois para usar uma expressão é necessário compreender seu significado, que não é evidente se esse conhecimento não for partilhado entre os falantes.

O conhecimento de mundo é um forte contribuinte para a compreensão das expressões idiomáticas em um discurso, haja vista que partem do convívio do indivíduo falante para outros que o escutam. E nesse elo encontra-se a variedade que uma língua produz. Exatamente em tal ligação que começa a haver valor semântico. Moura (2011) enfatiza que o contexto é preponderante para a “compreensão linguística”, por meio das combinações de palavras e dos sentidos auferidos por essas ligações.

As expressões idiomáticas não são fáceis de compreender, porém apresentam raízes. Tentar traduzir as expressões

idiomáticas para outras línguas pode ser algo complexo e que resulta em mudanças ou perdas de sentido. Baldo (2014) considera que ter o conhecimento das expressões idiomáticas como segunda língua dá a possibilidade de “aproximar” do novo “sistema linguístico sendo construído”. Ainda, ressalta o quanto estudar as expressões idiomáticas é importante, quando se tem a pretensão da “relação intercultural” entre a primeira e a segunda língua, L1 e L2.

METODOLOGIA

O estudo se construiu com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa, apropriando-se de fontes bibliográficas de autores que investigam sobre as Expressões Idiomáticas. A pesquisa ocorreu com surdos da Universidade Federal do Maranhão, com o intuito de analisar as possibilidades de compreensão das expressões idiomáticas da Língua Portuguesa e, na coleta dos dados, descrever seu posicionamento diante dessas. A entrevista com gravação foi o instrumento para tal descrição.

A pesquisa primeiramente deu-se por meio de conversa com acadêmicos surdos de cada curso, para os quais foi explicado o objetivo da entrevista, apresentando as imagens que contêm as expressões idiomáticas, bem como as interpretações contidas. Em seguida, houve a filmagem para registro. Observou-se nesse espaço de tempo que alguns tinham conhecimento da definição, porém quanto às interpretações, as respostas revelaram a compreensão do sentido literal. Nota-se, que por

serem expressões que fazem parte de um grupo e por serem empregadas para fins específicos, no momento do discurso, não permitem a mesma interpretação para todos. E, sobretudo, interfere na visão dos intérpretes ao sinalizar, pois a maioria finaliza por dar sentidos literais e em seguida o discurso, o que possibilita aproximar do entendimento dentro do contexto em uso.

De acordo com Fiorin (2013, p. 10), “a produção de sentido se dá a partir de certos condicionantes históricos e objeto cultural”. Ainda, considera dois pontos dentro da compreensão dos sentidos, a saber, a figuratividade e a temática, os quais, para o autor, estão relacionados. O primeira foca-se na representatividade, enquanto o outro está voltado para a explicação dessa. Estabelece que “uma figura sozinha não produz sentido, é a relação entre elas que o faz” (Fiorin, 2013, p.96). Ou seja, é na materialização que o sentido do discurso se manifesta.


Esta pesquisa se desenvolve, investigando as possibilidades de interpretação que o aluno surdo empreende ao deparar-se com as expressões idiomáticas, presentes nos contextos educacionais e conversacionais da vida acadêmica e social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entende-se que as Expressões Idiomáticas permitem ao indivíduo múltiplas interpretações, direcionando-o a conhecer os inúmeros vocábulos da Língua Portuguesa nos

seus aspectos culturais. Na pesquisa foram 15 Expressões Idiomáticas utilizadas na entrevista para 8 acadêmicos surdos, dos quais foram selecionados cinco para análise. As Expressões Idiomáticas analisadas foram: descascar abacaxi; segurar vela; falar pelos cotovelos; amigo da onça e parede tem ouvidos.

Quadro 1- Descascar o abacaxi

Alunos surdos da UFMA	Respostas	
	Hoje, na escola, tenho que descascar o abacaxi do aluno agredido.	
A	Hoje-escola-ter- descascar abacaxi- aluno- agredir. Eu saber - não lembrar- não agora.	
B-	Hoje-escola-ter- descascar abacaxi – aluno - agredir.	
C-	Saber- não.	
D-	Saber – não.	
E-	Escola – ter- descascar- abacaxi.	
F-	Hoje-escola-ter-descascar abacaxi- aluno agredir.	
G-	Hoje- escola – ter descascar abacaxi- aluno-agredir.	
H-	Cansar- já -descascar abacaxi.	

Fonte: Ballardin et al. (2009), adaptado por Brito (2021)

O significado dado foi comum a todos, pois a sinalização realizada se deu por meio do sentido real. Faziam o sinal de *abacaxi* seguido do sinal de *descascar*, enquanto outros conhecimentos acerca do real significado não eram referidos. Para subsidiar, as frases foram expostas, porém não possibilitou chegar ao sentido figurativo, o qual é empregado no contexto social. Logo, percebeu-se que os entrevistados nunca viram expressões como essas nas interações com os ouvintes. E, para que os alunos surdos cheguem ao sentido pretendido, é relevante “conhecer o objeto” em estudo, visando pensar na

sua função no “sistema linguístico” e ao mesmo tempo tendo em seu “significado” a interpretação condizente. (Xatara; Riva; Rios, 2001, p.185).

Com base na sinalização, os alunos compreenderam que na escola havia uma fruta para descascar, e não perceberam que *descascar o abacaxi* refere-se a um problema ocorrido na escola, que precisaria ser resolvido.


Sobre isso, Tagnin (2005, p. 16) considera que a expressão idiomática “corresponde à somatória do significado de cada um de seus componentes”, ou seja, está vinculada às partes dos elementos e precisa de uma interpretação ao pôr em uso. Há de se pensar que muitas expressões ao serem empregadas soam de forma incorreta sintaticamente, por falta de referente e contato com a língua. Porém sabe-se que perpassam o contexto cultural e é relevante ter-se o conhecimento a priori para obter o significado.

Johnson-Laird (2014, p.7) pontua que faz parte do discurso e da relação que apresenta entre as partes.

Se uma língua natural houvesse sido criada por um lógico, expressões idiomáticas não existiriam. Elas são um aspecto do discurso que frustra qualquer relato lógico simples sobre como o significado de enunciados depende do significado de suas partes e da relação sintática entre estas partes.

Dessa forma, a expressão *descascar o abacaxi* depende do conhecimento enciclopédico para que o aluno surdo interaja, haja vista ser usuário da língua portuguesa.

Quadro 2 – Segurar vela

Alunos surdos da UFMA	Respostas O casal estava namorando, enquanto eu fiquei a segurar vela.	
A	Ele - ter- namorar- eu- ficar - esperar.	
B-	Namorar- amigo- ficar –sozinho – chorar – problema.	
C-	Convidar-mulher-amigo-passear- encontrar- namorado.	
D-	Casal –namorar-ficar- segurar- V-E-L-A (datilografia).	
E-	Casal- ficar –namorar – quando – segurança – vela. (Expressão de choro).	
F-	Casal – estar –namorar –eu- ficar -segura vela.	
G-	Casal – ficar –namorar –E-N-Q-U-A-N-T-O - eu- ficar-sozinha.	
H-	Namorar- outro- segurar vela.	

Fonte: Ballardin et al (2009), adaptado por Brito (2021)

Almeida (2019, p.177) conceitua a expressão *segurar vela* da seguinte maneira: “pessoa a mais que estorva casal de namorado, serve de pau-de-cabeleira, empata fodas”. Nota que o indivíduo que assume esse papel no momento passa por um grande constrangimento, pois atrapalha no dado espaço, não ocasionado para sua presença.

Quanto à expressão *segurar vela*, houve um melhor entendimento por parte dos oito surdos entrevistados, pois é conhecida pela maioria e utilizada dentro da comunidade surda, logo é observado que com a interação com a sociedade ouvinte e uso da língua portuguesa, como segunda língua utilizada, o conhecimento de expressões tem feito parte do vocabulário entre os surdos. O discurso enquanto linguagem possibilita a interação entre seus membros, expandindo-se no seio da sociedade, articulado nas relações de sócio-histórica (Brandão,

2012); na mesma linha de pensamento, Orlandi (1983, apud Brandão, 2012, p.55), aponta que “o sujeito só se completa na interação com o outro”, nessa troca de experiência. Dessa forma, o aluno A compreendeu que *ele tem namorada e eu vou ficar esperando*; o aluno B que *o amigo estava namorando e eu fiquei a lamentar o problema*; o aluno C que *uma amiga me convidou para passear para encontrar namorado*; o aluno D que *o casal estava namorando e eu fiquei segurando uma vela* (literalmente); aluno E, *Casal- ficar –namorar – quando –segurança – vela (expressão de choro)*; aluno F, *casal estava namorando e eu fiquei segurando uma vela*; aluno G, *casal estava namorando, enquanto eu fiquei sozinho*; aluno G, *enquanto estava namorando com outra pessoa, eu fiquei olhando*. Percebe-se a aproximação das ideias entre os participantes, e o sentido figurativo da expressão apresentada mostra que, de fato, o significado da expressão *segurar vela* é uma pessoa que está entre dois casais apaixonados que estão namorando. Os alunos A e B relataram serem conhecedores dessa expressão, pois em conversas de ouvintes essa já havia sido empregada e surdos usavam nas conversas entre amigos.

Desse modo, nesse campo semântico, é um desafio para a interpretação das expressões empregadas, visto que parte de um contexto cultural, com hábitos cristalizados por um povo, para que a comunicação possa fluir dentro da comunidade, mantendo diálogo para gerar compreensão nas informações. Então, parte de um momento histórico que o outro se apropria do discurso e passa utilizá-lo na vida diária. Portanto, para que o surdo

apresente menos dificuldades, a relação entre as expressões idiomáticas da língua portuguesa deve ser ato prático na sua vida social, para que sua interpretação chegue ao que de fato se quer dizer.

Para Orlandi (2003, p. 47)

O sentido é uma relação determinada do sujeito-afetada pela língua- com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.

A autora aclara a importância desses elementos sujeito-língua-história nesse processo de compreensão, do que se quer dizer por meio do discurso empregado. Vale lembrar que Pêcheux (1997) ainda acrescenta que “não há sujeito sem ideologia”. Logo, a ligação desses elementos é preponderante para o sentido no dado momento do discurso.


Ainda considera que

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição[...] não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (Pêcheux, 1997, p. 190).

Conforme nos explica o autor, o sentido encontra-se além da língua, envolve o campo semiótico, percorrendo caminhos

diversos para chegar ao pretendido. É sempre uma busca do saber para aquele espaço comunicacional. Logo, a inter-relação existente para a materialização do sentido é essencial, pois outros são construídos quando pronunciada uma palavra em contexto. Resta a análise do discurso ser vista não como uma ideia fechada, porém heterogênea. É o caso das possibilidades de compreensão dos surdos que foram entrevistados. Alguns foram pelo plano do conteúdo e outros pelo plano da expressão, tendo olhares diversificados.

Quadro 3 – Falar pelos cotovelos


Alunos surdos da UFMA	Respostas Maria fala pelos cotovelos.	
A	M-A-R-I-A – falar-muito.	
B-	M-A-R-I-A – falar- falar.	
C-	M-A-R-I-A– falar- cotovelo.	
D-	M-A-R-I-A –falar-falar- falar...	
E-	Falar- castigo.	
F-	M-A-R-I-A- falar-cotovelo.	
G-	M-A-R-I-A- falar- cotovelo.	
H-	M-A-R-I-A- falar-falar- gritar-muito.	

Fonte: Ballardin et al (2009), adaptado por Brito (2021)

A compreensão da expressão foi notória, os alunos surdos ao se depararem com a imagem, de imediato entenderam a resposta real da expressão empregada. Os alunos A, B, C, D, F, G e H deram a resposta convencionalizada pela língua portuguesa da expressão idiomática *falar pelos cotovelos* (pessoa que fala demais, não tem domínio próprio). Somente o aluno E respondeu de forma diferenciada, afirmando que a pessoa por

falar estava de castigo “falar castigo”. Logo, nessa expressão idiomática os alunos surdos buscaram responder não somente o que a figura representava no dado momento, mas também deram possibilidades de sentidos ao que a imagem carrega. Nesse ponto, é percebida a presença da simbologia, ou seja, “o símbolo como uma figura” e este é “sempre um elemento concreto a veicular um conteúdo abstrato” (Fiorin, 2013, p.96). Dado essa informação, é notório o olhar interpretativo dos entrevistados.

Quadro 4- Amigo da onça

Alunos surdos da UFMA	Respostas Ela é amiga da onça.	
A	Amigo –falso.	
B-	Amigo – falso.	
C-	Amigo –falso.	
D-	Amigo- onça.	
E-	Ele – amigo –onça/ Conhecer-não.	
F-	Amigo – onça.	
G-	Aquele- ir-junto – andar – interagir –conversar-amor –pessoa –maravilhosa.	
H-	Onça- amigo- apoiar –abraço.	


Fonte: Ballardin et al. (2009), adaptado por Brito (2021)

Dado essa expressão *amigo da onça*, houve compreensões diversas acerca do significado. Os alunos A, B e C responderam após a sinalização e relataram que já se depararam com a expressão em discursos com ouvintes. Os demais surdos responderam conforme o sentido literal, como o animal sendo amigo do homem. Por parte do aluno G, houve uma interpretação diferente, pois este remeteu a alguém que interage

com outro no caminhar juntos, não necessariamente focando no animal expresso na imagem. É possível notar que envolve uma das propriedades das expressões idiomáticas, a figurativa-metáfora- e a convencionalidade, pois ao ser convencionalizada por determinado grupo não deixa de perder sua significação em uso. É muito difícil esse processo de compreensão ser cristalizado por outro usuário da língua, precisamente, os alunos surdos que pouco têm esse contato com a língua portuguesa como primeira língua e com as características que a envolvem ao ser empregada no ambiente comunicativo.

Quando a língua está em uso, diversas competências linguísticas entram em processo, e é nesse ínterim que vêm as organizações, como usar para que a comunicação flua, pois os fatores culturais e sociais permeiam o discurso. Para os surdos, expressões idiomáticas são um desafio pois, foram observadas na entrevista as dificuldades de compreensão. Ressaltando-se que o motivo não envolve a falta de capacidade, mas o distanciamento das raízes que levaram à cristalização dos termos empregados.

Quadro 5- Parede tem ouvidos

ALUNOS SURDOS DA UFMA	Respostas Minha avó dizia que parede tem ouvidos .	
A-	Avô – falar – parede – ter – ouvido –fofoca.	
B-	Fofoca – curioso.	
C-	Saber – não.	
D-	Saber – não.	
E-	Meu – avô – dizer – perder – parede - audição.	
F-	Minha – avô - bater – parede – ouvir.	
G-	Saber- não.	
H-	Saber- não.	

Fonte: Ballardin et al (2009) adaptado por Brito (2021)

Ao analisar a expressão idiomática “parede tem ouvidos”, os dados levantados mostraram que alguns alunos já obtinham o conhecimento da expressão usada no espaço comunicacional. O aluno A e B chegaram à ideia central da expressão “fofoca”, e de fato a expressão remete a isso. Para a compreensão, usaram a imagem e a frase ao lado como contexto no discurso empregado. Para Almeida (2019), que define como: “indicação a outra pessoa de que tenha cuidado com a possibilidade de que esteja alguém a estudar a conversa, de que não é seguro dizer segredos [...]”, sempre procurar ambientes que sejam propícios para discutir assuntos particulares para as informações não vazarem.

Dessa forma, pode-se depreender que as expressões idiomáticas quando empregadas de forma contextualizada podem ser compreendidas quanto ao seu significado. As expressões quando analisadas pelas partes requerem propriedades figurativas e, às vezes, em outros momentos, somente a composição possibilita chegar ao resultado.

Ao se refletir sobre as diversas formas de interpretação dentro do discurso realizado, leva-se a compreender que o objeto a ser pesquisado precisa ser estudado a fundo, na sua estrutura e em seu uso no contexto determinado, para chegar ao significado pretendido (Xatara; Riva; Rios, 2001). Isso é possível, porque o cérebro apresenta mecanismos diversos no ato interpretativo, visto que sujeito, língua e história influenciam em parte nas produções e renovações que surgem no ato comunicacional. As

práticas discursivas estão entrelaçadas com a interpretação dada no momento determinado, pois a significação deve acontecer para que tenha importância.

No processo de tradução de expressões idiomáticas devemos “substituir” a expressão idiomática (EI) da língua fonte por outra EI na língua meta. Embora nós saibamos que esse não é um processo simples, e nem linear – toda tradução/ interpretação é uma ressignificação de conteúdo, tendo em vista que o tradutor/intérprete não é uma “peça” neutra nesse processo, não é apenas um repassador–, podemos concluir que os tradutores/intérpretes, ao fazerem uma tradução, tentam “aproximar” a língua-alvo da língua-fonte. (Bassnett, 2005, apud Lemos 2012, p.1190)

Ressalta Orlandi (2004) que o intérprete, quando faz mediação, procura ao máximo aproximar o significado da língua-alvo, e em momentos não fica neutro, mas coloca aplicação para obter êxito na comunicação. Tanto que em língua de sinais, especificamente, são colocadas diversas questões de caráter linguístico cultural, (Almeida 2019, p. 01). Destaca que os aspectos culturais influenciam frequentemente nesse processo comunicativo, em que ocorrem interferências no discurso.

A partir dessa observação, vale citar que, na tradução de idiomatismos, devemos encontrar o número máximo de elementos que sustentem nossas escolhas, observando se a equivalência idiomática proposta está apoiada e cerceada pela

cultura da comunidade interpretativa, na qual o lexicógrafo/ tradutor se insere e para a qual ele destina seu trabalho, (RIVA, 2002, p.05), ou seja, a compreensão está no plano social que o indivíduo se encontra e nesse espaço utiliza os elementos que possibilitam a interpretação fluir de maneira que o outro se apropria da informação. Xatara (2001, p.185) afirma ser “necessário, portanto, como primeiro passo para a tradução de uma expressão idiomática, identificá-la na língua como sendo um idiomatismo e não uma expressão similar ou próxima deste”. Pois é a sociedade que dá a esse sentido.

Nessa linha de pensamento, Jorge (2014) clarifica essa ideia, focando no texto,

A expressão idiomática está inserida no discurso, não é autônoma e é, ela própria, detentora de um significado necessário para a construção do sentido global do texto. A expressão participa da linearidade do texto e da segmentação semântica que constrói o sentido (Jorge, 2014, p.314).

Logo, tem-se a percepção do envolvimento e importância da expressão dentro de um discurso, a qual carrega em uma palavra diversos significados que terão a sua compreensão a partir do jogo de escolhas lexicais cabíveis. Decorre desse ponto a flexibilidade que a língua apresenta e sua dimensão ao ser traduzida ou interpretada pelo usuário dela. Nessa relação de sentidos que a faz imensurável, tendo uma textura que possibilita criação de novos “semas”. A escolha lexical das expressões

idiomáticas no campo do discurso requer uma visão do tempo e espaço ao ser dado, porque ela se refere ao momento, ocasião, ao contexto em que o indivíduo se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa destaca as expressões idiomáticas como estruturas linguísticas que na maioria das vezes não são entendidas pelos acadêmicos surdos. Investigaram-se as possibilidades de compreensão dos acadêmicos surdos dentro do discurso. Partindo disso, com o envolvimento dos surdos na pesquisa, esses foram levados a conhecer expressões do dia a dia como usuários do português como segunda língua. Na pesquisa, o desconhecimento de muitos entrevistados quanto às expressões foi frequente, uma vez que fazem parte do discurso dos falantes do português, todavia, por ter esse envolvimento com os ouvintes no espaço social, aqueles acabam apreendendo. Esse foi, portanto, o interesse deste trabalho, pois quanto maior interação com o outro, maior a possibilidade de haver troca de saberes; e isso vale tanto para a Libras como para a língua portuguesa. Como fatores negativos para a execução deste trabalho, é importante destacar a resistência em discursar sobre tais expressões apresentadas.

Por se tratar de um tema sobre o qual há poucas pesquisas, principalmente envolvendo acadêmicos surdos, esta pesquisa pode contribuir para estudos futuros, sobre a compreensão do português como segunda língua. Em síntese, os acadêmicos surdos encontraram dificuldades para interpretar as expressões

idiomáticas da língua portuguesa, visto que ultrapassam o nível linguístico e requerem conhecimentos de fatores extratextuais e contextuais.

Porém, a pesquisa revelou que o entendimento do aluno surdo sobre essas expressões algumas vezes se dá no sentido denotativo, e em outros momentos vai além do literal, trazendo sua interpretação. Por meio dos resultados, este trabalho trouxe reflexões sobre a importância da temática e necessidade de pesquisas para conhecer o aluno surdo acerca do seu entendimento sobre a língua portuguesa, principalmente no que concerne aos aspectos semânticos, repleto de termos, e sobre como os alunos em sala de aula se esforçam para aprender ou como se comportam diante de termos desconhecidos.

Dos oito surdos entrevistados, dois disseram que gostam das expressões idiomáticas e que quando aparecem no contexto perguntam o que significam, e assim anotam para ampliarem seus vocabulários. Dessa forma, a realização de pesquisas nessa área pode despertar o interesse de alguns surdos de conhecerem alguns termos que fazem parte do vocabulário da comunidade ouvinte, assim como dos ouvintes em conhecer a língua brasileira de sinais e o próprio surdo. São dois espaços diferentes, mas que podem ser compreendidos se houver essa interação e respeito pelo espaço um do outro, em suas escolhas discursivas.

Logo, tanto a língua portuguesa como também a Libras são línguas de *status*, regras, valores, normas, que apresentam uma base sólida e cada vez mais evoluem, porque o homem as

explora; ao serem colocadas em uso, são recriadas, produzidas e desenvolvem-se a todo tempo, pois são vivas e estão no discurso do meio social. Sobretudo, entende-se que a língua é plural, com múltiplas possibilidades de entendimentos ao ser empregada em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA et al. José João. **Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas**/ José João Almeida (jj@di.uminho.pt). 2019;

BALDO, Alessandra. **Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais. Linguagem em (Dis) curso** – Lem D, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 375-390, maio/ago. 2014;

BALLARDIN, Everton; ZOCCHIO, Marcelo. **Pequeno dicionário ilustrativo de expressões idiomáticas**. Editora: Mandioca. São Paulo, 2009;

BIDERMAM, M.T.C. **Unidade complexas dos léxicos**. 2005. Disponível: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>. Acesso em 19/09/2018;

BRANDAO, Helena H. Nagamine .**Introdução a análise do discurso**. 3ed. Campinas-SP. Editora UNICAMP, 2012;

CARVALHO, Gislene Lima. **Expressões idiomáticas em dicionários escolares de Língua Portuguesa** [recurso eletrônico] -tese de doutorado / Gislene Lima Carvalho. -2016;

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro. **Planejamento da pesquisa científica**/ Milton Cordeiro Farias Filho, Emílio J.M. Arruda Filho. -2. ed.- São Paulo: Atlas, 2015;

FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013;

ILARI, R. **O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** v. 3. São Paulo: Cortez, 2004;

JOHNSON-LAIRD, P. N. Foreword. In: CACCIARI, Cristina; TABOSSI, Patrizia. **Idioms: Processamento, Estrutura e Interpretação.** Nova Iorque: Psychology Press. p.7-10, 2014;

JORGE. Guilhermina. **Da criatividade linguística à tradução uma abordagem das unidades polilexicais em mia couto.** Doutorado em Linguística – Linguística Aplicada/tese- Universidade de Lisboa, Faculdade de letras. 2014;

MARCUSCHI, Luís Antônio, (1949). **Produção textual, análise de gênero e compreensão**/ Luís Antônio Marcuschi. São Paulo. Parábola, Editorial, 2008;

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. –6. ed. –Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003;

MATIAS. Gislaine Rodrigues; Parreira, Maria Cristina. **O ensino de expressões idiomáticas à luz da lexicografia pedagógica**, Artigo, publicação Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://www.marwell.vrac.puc-rio.br>. Acessado em 20/11/2018;

MOURA Daniele Barboza, **Surdez e Expressões Metafóricas: pela singularidade do letramento/ Daniele Barboza Moura**. - Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/216.pdf- data 06/09/2018 às 17: 00;

ORLANDI, ORLANDI. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003;

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio/ Michel Pêcheux: tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al.- 4 ed.- Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2009.**

PECHEUX, Michel. **A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, F. e T. HAK (Org.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: UNICAMP, 1997;

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**/Ronice Quadros e Lodenir Becker Karnopp. – Porto Alegre: Artmed, 2004;

SANSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral I** Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio ehelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. -- 27. Bd. -- São Paulo: Cultrix, 2006;

RICOUER, Paul. **A Metáfora Viva**. Edições Loyola, 2005, São Paulo, Brasil;

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz: Expressões convencionais e Idiomáticas**. São Paulo: Editora Disal, 2005;

XATARA, Claudia e tal. **As dificuldades na tradução de idiomatismos**. / Claudia Xatara, Huelinton C. Riva e Tatiana Helena C. Rios/artigo/UNESP, 2001.

A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Rita da Conceição Ferreira
Maria Nilza Oliveira Quixaba

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo de aprendizagem das crianças surdas na Educação Infantil está intrinsecamente relacionado com a forma de comunicação e interação estabelecida entre os professores e seus alunos. Ao se fazer uma digressão na história da educação de surdos, pode-se perceber que a forma de se comunicar com os surdos foi e tem sido um ponto alto de discussão. Considerando que para se estabelecer um plano de ensino para um aluno surdo é preciso ter como foco qual a língua que vai ser utilizada para o estabelecimento da interação comunicativa.

Este trabalho tem por objetivo geral investigar como ocorre a comunicação e a interação de crianças surdas na Educação Infantil e as implicações desse processo para suas aprendizagens. E como objetivos específicos: analisar as fases de aquisição da linguagem de crianças surdas, com base nos estudos existentes; investigar com base nos estudos de Vygotsky o processo de comunicação e interação das crianças surdas da Educação Infantil da Escola Bilíngue da rede municipal de ensino de São Luís - MA; verificar se a forma de comunicação em uso na sala de aula tem auxiliado na interação e, por consequência, na aprendizagem das crianças surdas.

Desta forma, a relevância desta pesquisa ancora na necessidade de se aproximar desse nível tão essencial para o desenvolvimento humano, que é a Educação Infantil. Observar, descrever e registrar *in loco* a dinâmica diária de sala de aula de crianças surdas pode trazer elementos para se pensar estratégias e outros encaminhamentos importantes para apoiar essa modalidade de ensino, bem como estimular a realização de outros estudos com esse foco.

A escolha pela língua mais adequada para se comunicar com as crianças surdas na Educação Infantil tem sido alvo de muitas discussões na área de ensino. Sabe-se que a maneira de comunicação adotada traz seus desdobramentos para o processo de interação e aquisição de conhecimento.

Para Perlin e Strobel (2005) e Quadros (1997), o processo educacional para alunos surdos só é possível de acontecer em espaços que ofereçam pelo menos alguns requisitos específicos,

como: uso da língua de sinais para difundir conhecimento, reconhecimento da história cultural deles por parte da escola e a sua forma peculiar de expressão.

A Educação Infantil, sendo a etapa da educação básica destinada a formar crianças de 0 a 05 anos de idade, deve realizar-se, respeitando as necessidades e potencialidades das crianças. As crianças surdas na sua maioria são filhas de pais ouvintes e o primeiro contato com a língua de sinais é na escola, por isso, quanto mais cedo houver essa aproximação, melhores serão seus resultados.

A Constituição de 1988 define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Contudo, o acesso à Educação Infantil ainda não está universalizado no país. De acordo com dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (2014-2024), até o ano de 2014, apenas 29,6% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas na Educação Infantil; já em relação às crianças de 4 a 5 anos, a porcentagem sobe para 89,1%, enquanto o percentual de crianças surdas na escola regular é ínfimo, muitas vezes invisível nas estatísticas. (França, 2018).

A Lei de 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB), que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, definiu que é de competência dos municípios a oferta de Educação Infantil. Por essa razão que se escolheu a Escola Bilíngue da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA como local de pesquisa. A preferência por essa escola se deu por sua singularidade, ao realizar seus procedimentos pedagógicos com

base na abordagem bilíngue. Importante esclarecer que apesar de não haver registro de criação dessa escola na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-SEMED, possui status de escola independente.

Em observância ao contexto da educação de crianças surdas em São Luís- MA, surgiu o seguinte questionamento: como ocorre a comunicação e a interação de crianças surdas na Educação Infantil no processo de aprendizagem? Tal indagação guiará este estudo.

A hipótese inicial é de que, quando a criança surda tem a possibilidade de ter desde a Educação Infantil contato com a língua de sinais por meio de seus pares o processo de aquisição da linguagem se torna mais significativo, podendo, com isso, acelerar o seu desenvolvimento intelectual, social e pessoal.

Crianças surdas, ao serem expostas a ambientes escolares bilíngues, onde a língua de sinais seja considerada a primeira língua e a segunda o português, poderão ter maiores possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista a comunicação mediada pela Libras ser considerada mais adequada em função de suas características linguísticas, se configurando mais favorecedora para o seu processo de interação e comunicação (Quixaba; Perry, 2018).

No que se refere ao referencial teórico, optou-se pela abordagem histórico-cultural, tendo como seu maior expoente Lev S. Vygotsky (1987, 2007) e os estudos de Goldfeld (2002), Skliar (2005), Perlin(2005), Quadros (1997), Quixaba e Perry (2018), entre outros. A escolha desse referencial se deu pela

vasta contribuição de Vygotsky para a área da linguagem, por ele ter canalizado seus estudos no processo de comunicação e interação de crianças. Para os procedimentos metodológicos, utilizaram-se os princípios da abordagem qualitativa de caráter descritivo.

Desse modo, este trabalho está estruturado em: Considerações iniciais; Percurso metodológico da pesquisa; Comunicação e interação de crianças surdas no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil; O que percebem os professores das crianças surdas; O que pensam as mães das crianças surdas sobre a comunicação e interação e Considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso metodológico realizado para a concretização desta pesquisa. Todas as etapas percorridas foram necessárias para que se pudesse traçar um escopo condizente ao que se propôs investigar, como: tipo de pesquisa, local de pesquisa, sujeitos da pesquisa, coleta de dados e instrumentos de coleta de dados.

Para seguir o rigor de um trabalho científico foram utilizados os princípios da abordagem qualitativa. Foi realizada a observação direta, na intenção de se aproximar dos sujeitos, no caso, as crianças surdas, familiares e seus professores. Entende-se que ao se observar as experiências cotidianas dos sujeitos, pode-se tentar entender a sua visão de mundo, o sentido que eles atribuem à realidade que os envolvem e às suas próprias

ações (Lüdke, André, 1986). Esse tipo de procedimento direto favorece a coleta de dados com os sujeitos para depois descrevê-lo. Em função desses norteados que se considera a abordagem qualitativa a mais adequada para este estudo.

Para Gil (2008), o estudo qualitativo descritivo consiste em descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Este estudo foca na comunicação e interação de crianças surdas na Educação Infantil, fazendo uma análise das implicações para a aprendizagem dos alunos surdos da Escola Bilíngue da cidade de São Luís – MA, no período de 11 a 31 de outubro de 2019, em dias alternados. Nesse período a escola funcionava nas instalações da Escola Municipal Luís Viana. A partir de 2020, passou a funcionar em prédio próprio, o que representa maior autonomia de gerenciamento.

A escola tem como proposta o ensino bilíngue para crianças surdas, oferecendo da Educação Infantil, que funciona no turno matutino, até o quarto ano do Ensino Fundamental. Após o Ensino Fundamental menor, os alunos vão para as salas regulares, sendo ofertado até o 9º ano e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola só tem professora surda no primeiro ano. Nas demais salas as professoras são ouvintes, que trabalhavam com alunos surdos em sala inclusiva, todas com mais de cinco anos de docência com alunos surdos.

Para a realização deste trabalho foi necessária prévia autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-

SEMED, por meio da Superintendência de Educação Especial e, posteriormente, dos professores e mães dos alunos.

Participaram desta pesquisa 09 alunos da Educação Infantil, 05 mães e 02 professoras. Foi solicitada autorização prévia aos pais e professoras para que pudessemos realizar as observações, aplicar os questionários e registrar imagens. Ficou acordado que as identidades dos participantes seriam preservadas, por isso todos os nomes são fictícios.

Os questionários direcionados às professoras teve como proposta investigar as dificuldades e avanços dentro desse processo de ensino e para os pais para conhecer como as relações aconteciam na família, o posicionamento deles sobre a aprendizagem dos filhos, lembrando que nenhum dos pais das crianças era surdo. Todas as atividades de ensino foram desenvolvidas pelas professoras, não sendo proposta nenhuma atividade, visto que a intenção deste trabalho era chegar o mais próximo da rotina dessa turma.

Cabe destacar que foram realizadas 06 (seis) observações, em dias alternados, com o objetivo de verificar as relações interpessoais entre as crianças e a professoras, como a comunicação acontecia, também como o processo de aprendizagem se construía. Com relação às questões éticas, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, a exemplo da maioria das pesquisas que não apresentam nenhum risco aos envolvidos. Na seção que segue, serão registrados os dados coletados nesta pesquisa.

COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção apresentam-se os resultados da pesquisa com destaque para as observações realizadas pela pesquisadora, os questionários com perguntas abertas aplicadas às duas professoras regentes e às cinco mães que se predispuseram a responder, das nove convidadas.

As nove crianças surdas matriculadas na Educação Infantil foco deste estudo apresentam perfis diferenciados, tanto em relação às formas de comunicação, como em relação à condição de comprometimento de desenvolvimento, pois a maioria apresenta, além da surdez, outros comprometimentos. Seguem os perfis das crianças: Lia (5 anos) foi diagnosticada com hiperatividade; Jacinta (7 anos) tem síndrome de down; João (5 anos) apresenta comportamento de irritação com muita frequência; Raquel (6 anos) usa aparelho auditivo; Lucas (7 anos) teve inicialmente laudo de TEA, depois descartado, e tem atualmente laudo de hiperatividade; Mateus e Sara (5 anos) e Paulo (7 anos) apresentam surdez. Quanto a Paulo, as mães já reclamaram que às vezes ele é agressivo dentro do ônibus escolar, apesar de ser uma criança muito extrovertida; Isabel (6 anos) tem paralisia cerebral, sendo acompanhada diariamente pela mãe, pois a escola não disponibilizava o serviço de cuidador.

a) O primeiro dia

Nesse dia, estavam juntas as turmas da Educação Infantil, do 1º e 2º anos, assistindo a filmes em Libras. A professora que estava na sala no momento era a do 1º ano. Quando a pesquisadora chegou, só havia João e seu irmão, Isaías, que é ouvinte e que cursava o 1º ano, ambos sentados bem na frente. Isaías e as outras crianças prestavam bastante atenção ao filme, mas João parecia não estar gostando muito do filme, às vezes apontava para o tênis, querendo que seu irmão amarrasse o cadarço, algumas vezes corria para fechar a porta da sala. Ele percebeu que todas as vezes que deixavam a porta aberta a professora levantava para ir fechar. Então, antes de ir fechar, ele olhava para a professora, parecendo perguntar se podia ir fechar. Em um dado momento em que ele olhou para a professora, ela fez o sinal de porta, mas ele ficou parado parecendo não entender, então ela usou o gesto de empurrar, e ele levantou e foi fechar a porta.

Nesse primeiro momento, percebeu-se que João não utiliza a língua de sinais e interage com o irmão e a professora por meio de gestos apontativos.

Em seguida, a aluna Raquel chegou e já tinha começado o filme e ela não queria ficar em sala. Chorou muito e foi preciso a intervenção da professora. Quando ela se acalmou não prestava muito atenção ao filme e preferia andar na sala.

Observa-se que tanto o comportamento de João quanto o de Raquel de não manifestar interesse pelo filme pode estar

associado ao tipo de filme e à duração da atividade proposta, pois o tempo de concentração nessa faixa etária costuma ser pequeno, principalmente, quando há diagnóstico de hiperatividade (embora não seja o caso específico deles). Portanto, é preciso ser criterioso quanto ao tempo, ao propor uma atividade.

b) O segundo dia

Nesse dia estavam juntas as turmas (1º e 2º períodos) da Educação Infantil. As duas professoras também estavam. A única criança da Educação Infantil que estava presente era João, a professora relatou que ele dificilmente faltava. Quando a pesquisadora chegou, fez o sinal de bom dia. João respondeu realizando o sinal de dia e o gesto de legal com o dedo polegar posicionado verticalmente. Acredita-se que nesse momento ele interagiu utilizando gestos caseiros e o sinal em Libras que já conseguiu apreender.

A aula foi sobre as cores. As professoras levaram fichas de várias cores, depois de ensinar os sinais das cores, pedia que repetissem. Depois mostrava uma cor e pedia que achassem objetos dessa mesma cor na sala. João não participou muito dessa atividade. Ele só repetia quando a professora pedia. Percebe-se que João não interage muito com as outras crianças maiores, talvez por ser o primeiro ano na escola, seu irmão Isaías interage melhor em sala. Observou-se que a interação acontece, mas, basicamente, por meio de gestos e de poucos sinais. A professora deu uma imagem para João

pintar. Ele pintou de várias cores e essa criança fez expressões faciais, denotando não gostar de realizar pinturas. Essa criança demonstra frequentemente irritabilidade.

Talvez o tipo de atividade oferecida não desperte seu interesse, por isso manifesta insatisfação e irritação . Sobre essa questão, Goodfeld (2002) orienta a que se questione se as atividades e brincadeiras para os surdos e ouvintes possuem o mesmo significado. Por isso, acredita-se que seja importante pesquisar quais atividades agradam mais as crianças surdas nessa fase.

c) O terceiro dia

Só estiveram presentes três crianças no terceiro dia: João, Raquel e Lia. Sempre quando chega, Raquel rejeita ficar na sala, principalmente quando é o pai que a leva. É bom salientar que ele não utilizava comunicação sinalizada em Libras e nem gestos para falar com ela, só oralizava, mas ela não correspondia.

A professora deu continuidade ao tema “cores”, primeiro em sala de aula com imagens do sinal e as cores, depois pintou a mão das crianças e decalcava na cartolina, quando perguntava o nome das cores para elas, poucos acertavam. Foi realizada também outra atividade do lado de fora da sala com bambolês. A professora espalhou bambolês de várias cores no chão, mostrava uma cor e pedia para elas ficarem dentro do bambolê correspondente à cor. Algumas não participaram da atividade e preferiram brincar de pular na calçada uma atrás da outra.

Essa atividade permitiu uma boa interação, pois facilitou os comandos por meio de gestos e mímicas, de parar, trocar e pular no momento solicitado pela professora.

Quando as crianças voltaram para a sala após a atividade com o bambolê, João foi apagar o quadro e olhou para a pesquisadora observadora e ofereceu com a mão o apagador e olhou para o quadro como se quisesse que ela apagasse, pois não conseguiu alcançar.

Percebe-se que o gesto e a mímica são muito importantes nesse processo de transição para o sinal, como também se observa que o gesto é muito restrito, não permitindo muito a exploração da informação.

d) O quarto dia

Nesse dia estavam presentes só as crianças Lia, Raquel, João e Isabel. As atividades foram realizadas no tapete. Lia continuamente colocava a mochila nas costas como se quisesse ir embora. João brincava com Raquel no tapete, os dois interagem por meio de gestos, mímicas e olhares. Em um dado momento João vai até a porta, a professora pedia para ele sentar, ele fazia sinal de banheiro. A professora entendeu que ele precisava ir ao banheiro e permitiu.

Esses momentos de socialização são muito importantes para se estabelecerem comunicação e interação, podendo ser um momento ideal para a inclusão de sinais.

e) O quinto dia

No quinto dia, a professora S informou que a mãe da Sabrina acompanha a filha, pois não tem cuidador na escola e a criança precisa de uma atenção mais direcionada, e a mãe revelou que aproveitava esses momentos para aprender Libras. Nesse dia estavam presentes as crianças Raquel, João, Lia, Isabel, Paulo, Sara e Mateus. A turma estava brincando separadamente; de um lado os meninos e do outro as meninas. A professora sempre deixa os meninos de um lado e do outro as meninas. As meninas se maquiaram, colocaram pulseiras, fivelas e microfone. Raquel sempre pega o microfone e começa a imitar que está cantando, dança na sala e fica na frente de seus colegas como se estivesse se apresentando. Alguns olhavam e sorriam, outros pareciam não dar importância. Sara brincou com a boneca, vestiu, penteou, deu comida, depois colocou para dormir, Sara fez o sinal de silêncio e de dormir para Raquel e apontou para a boneca.

Os meninos estavam com brinquedos de montar, João sempre ficou mais afastado dos outros. Lucas fez uma arma com o brinquedo de montar, Paulo tomou o brinquedo de Lucas, que chorou. A professora falou para Paulo por meio de sinais e ele fez sinal de desculpa, depois ele deitou no tapete e dormiu. Quando a professora foi recolher os brinquedos, João viu e correu para ajudar. Depois de um tempo, Mateus e Lucas também foram. Já Sara não queria guardar os brinquedos, a professora teve recolher das mãos dela, que pegou a mochila

para ir embora. Como a professora não deixou, ela chorou e passou a não obedecer os comandos da professora.

Logo após essa atividade, a professora passou uma atividade com massinha de modelar. As crianças estavam um pouco agitadas e João apontou para Paulo e fez o sinal de dormir e silêncio para seus colegas. Diante dessa atitude, restou a dúvida sobre a intenção de João. Será que João achava que o “barulho” iria incomodar seu colega ou ele só estava repetindo algo que já tinha visto? Qualquer que seja a resposta, constatou-se que ele já compreendia que o sinal de silêncio poderia ser usado quando outro está dormindo.

Depois do recreio, a pesquisadora observadora ficou sozinha com as crianças. Lucas e Mateus estavam correndo, os dois se esbarraram e Lucas derrubou Mateus, ele machucou o nariz e a testa. Lucas foi logo sentar e cobriu a cabeça com a farda. O João por meio de gestos contou para os colegas o que tinha acontecido com os colegas. Lucas pediu desculpas para Mateus em Libras.

Nesse momento, é importante observar que as crianças ao virem de lares sem a presença da Libras exigirão mais tempo para essa aquisição. Os gestos podem ser a ponte para a aquisição da língua de sinais visto que não se tem outra alternativa para esse momento. Acredita-se que ao serem inseridas em ambientes como esses, em que os sinais estejam presentes, essa transição do gesto para Libras será realizado gradativamente pelas crianças surdas.

f) O sexto dia

Por fim, no sexto dia, a professora S estava na sala com duas estagiárias e a mãe de Paulo. Nesse dia estavam presentes Raquel, Sara, Lia, João e Paulo. As crianças estavam brincando com os brinquedos em mesas separadas, de um lado os meninos e do outro as meninas. Lia dormiu a aula toda, a mãe falou que o médico aumentou a dosagem do medicamento que ela tomava, por isso ela estaria dormindo no horário da escola. Raquel sempre pegava o microfone e começava a brincar, cantar e dançar na sala. Sara foi para debaixo da mesa e fez o sinal de silêncio para a professora, como se estivesse pedindo para não dizer a ninguém onde ela estava. Depois foram recolhidos os brinquedos e as crianças foram fazer uma atividade de pintura. A professora avisou que no outro dia não teria aula, pois a escola estaria sem água, usou gestos e alguns sinais de Libras.

A partir dessas observações, foi possível perceber que há predominância do uso de gestos no processo de comunicação das crianças surdas. Existe interação entre eles, porém não é possível mensurar a aprendizagem nesse curto momento. Ressaltando aqui que esta pesquisa não objetiva detectar níveis de aprendizagem, mas o processo de comunicação e interação para que ela aconteça.

Detectou-se que as crianças estão na fase de aquisição da língua de sinais e que apenas uma criança utiliza sinais de Libras com maior frequência, pois a mesma já participou de outros atendimentos em que a Libras estava presente. Esse

contato prévio tende a acelerar o processo de aquisição da língua de sinais. Na seção seguinte, será destacada a opinião dos professores sobre o processo de comunicação e interação das crianças surdas.

O QUE PERCEBERAM OS PROFESSORES DAS CRIANÇAS SURDAS

Foi aplicado um questionário com seis questões abertas a duas professoras a S e E da Escola Bilíngue. Entende-se que seja importante saber como os professores da Educação Infantil de crianças surdas percebem o processo de comunicação e interação dessas crianças.

As duas professoras já trabalhavam na educação de surdos há mais de cinco anos, o que significa que já têm uma trajetória de experiência nessa área educacional. Quando foram questionadas sobre quais as principais dificuldades encontradas ao trabalhar com crianças surdas na Educação Infantil e quais implicações essas dificuldades podem trazer para a aprendizagem, a Professora S respondeu que a falta de *“recursos, tanto materiais como também de profissionais, e ainda a falta da família como parceira na aprendizagem. Sabemos que vai dificultar na aprendizagem da Língua de Sinais, principalmente, e também na aprendizagem como um todo”*.

A Professora E afirmou: *“Observo várias dificuldades, entre elas: falta de conhecimento da Libras pelos familiares, escassez de recursos adaptados e, infelizmente, ainda existe a falta de sensibilidade e incentivo do poder público. Como implicações, ocorre o baixo desenvolvimento educacional das crianças”*.

As professoras chamaram a atenção para a escassez de recursos, os pais não saberem Libras e ausência do poder público, o que pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, além da carência de profissionais especializados, o que dificulta ainda mais o processo de aquisição da Libras, pela necessidade de se ter no quadro da rede de ensino professores que tenham conhecimentos pedagógicos voltados para a educação de surdos e fluência em Libras.

Com referência à falta de conhecimento de Libras pelos pais ou responsáveis e sobre a dificuldade de aprendizagem das crianças surdas, a Professora S respondeu que a falta de acompanhamento seria um dos entraves mais graves, prejudicando todos os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem. Sobre isso, a Professora E respondeu “Com certeza. Pois, o aprendizado para qualquer criança é uma parceria sólida entre a escola e a família. Se os pais e/ou familiares desconhecem a forma de comunicação da criança, como poderá auxiliar nas tarefas e estimular o aprendizado?”

As respostas das professoras convergem com as pesquisas de Quadros (1997) que dizem ser fundamental os pais se comunicarem em Libras com seus filhos.

As Professoras S e E, quando foram questionadas sobre como é realizada a comunicação e interação elas e as crianças surdas em sala de aula, responderam “*o máximo possível em língua de sinais, quando não há a compreensão usamos os gestos, mas, de preferência, usamos o máximo possível a Libras*”. Enquanto a Professora E informou: “*No geral, as*

crianças surdas chegam sem nenhum conhecimento da Libras, porque a maioria são filhos de ouvintes. Então a Libras já é inserida, transformando os gestos que elas trazem do cotidiano em sinais de Libras”.

Com as falas das professoras percebe-se que a missão de ordenar o processo de aquisição da Libras será da escola, por meio dos professores e com o auxílio das crianças que já tiveram o contato com a língua.

Quadros (1997, p. 109) colabora com a discussão, sugerindo que a escola ofereça falantes nativos para que a aprendizagem e interação das crianças aconteça da forma mais natural possível com a língua de sinais, visando não somente à aprendizagem, mas a aquisição de habilidades para a vida em comunidade. Só a lei não basta para que a criança tenha acesso à comunicação, à informação e à educação. É necessário possibilitar sua permanência e respeitar suas peculiaridades.

Em resposta à questão sobre como as crianças se comunicam entre si, as duas professoras disseram que oito se comunicam por gestos caseiros e uma com Libras. Com essas respostas percebemos que as crianças que adquirem a língua de sinais podem se desenvolver com maior velocidade e que a escola passa a ser o principal local para a aquisição da língua de sinais.

Acredita-se, a partir das ideias de Vygotsky e da prática como educadora, que o trabalho educacional precisa ser orientado para os pontos fortes da criança, para seus talentos, para o respeito a suas diferenças. Assim sendo, entende-se que um ponto forte da

criança surda é, sem dúvida, a sua capacidade de desenvolver a língua de sinais da comunidade em que está inserida, não só porque tem maior predisposição para o processamento visual, mas principalmente porque é nessa língua que as interações, a comunicação pode acontecer.

Vygotsky (2001) salientou que a educação não é estática. Nela as ações acontecem de modo dinâmico e não passivo. A capacidade psicológica superior do ser humano de criar relações de socialização, de manter a comunicação e interação, promove situações que contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem. A utilização do lúdico, ou seja, as práticas desenvolvidas na escola com jogos e brincadeiras podem fazer parte desse processo.

O ensino bilíngue para crianças surdas que corresponde ao ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita (L2), precisa e deve conter metodologias específicas, visto que a língua de sinais é viso-espacial.

Vygotsky (1991) afirmou que o brincar está relacionado com o desenvolvimento da criança em vários aspectos na linguagem, afetividade, memória, imaginação, aprendizagem, atenção, dentre outros.

Quando as professoras S e E foram perguntadas quais sinais são mais executados pelas crianças quando estão interagindo, S disse que as crianças usam os seguintes sinais: BANHEIRO, BRINCAR, SILÊNCIO, ESCREVER, SENTAR e BOM DIA. A professora E destacou que as crianças executam

os sinais de: cumprimentos, materiais escolares, brinquedos, brincadeiras, lanches, banheiro, cores, família, tempo, objetos da casa e outros.

Por um lado, a resposta de E contradiz as observações realizadas inicialmente em sala pela pesquisadora, que verificou que as crianças usam em sua maioria gestos. Talvez a professora possa ter mencionado os sinais a que elas são expostas ao longo das aulas, contudo, ainda não houve tempo suficiente para sua aquisição, pois é normal essa transição. Na próxima seção será exposta a percepção das mães sobre a comunicação e interação de suas crianças surdas.

O QUE DIZEM AS MÃES DAS CRIANÇAS SURDAS SOBRE A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Escutar as mães sobre as interações e a comunicação das suas crianças pode fornecer elementos para a reflexão. Vale lembrar que das nove mães de crianças surdas da Educação Infantil da Escola Bilíngue selecionadas para participarem da pesquisa, apenas cinco se dispuseram a responder o questionário proposto.

A primeira pergunta do questionário consistia em indagar se tinham percebido alguma alteração na forma de comunicação da sua criança ao ter tido contato com outras na Escola Bilíngue. A mãe A respondeu que teve, sim, melhoras na comunicação com outras pessoas, que a criança aprendeu a se expressar melhor a partir do contato com outras crianças surdas. A mãe B disse “sim, para ela foi um aprendizado novo conhecer crianças com que se identificasse”.

A mãe C disse também “sim, antes ela nem direcionava o olhar as pessoas ou coisas que queria, hoje já mostra o que ela quer com gestos sinais ou expressões faciais”. A mãe D disse apenas que sim, e não fez mais nenhum comentário. Entretanto, a mãe E disse que até o momento ainda não. Porque ela ainda está se desenvolvendo e pouco tempo dentro da sala de aula, afirmou que no comportamento ela melhorou.

As respostas das mães foram muito parecidas, diferenciando só da mãe de Isabel. Isabel, além da surdez, possui paralisia cerebral e é a primeira vez que ela frequenta a escola. É bom ressaltar que o comportamento também é uma forma de comunicação, então diante do relato da mãe houve um avanço nas relações e interação de Isabel. Com o contato com as mães a pesquisadora percebeu o quanto é importante as suas crianças estarem inseridas na escola, especialmente com crianças iguais a elas. Em conversa com a mãe de Lucas, ela relatou que ele agora estuda com crianças com as quais ele se identificou e que as interações estão acontecendo nas brincadeiras e nas aulas por meio de olhares e mímicas.

De acordo com Vygotsky (2007) é a partir das relações sociais que as crianças se constituem, mediante interação com os outros e pela linguagem. É com os processos interativos que o aprendizado das crianças surdas pode surgir com maior facilidade. Da mesma forma acontece com as crianças ouvintes, que aprendem por meio de jogos interativos, atividades coletivas, pelo contato com colegas, familiares e professores. No caso de crianças surdas, o contato com a língua de sinais o mais cedo

possível é um ponto positivo no seu desenvolvimento social e suas experiências de linguagem podem ser reforçadas por meio de seu relacionamento com outras pessoas e a linguagem ser concebida como instância de significação e mediação. Fernandes (2015, p. 48-49) diz ser importante o estabelecimento de relações o mais cedo possível de crianças surdas com a língua de sinais.

Com relação a como as mães se comunicam com suas crianças surdas, elas responderam:

A mãe A, aprendendo aos poucos por meio da comunicação em sinais. A mãe B, ainda é por meio de gestos, pois ainda não sei Libras.

A mãe C, em Libras como ela ainda é pequena está com 05 anos de idade ela faz mais gestos e expressões faciais mas em alguns momentos é em Libras mesmo.

A mãe D, por meio do sinal e da fala.

A mãe E, pelo olhar, pois a criança ainda não conhece a Libras.

Percebe-se por meio das respostas das mães que a maioria não usa sinais para se comunicar com suas crianças, estabelecem interação por meio de gestos. Um exemplo que merece ser destacado é mãe de A, que se comunica em sinais, embora afirme que aos poucos vai aprendendo. O seu filho é o Paulo. Observa-se que ele é estimulado em casa, pois já sabe um número significativo de sinais. Demonstrou isso quando conversou com sua mãe por meio da língua de sinais. Algumas mães também comentaram no ato da aplicação do questionário

que desconheciam a língua de sinais, até seus filhos começarem na Escola Bilíngue.

Sobre como a família interage com suas crianças, as mães declararam:

A mãe A, todos nós interagimos com ela em sinais e da maneira que ele consegue nos entender.

A mãe B, com algumas brincadeiras.

A mãe C, com a família, ela direciona o olhar no seu objetivo ou faz gestos e comigo gestos, Libras e expressões faciais.

A mãe D, interage muito bem.

A mãe E, bem, na família tentamos dar sempre atenção e entender o que ela quer.

Só duas mães relatam que interagem por meio da língua de sinais. Outro fato que merece ser observado é que geralmente só a mãe sabe um pouco de Libras, o restante da família só gesto. O pai de Raquel respondeu que ela interage muito bem com a família, percebe-se que em sala ela interage por meio de gestos e mímicas nas brincadeiras e atividades.

Quando a mãe responde interage bem, pode-se pensar que essa interação é bem restrita ao campo do olhar e do aceno. Resta saber se é o suficiente para o convívio harmonioso e comunicativo, pois informar, passar mensagem não significa que se estabeleceu comunicação. Quando os interlocutores de uma língua se comunicam é quando um informa e outro compreende. Se isso não acontecer, a comunicação não se estabeleceu.

Em relação à questão, de que forma você contribui na aprendizagem da sua criança, as mães afirmaram:

A mãe A: “Pesquisei na internet a comunicação para melhor aprender e passar pra ela, assim consigo contribuir bastante”.

A mãe B: “No momento faço com que ela participe ao máximo da escola para que aprenda cada vez mais”.

A mãe C: “Buscando o aprendizado na língua de sinais para assim poder me comunicar com ela e poder ensiná-la também”.

A mãe D: “Eu contribuo ensinando em casa e levando para o fonoaudiólogo”.

A mãe E: “Para melhorar e entender a comunicação dela fiz o básico de Libras e estou frequentemente na sala de aula”.

O que se observa é que as mães têm se esforçado para auxiliar suas crianças, buscando informações na internet, fazendo cursos de Libras e buscando outros profissionais para auxiliá-las.

No que se refere à evolução da aprendizagem das crianças surdas, as mães informaram que:

A mãe A: “Sim, muito até porque ela sabe escrever fazer o próprio nome e com isso sabe muitos sinais, se desenvolveu muito na Libras”.

A mãe B: “Sim, pois quando ela começou na escola ele não sabia nem um sinal e hoje ele já consegue dizer o que ela por meio de alguns sinais que ele já aprendeu”.

A mãe C: “Sim, antes ela era muito agitada e agora

melhorou o convívio social dela e já a levo a lugares que antes ela não ficava mais, essa melhora se deu após ela frequentar a Escola Bilíngue”.

A mãe D: “Sim”.

A mãe E: “Sim, pois ela hoje já se comunica melhor e começou a interagir com outras crianças”.

Todas se referiram à Escola Bilíngue de forma positiva, o que chama a atenção nessas respostas é que a mãe de Lia não a levava a passeios. Com convívio na área se percebe que essa realidade se repete com outras crianças, que são mantidas em casa. É preciso que as crianças tenham uma vida mais interativa, que possam brincar, estudar, passear e fazer coisas apropriadas para a sua faixa etária. Que lhes seja permitido o mínimo, que é o direito de se comunicar e interagir socialmente. Sendo assim, a escola é um local apropriado para o desenvolvimento da comunicação e da interação.

Diante desse panorama, não se pode idealizar uma sociedade inclusiva, especialmente na escola, se continuarmos alimentando um preconceito linguístico. A língua, seja ela qual for, é uma forma de expressão da cultura e da identidade de determinada comunidade, por isso é necessário que haja um incentivo para sua difusão. As relações de interação e comunicação estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo, não podendo assim ser relacionado apenas a fatores neurofisiológicos. As relações sociais são imprescindíveis (Santana, 2007, p 63).

A educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade. Vygotsky (2007) percebe a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas como um elemento que proporciona as relações de interação, que fazem parte da construção do ser. A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento (Goldfeld, 2002, p. 56).

Percebe-se que com o surgimento e propagação da língua de sinais, as pessoas surdas tiveram a oportunidade de se relacionarem no meio social onde vivem. Segundo Celani (2004, p. 16), [...] A linguagem permite ao homem estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Com a Libras, as crianças ampliam suas possibilidades e a humanidade sai ganhando. As crianças serem encaminhadas para as escolas sem terem contato com a língua de sinais pode acentuar as dificuldades no seu processo de aprendizagem.

Outro ponto que precisa ser destacado se refere à relação escola e famílias. Nem sempre as famílias correspondem às expectativas dos professores. Isso acontece em sua grande maioria pelo fato de os pais serem ouvintes e desconhecerem a Libras. Alguns pais são impactados com a notícia que seus filhos são surdos depois de alguns anos, levantando dúvidas de como será a comunicação dessas crianças, pois só conhecem a oralidade como forma. A atriz francesa surda Emmanuelle Laborit em sua autobiografia relata as expectativas de seus pais.

Acreditávamos que era sossegada, porque você dormia profundamente em um cômodo ao lado da sala, na qual a música tocava ensurdecidamente, nas noites de festa com meus amigos. Acreditávamos que você era “normal”, porque virava a cabeça quando uma porta batia (Laborit, 1996 p.11).

Na maioria das vezes, o desconhecimento leva algumas famílias a buscarem de forma tardia as diferentes abordagens que irão ajudar no ensino de seus filhos, limitando a comunicação a gestos e mímicas dentro de um círculo que é conhecido, só entre seus familiares. Esse se torna uns dos grandes desafios aos professores na Educação Infantil: introduzir a língua de sinais na comunicação.

Acredita-se que os prejuízos podem ser imensuráveis se for negado o direito das crianças de se comunicarem com a língua que melhor atenda suas necessidades comunicativas, como também se seus familiares não buscarem os atendimentos especializados a tempo. Considera-se que o quanto antes o diagnóstico do nível de surdez da criança for realizado, melhor será para seu desenvolvimento comunicativo e psicossocial.

Diante do apresentado, sugere-se ainda que se busque conhecer e aprender a Libras, pois é uma forma de favorecer a aprendizagem e as interações sociais e familiares. Importante conhecer a legislação, utilização de práticas e metodologias utilizadas pelos professores nas escolas, especialmente na Educação Infantil que, na maioria dos casos, é o primeiro

contato das crianças surdas com a língua de sinais.

Foi percebido que os professores da Escola Bilíngue usam metodologia com base no lúdico, imagens, filmes sinalizados, as crianças conseguem identificar e a interação com seus pares favorece o entendimento. Observou-se também que existem muitas dificuldades como falta de recursos e um número maior de professores com fluência em Libras.

Um ponto fundamental destacado pelas mães é que a escola tem contribuído muito para socialização, mudança de comportamento e aquisição de aprendizagem das crianças surdas. Desse modo, constata-se que a Escola Bilíngue representa uma grande conquista para a comunidade surda e para a história da educação de surdos, principalmente da Educação Infantil. E a comunicação e interação acontecem no processo de aprendizagem das crianças surdas na Educação Infantil, porém deficitária, pois está ancorada em gestos na maioria das vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa foi possível perceber que a comunicação e interação das crianças surdas ocorre ainda restrita a gestos e que os sinais de Libras estão sendo incorporados gradativamente pelos seus professores. Percebeu-se também que o uso de gestos pode trazer implicações para o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista que a aquisição tardia de uma língua pode retardar o processo de aquisição de conhecimento, considerando que a interação com outras crianças permite trocas

de informações e vivências essenciais para o amadurecimento emocional e evolução cognitiva.

Um exemplo positivo da importância do estabelecimento de relações interativas para a progressão dos níveis de desenvolvimento, é evidenciado, quando a criança consegue compreender os conceitos expostos pelos adultos com que tem contato. Entretanto, as crianças surdas, foco deste estudo, demonstraram dificuldades em compreender os conceitos apresentados pelos professores. Acredita-se que esse quadro aconteça em decorrência da limitação comunicativa do gesto. Enquanto, a língua permite uma amplitude de possibilidades comunicativas e interacionais.

Com base nessa realidade, sugere-se que as famílias busquem conhecer e interagir por meio de Libras, que promovam espaços favorecedores em que as suas crianças tenham contato com outras que se comuniquem em Libras e que estas tenham aproximação com surdos adultos fluentes, para que possam ampliar seu potencial linguístico. Quanto aos professores, recomenda-se que desenvolvam suas atividades contextualizadas com adequações curriculares específicas, de modo que explorem os recursos e campos visuais.

Acredita-se que o uso de uma pedagogia com base no potencial visual dos surdos pode acelerar o desenvolvimento de aprendizagens. Sendo assim, considera-se que seja relevante a inclusão e permanência das crianças surdas na Escola Bilíngue, pois em um ambiente que apresenta muitas possibilidades linguísticas, pode-se favorecer a aquisição da língua de

sinais, visto que há um grupo de professores especializados e comprometidos com a educação das crianças surdas.

Entende-se que seja no processo de interação que as aprendizagens podem emergir. Observou-se que mães, escola, professores e crianças surdas se movimentam, contudo, precisam se encaminhar para uma unidade comunicativa em que utilizem uma língua que possa aproximá-los e que esta seja o mecanismo de aquisição de conhecimentos. Importante lembrar que esta pesquisa não intencionou detectar níveis de aprendizagem, mas o processo de comunicação e interação entre as crianças surdas e as implicações disso em suas aprendizagens. Desta maneira, compreende-se que se atingiram os objetivos propostos.

No que se refere à hipótese de que, quando a criança surda tem a possibilidade de ter desde a Educação Infantil contato com a língua de sinais, por meio de seus pares, o processo de aquisição da linguagem se torna mais significativo, podendo com isso, acelerar o seu desenvolvimento intelectual, social e pessoal, esta pesquisa a reforça, porque se percebeu que as crianças surdas que usam a língua de sinais conseguem avançar na aquisição do conhecimento e as que ficam restritas à comunicação com gestos apresentam interação limitada e conhecimento reduzido.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvanna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, Eulalia (organizadora); SILVA, Angela Carrancho da ...[et AL.]. **Surdez e bilinguismo**. -7ed.- porto Alegre: Mediação, 2015.

FRANÇA, Luiza. **Educação Brasileira: Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**. São Paulo, 13 de junho de 2018. Plataforma Educacional PAR. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em 20/10/2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira; PERRY, Gabriela Trindade. **MOOC e a Formação de Professores de Surdos Bilíngues: possibilidades que se abre que pode impulsionar a inclusão educacional de surdos**. Novas Edições Acadêmicas. Omni Scriptum Publishing Group. International Book Market Service Ltd, 2018.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neorolinguísticas** – 3 ed. – São Paulo: Plexus, 2007. Goldfeld, 2002, p. 56).

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia). VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DISCURSO ESPECIALIZADO E COMUNIDADE DISCURSIVA COMO ELEMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA LINGUÍSTICA EM LIBRAS

Luís Henrique Serra

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, têm se ampliado os estudos no campo da Linguística que se ocupam da LIBRAS, sobretudo porque a luta pelo reconhecimento dos indivíduos surdos e seus modos de comunicação tem sido ampliada e tem conquistado alguns rincões. Nessa direção, os estudos Linguísticos sobre a LIBRAS têm olhado para as línguas de sinais de modo que elas têm sido concebidas como línguas naturais e que precisam ser entendidas a partir de compreensões teóricas e metodológicas semelhantes (não as mesmas) às das línguas oralizadas e/ou a partir de compreensões teórico- metodológicas próprias, que entendam e contemplem os fenômenos próprios das línguas sinalizadas e sua representação na sociedade.

Nessa direção, cumpre mencionar que os estudos linguísticos da LIBRAS têm se ocupado, em grande medida, com a catalogação e registro dos sinais nas diferentes línguas e com a produção de ferramentas linguísticas para o desenvolvimento da comunicação. Na esteira das contribuições da Linguística para os estudos das línguas desinais, vale destacarmos os estudos sobre a variação lexical, semântica, a construção de modelos de descrição das línguas de sinais e para a leitura sociocultural dos sinais para as diferentes faces da cultura e do comportamento social.

Nos últimos tempos, também tem sido possível observar as contribuições que a Terminologia, campo de estudos da comunicação especializada, tem dado aos estudos sobre as línguas de sinais. Destacam-se entre esses estudos a proposta de sinal-termo, com destaque para o grupo de Brasília; a questão da acessibilidade terminológica, inclusive em Libras, do grupo gaúcho entre outros estudos de campos e culturas específicas. Essas propostas têm mostrado que os sujeitos surdos têm formado grupos, embora ainda pequenos, em cursos de formação profissional e têm gerado uma nova categoria de especialistas: o especialista surdo.

No contexto dessas discussões, cumpre observarmos a Terminologia como um campo de estudos que tem contribuído para a formação desses indivíduos, por se ocupar, para além da catalogação dos correspondentes especializados das formas linguísticas, da produção, com o auxílio das disciplinas do processamento natural da linguagem, de ferramentas digitais e

impressa, para o acesso ao conhecimento especializado e para a formação profissional nos diferentes cursos de formação técnico e superior espalhados pelo Brasil.

Considerando essa realidade, é importante pensarmos que a tecnologia tem contribuído para que o aluno surdo possa pensar em uma profissionalização, em compor uma comunidade de especialistas que se organizam em torno de um tema central dentro dos estudos científicos. Dessa forma, essa inclusão do indivíduo surdo no mundo das ciências e da produção de conhecimento científico é uma realidade cada vez mais evidente e precisamos pensar nisso e quais as contribuições da linguística para a concretização dessa realidade.

No âmbito da Terminologia, o conceito de comunidade discursiva e de discurso especializado são importantes, porque criam caminhos para a reflexão sobre a inclusão de indivíduos surdos nas diferentes comunidades científicas e acadêmicas. Precisamos pensar que o surdo é um indivíduo que precisa ser reconhecido como um dos indivíduos desse universo especializado, o que nos traz novos desafios para a pesquisa linguística teórica e aplicada. O presente estudo traz algumas considerações e questionamento nessa direção.

A TERMINOLOGIA: A COMUNICAÇÃO NO MUNDO CIENTÍFICO E TÉCNICO

A Terminologia é um dos campos recentes dos estudos linguísticos. Como disciplina do conhecimento sobre a comunicação especializada, tem seu fundamento em antigas

e tradicionais reflexões sobre o conhecimento especializado, registrado em dicionários e vocabulários que organizavam em ordem alfabética os significados especiais de algumas palavras usadas nas atividades profissionais. Desde quando o homem passou a se especializar em alguma prática ou no conhecimento de algum fenômeno natural, aí nasce o conhecimento especializado e científico.

Desse modo, antigos produtores de artefatos e conhecimentos medicinais, da matemática, sobre religião e da química são exemplos do início da produção do conhecimento especializado. O fenômeno do conhecimento técnico especializado é um fato que acompanha a própria evolução da história da humanidade. A própria origem do conhecimento científico e seu registro na língua é o início do fenômeno terminológico.

No entanto, enquanto disciplina científica, a Terminologia tem origem nos esforços de Eugen Wüster e E. Lotte, engenheiros que tinham o fenômeno da linguagem como um dos elementos de suas reflexões sobre a ciência e a prática no campo da engenharia. Muito embora as reflexões de Lotte tenham sido pioneiras, porque reconhecia a importância do controle da linguagem no plano macropolítico de formação de uma nação, foram as ideias de Eugen Wüster que ganharam muito mais notoriedade, tanto por questões que são próprias das ideias quanto pela extensão da sua proposta.

Os planos de Wüster era fazer com que o conhecimento na área da engenharia elétrica fosse amplamente compartilhado

e a linguagem seria um dos desafios para esse propósito. Dessa forma, ele buscou criar um conjunto de princípios para a comunicação entre especialistas que falam a mesma língua e especialistas que falam línguas diferentes. Esses princípios acabaram servindo de modelo para as normas ISO e para a ONU para políticas linguísticas internacionais.

Na Linguística, o interesse pelos estudos terminológicos também é muito recente, tendo em vista que as primeiras reações às ideias de Wüster datam do final do século XX, na década de 80, quando os grupos Catalão, com destaque para a diretora, à época, do Instituto Catalão de Terminologia - TERMICAT, a linguista Maria Teresa Cabré - e franco-canadense - Com destaque para o grupo de Rouen, em especial, o nome do historiador e terminólogo François Gaudin -, que lançaram as mais conhecidas críticas às ideias do engenheiro austríaco.

Na esteira das discussões do grupo de Terminologia da Catalunha, é cunhada a Teoria Comunicativa da Terminologia, que tem forte teor linguístico e tem como proposta a análise funcionalista do léxico das áreas de investigação. Nessa proposta linguística, os fenômenos naturais da língua fazem parte da comunicação especializada e, por isso, não devem ser negligenciados na pesquisa terminológica, como fazia Wüster e seus seguidores. Para além da proposta original da Teoria Comunicativa da Terminologia, também ganharam destaque outras aplicações dessa teoria, como as discussões Sociocognitivista, textuais e discursivas da Terminologia, e a proposta cultural da Terminologia. Todas essas propostas

têm marcado as pesquisas em Terminologia produzidas por Linguistas, além de serem propostas que também veem os fenômenos linguísticos como naturais e necessários para a comunicação. Elas entendem também a complexidade da comunicação no mundo da ciência e da técnica.

Na esteira das discussões sobre o aspecto linguístico do discurso especializado, cumpre acrescentar o fato de que a variação terminológica (lexical, semântica, sintática, etc) tem sido aceita e discutida para ser considerada como um aspecto relevante para o desenvolvimento da comunicação em contexto acadêmico-profissional, como no contexto comum. As pesquisas terminológicas, nesse sentido, são pesquisas que dão destaque a aspectos culturais, econômicos, humanos e sociais, ampliando a perspectiva das primeiras análises no campo.

O CONCEITO DE COMUNIDADE NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS: COMUNIDADE DISCURSIVAS E A COMUNIDADE DE SURDOS

Na Linguística, de um modo geral, o conceito de comunidade tem suas origens na Antropologia. A partir de conceitos e discussões no campo da Antropologia, nasce o conceito de comunidade linguística, que Battisti, Othero e Flores (2022, p. 32) definem como “(...) grupo de indivíduos que compartilham a língua. Nesse sentido, homogeneidade, mais do que heterogeneidade, é o que se destaca na caracterização de comunidade linguística.”. Para os autores, o conceito de comunidade linguística está atrelado ao conhecimento que os indivíduos têm de uma língua. Para além desse conceito, Couto

(2005) lembra que, dentro dos estudos linguísticos, existem os conceitos de comunidade de língua e comunidade de fala. No primeiro, o conceito se confunde com a extensão territorial em que um idioma é falado. O conceito de comunidade de fala, ainda segundo Couto (2005), está atrelado ao conceito de prática e de interação que os indivíduos têm a partir de uma ou mais línguas.

Mais recentemente, tem-se pensado a comunidade linguística como um conjunto de indivíduos que compartilham conhecimentos e usos linguísticos. Ainda de acordo com Battisti, Othero e Flores (2022, p. 33), em uma comunidade linguística, os falantes, “Em termos de desempenho linguístico, podem apresentar diferentes usos da linguagem, mesmo compartilhando esse sistema, por se conformarem aos padrões das comunidades de fala que integram.”. Como se observa, o conceito de comunidade linguística opera a partir de dois grandes eixos: um que observa a homogeneidade e o outro que considera a heterogeneidade dos usos linguísticos e a cultura dos falantes.

Considerando o avançar dessas discussões, temos defendido, no campo da Terminologia, o conceito de Swales de comunidades discursivas e suas reverberações. Temos defendido que os campos do conhecimento científico ou técnico (ou, como é mais comumente denominado, os universos especializados) são, na verdade, comunidades discursivas (Serra; Alves Filho, 2021). Para deixarmos claro o nosso ponto de vista, cumpre retomarmos o conceito de comunidade discursiva que tem sido desenvolvido por Swales.

Considerando o conceito de comunidade linguística e de fala, desenvolvido no campo da Linguística, em especial, na Sociolinguística, mais ainda, as discussões no campo das ciências antropológica e dos estudos da escrita, John Swales propõe o conceito de comunidade discursiva, que, apesar de uma farta bibliografia pedindo critérios mais objetivos para sua definição, em termos amplos, significa o conjunto de indivíduos que, apesar de não estarem em um mesmo espaço físico, tem objetivos, conhecimentos, uso da linguagem e cultura semelhantes. Para Swales (1990, 2016), a comunidade discursiva é caracterizada a partir de um conjunto de 06 elementos que são alinhados a seguir:

As seis características elencadas por Swales (1990) são:

(a) **objetivos comuns:** Swales entendia que toda comunidade discursiva é composta por um conjunto de indivíduos que compartilham interesses e objetivos comuns, muito embora, possa existir, dentro do grupo, variações de interesse, mas todos compartilham de um objeto de estudos e investigações;

(b) **Mecanismos de comunicação comuns entre os membros da comunidade:** Toda comunidade discursiva compartilha também um conjunto de mecanismos, ferramentas e culturas comunicativas. As formas de comunicação, se presencial ou remota, se por meio da oralidade ou da escrita, tipo de escrita, estilos e a formalidade ou informalidade formam um grande mosaico de elementos comunicativos que

estão relacionados às formas de interação dentro da comunidade;

(c) **Troca corriqueira de informações entre os indivíduos:** o contato entre os indivíduos na comunidade é constante e regular, muito embora possa haver variações nesse contato, pois pode ser feita por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento ou formação acadêmica. Desse modo, teses, dissertações, artigos científicos etc são ferramentas comunicativas comuns nessa comunidade. Outra ferramenta são os grupos de mensagem de aplicativo de conversa, que são um sinal desse contato recorrente entre indivíduos que têm interesses comuns. Os indivíduos, embora não compartilhem de um mesmo espaço físico, estão sempre se comunicando.

(d) **Apresenta um conjunto de gêneros textuais próprios e reconhecidos dentro da comunidade:** Cada comunidade compartilha um conjunto de gêneros textuais que são recorrentes. Esses gêneros podem ser orais e escritos e eles caracterizam as áreas. Os gêneros utilizados em uma comunidade pode ser o mesmo de outras comunidades. Quando é assim, existe a possibilidade de que a organização interna de um gênero seja diferente, muito embora ambas tenham os mesmos nomes;

(e) A comunidade tem um léxico específico, e, a depender da comunidade, apresenta características específicas: Toda comunidade é caracterizada pelo léxico que ela utiliza. O uso e a compreensão de um vocabulário específico utilizado pela comunidade, na visão de Swales, é uma das formas que um indivíduo apresenta o conhecimento e se identifica com ela. Neste ponto, o diálogo da proposta de Swale com a Terminologia é direto, sobretudo porque o léxico especializado é o objeto de estudos desta e o léxico reflete a cultura de um grupo.

(f) Os membros da comunidade exercem papéis diferentes, tudo depende do nível de experiência e tempo de participação do indivíduo. Toda comunidade discursiva é organizada por papéis que são exercidos dentro da comunidade. Dessa forma, os indivíduos exercem posições, papéis e atividades que são relacionadas ao nível de conhecimento, experiência e convívio na comunidade diferentes. Os códigos de interação se baseiam nessas relações.

Swales (1990) via nessas características um forte elemento de coesão de uma comunidade de indivíduos e eles explicam e delimitam, de um modo bastante geral, os comportamentos e relações dentro das comunidades. Muito embora essas características sejam compartilhadas pela maioria dos grupos sociais, em análises mais recentes, Swales tem repensado e

proposto novas análises e interpretações para o seu conceito, ampliando e restabelecendo e afinando algumas de suas ideias. Alguns dos refinamentos e acréscimos de Swales organizam e dão destaque para algumas outras características da comunidade.

Considerando o conceito de comunidade linguística, cumpre destacar aqui o conceito de comunidade de surdos, tão relevante na discussão no campo dos estudos das línguas de sinais e para este texto. Couto (2005), considerando o conceito de comunidade de surdos, informa que, em uma comparação com o conceito de comunidade linguística, é sua condição e capacidade de uso de uma língua de sinais. Nas palavras do autor, “o que determina a filiação de um surdo a uma comunidade surda é pura e simplesmente o fato de ser surdo e de geralmente usar a língua de sinais” (Couto, 2005, p. 209, grifo nosso). O autor acrescenta ainda que toda comunidade surda é composta por indivíduos que têm níveis de surdez variada e até indivíduos não surdos. Ele comenta que:

Quando se fala em comunidade surda, parece que isso implica que só há surdos na comunidade. Não é bem o que acontece. Na verdade, das comunidades surdas geralmente fazem parte, além dos próprios surdos, motivo principal da própria existência da sociedade, parentes, profissionais ou ainda surdos que vêm de outros lugares e que ainda não aprenderam toda a L(língua) da comunidade

Strobel (2008, p. 24) acrescenta ainda que, para além de aspectos linguísticos, acultura ou comunidade surda precisa ser

entendida a partir de outros parâmetros. A autora comenta que “Cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-os com suas percepções visuais (...)”. A autora explica que quando pensamos em uma cultura surda, devemos considerar a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. Por conta desses elementos, não é possível entender ou considerar as comunidades surdas como um bloco homogêneo e igual em todos os lugares. Karnopp (2006, p. 99) nesse sentido, comenta que,

Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida

Ainda na esteira de entender uma comunidade surda como um complexo de culturas, vivência e costumes, faz-se necessário entendermos a cultura surda como um mosaico de indivíduos que têm objetivos próprios, vivências, níveis de surdez e experiências individuais, assim como pretensões profissionais. Desse modo, enquanto cultura, a comunidade surda tem sua identidade e seus dramas, suas conquistas e seus

desafios. A identidade surda precisa ser entendida a partir desse aspecto e não de um espelho que reflete, com alterações, a cultura ouvinte. Nessa direção, Leite (2008, p.3) explica que

Os surdos, enquanto grupo cultural, também possuem a sua tradição. Entretanto, em pelo menos dois aspectos essa tradição parece ter um sentido diferente daquele atribuído a grupos ouvintes: em primeiro lugar, no modo como essa tradição é edificada pelos surdos; e, em segundo lugar, nos elementos que compõem essa tradição e que a diferenciam das tradições presentes na sociedade majoritária. Esses dois aspectos, a meu ver, explicam em grande parte o modo como os surdos têm sido predominantemente vistos e tratados pela sociedade majoritária até os dias de hoje, bem como as dificuldades que eles enfrentam para superar essa visão e tratamento.

Como vimos, a comunidade surda tem se reunido em torno de uma pauta muito importante e que tem avançado na sociedade. Que é o reconhecimento da cultura surda e o acesso aos bens e direitos que as pessoas surdas têm tido na sociedade. Nesse sentido, cumpre pensarmos no acesso dos indivíduos surdos no mercado graças às políticas públicas de acesso e reconhecimento da língua e da cultura surda que se desenvolveram desde a década de 90 do século XX no Brasil. Nesse contexto, um conjunto de indivíduos, a despeito do registro dos altos índices de analfabetismo e de evasão escolar pelos surdos, tem ingressado no ensino superior.

Ao que parece, cada vez mais, por conta de avanços nas discussões sobre a inclusão do sujeito surdo na sociedade, tem

sido possível observar indivíduos surdos cursando diferentes cursos de graduação e de pós-graduação e se inserindo no mundo do trabalho com indivíduos ouvintes.

No entanto, considerando os desafios que o surdo tem no ensino superior, é preciso pensar em como esse indivíduo se adapta a essa nova realidade de ensino, em que o acompanhamento do professor não é tão frequente quanto no ensino básico. No ensino superior, o surdo, como o ouvinte, encontra uma nova cultura, uma nova forma de ensino regular, muito mais calcado nas habilidades e responsabilidades do próprio aluno, que, muitas das vezes, é o principal responsável pelo conteúdo que pesquisa no curso.

Nesse sentido, Bisol et alii (2010, p. 152) comentam que, no ensino superior,

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais

Muitas das vezes, as dificuldades desse aluno no ensino fundamental não são resolvidas, principalmente no campo da leitura e da escrita, além do próprio despreparo do professor, que pouco sabe sobre o ensino para o indivíduo surdo ou do ensino de pessoas com deficiência de um modo geral. A

universidade, como as diferentes instâncias da vida humana, tem as suas próprias regras e cultura, a adaptação desse aluno a essa nova realidade é um outro desafio. Nesse contexto é que Bisol et alii (2010, p.168-169) comentam ainda que

A universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com exigências superiores àquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é regido por normas, princípios e características do mundo ouvinte, no qual a comunicação oral-auditiva desempenha o papel central na organização dos espaços de ensino- aprendizagem e de socialização. A grande maioria dos colegas e professores é ouvinte, desconhece as especificidades relativas à surdez, compartilha ideias de senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente.

Para além dos desafios da inserção do surdo no ensino superior, vale ressaltar ainda a inclusão do sujeito surdo no mundo do trabalho, sobretudo o trabalho que exige formação superior. Nesse sentido, Macedo (2022, p. 104) comenta que

A inclusão de pessoas com deficiência, como é do conhecimento de todos, ainda é um desafio para a sociedade em geral. No que diz respeito ao surdo essa inclusão se torna também questionável pelo fato de atrazona aquisição da linguagem e por ter desenvolvido uma forma característica de comunicação e ainda, ser a surdez considerada uma deficiência, o que de forma errônea designa uma incapacidade.

Macedo também comenta que uma educação profissional surda com qualidade ainda é uma realidade utópica no Brasil e isso precisa ser mais problematizado pela Educação inclusiva. Nesse sentido, é preciso lembrar da lei n.8.213/91, que determina um percentual de vagas para pessoas com deficiente nas empresas e repartições públicas. Essa lei passou a vigorar em 2016 e abriu vagas, no mercado de trabalho, para pessoas com deficiência auditiva. Muito embora seja necessário pensar nessa inclusão de maneira crítica, sobretudo pela maneira como tem sido feito e que tipo de surdo tem adentrado no mercado de trabalho, que, geralmente, é o oralizado ou o que faz leitura labial e que sabe ler e escrever a língua portuguesa (Macedo, 2022).

No sentido de tentar buscar espaço nesse mercado de trabalho, tem sido muito comum nas comunidades surdas, sobretudo aqueles escolarizados e que têm o perfil exigido pelas empresas, que os indivíduos surdos busquem o ensino superior para se qualificar e estarem preparados para o mercado de trabalho. Com isso, é importante mencionar que o ensino superior, que, antes, era uma realidade inimaginável aos indivíduos surdos, atualmente, com a mudança da legislação e da mentalidade das pessoas, passou a ser uma realidade. Com a concretização, ainda que lenta, da entrada do surdo no mercado de trabalho, tem sido possível ampliar a presença de pessoas surdas nos cursos de formação de um modo geral, o que tem levado à necessidade de novos equipamentos e tecnologias do campo da linguagem.

Nesse contexto, a Terminologia seria uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma discussão sobre

a inclusão de pessoas surdas nos cursos de formação, de um modo geral, e no mercado de trabalho. Na Terminologia, existem muitas discussões sobre a acessibilidade e, nesse contexto, Finatto (2022) tem trabalhado o conceito de acessibilidade terminológica. A autora explica “(...) a acessibilidade terminológica, em meio aos textos que normalmente tratam de termos científicos ou técnicos, diz respeito à busca de uma (boa) compreensão dos termos “técnicos”, cujos significados precisarão ser explicados de algum modo.”.

Felten (2022, p.165) comenta a dificuldade que existe para o surdo no acesso de materiais que o auxiliem na formação. O autor explica que

Dentre vários desafios que encontramos na Educação Básica brasileira, estão a ausência de métodos e materiais bilíngues congruentes que auxiliem os surdos ao longo da sua jornada educativa. Essa jornada está intimamente relacionada à comunicação técnico-científica organizada e documentada em diversos materiais, dentre eles, os didáticos em especial.

No contexto da acessibilidade do conhecimento científico para as pessoas surdas, a Terminologia precisa ser pensada como uma parceira, sobretudo porque trabalho com a catalogação, organização e reconhecimento do saber científico. Nesse sentido, um trabalho terminológico centrado na tradução ou interpretação do conhecimento científico para as línguas de sinais é um importante passo para a inclusão. Felten (2022, p. 169), nesse sentido, comenta que

Os glossários especializados de Libras, gerados entre pessoas que lidem com Terminografia, devem, em linhas gerais, ser capazes de repertoriar os sinais-termo em Libras. Como ferramentas suplementares na educação de Surdos, tornam-se uma contribuição para a sistematização, divulgação e democratização dos conhecimentos técnico-científicos produzidos em diferentes áreas do saber.

No sentido de entender o papel da Terminologia para além da produção de glossários e dicionários especializados, é importante entendermos a Terminologia como um espaço de reflexão sobre a comunidade surda. Desse modo, o contexto de comunidade discursiva, acessibilidade terminológica e os conhecimentos terminográficos e pensar o sujeito surdo na formação do ensino superior, cumpre pensarmos em uma comunidade discursiva surda, em que indivíduos surdos buscam se contextualizar em um mercado de trabalho que se abre recentemente.

COMUNIDADE SURDA E COMUNIDADE DISCURSIVA: POR UMA COMUNIDADE DISCURSIVA SURDA

Para a inserção do sujeito surdo na cultura acadêmica, é necessário pensar o surdo em formação como um indivíduo de uma grande comunidade especializada, na qualele precisa se inserir. Dessa forma, o conhecimento especializado construído pela comunidade poderá ser acessado a partir das técnicas de produção de glossários e dicionários eletrônicos e impressos e

o especialista surdo precisa fazer parte dessa comunidade. Desse modo, com a nova realidade do surdo no ensino superior e no mercado de trabalho, esse tipo de produtos terminológicos serão necessários ou, podemos dizer, indispensáveis.

No sentido de uma inclusão, alguns trabalhos, elaborados por ex-alunos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão colaboram para a discussão em que estamos aqui buscando: ver a formação e a cultura surda como objeto de estudos terminológicos, colaborando ainda para a formação de uma mentalidade de uma comunidade discursiva surda.

Nesse sentido, o estudo de Santana (2021), apresentado sucintamente no capítulo 03 desta coletânea, é um glossário da engenharia elétrica nos Institutos Federais do Maranhão. O trabalho intitulado “A Terminologia da Eletricidade em LIBRAS: uma proposta de glossário semibílingue Português/Libras com dados do IFMA/Monte Castelo, em São Luís” é um glossário para estudantes e profissionais surdos do curso de Engenharia Elétrica do Instituto Federal do Maranhão. O trabalho reúne um conjunto de termos do campo da engenharia elétrica utilizado pelos estudantes no curso. Foram feitas entrevistas e os surdos apresentaram os sinais-termos que mostraram a identidade daquela comunidade surda com características específicas.

No mestrado em Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacabal, está em desenvolvimento o estudo “Sinalário de libras: uma ferramenta de apoio aos profissionais intérpretes do curso de Letras-LIBRAS”, de Ruan Pires Azevedo, egresso do curso de Letras-Libras da Universidade Federal

do Maranhão, no qual o autor busca elaborar um glossário multimodal dos sinais-termos utilizados pela comunidade discursiva dos linguistas surdos. O autor fará a busca de textos especializados e os sinaistermos utilizados no curso de Letras-Libras pelos intérpretes e pelos alunos.

Esses e outros trabalhos, elaborados por pesquisadores maranhenses, participantes da comunidade surda, têm se ocupado em organizar ferramentas que buscam a inclusão de indivíduos surdos tanto nos cursos de formação quanto no mercado de trabalho.

Os trabalhos, elaborados sob as referências teóricas do campo da Terminologia, colaboram para a produção de uma formação de uma consciência dos surdos de uma comunidade discursiva surda, que implica no reconhecimento de um direito das pessoas surdas pelo acesso à formação no ensino superior e ao ingresso no ensino superior. Desse modo, é possível pensar o conceito de comunidade discursiva surda como a ideia de haver o reconhecimento desses indivíduos em um mercado de trabalho que é formado basicamente por pessoas ouvintes e que desconhecem as necessidades e a formação de mundo dos indivíduos surdos.

Mais uma vez, destacamos o diálogo necessário entre Terminologia, Estudos no campo da Surdez e das Línguas de Sinais e as ideias sobre a cultura acadêmica para criarmos a consciência, dentro dos estudos acadêmicos, do mercado de trabalho e na sociedade, de um modo geral, da existência de comunidades discursivas surdas nas diferentes áreas do saber humano.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Elisa; OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir do Nascimento. **Conceitos básicos de Linguística: noções gerais.** São Paulo: Contexto, 2022.

BISOL, Claudia Alquati et alii. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, 2010.

COUTO, Hildo Honório do. Sobre o conceito de comunidade surda. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 02, p.193-219, 2005.

FELTEN, Eduardo. Acessibilidade linguística para a pessoa surda e dicionários especializados: novas possibilidades no domínio das ciências humanas. In. FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga (orgs). **Acessibilidade Textual e Terminológica.** Uberlândia: EDUFU, 2022, p. 160-189.

FINATTO, Maria José Bocorny. Acessibilidade Textual e Terminológica: o que é isso? In. FINATTO, Maria José Bocorny; PARAGUASSU, Liana Braga (orgs). **Acessibilidade Textual e Terminológica.** Uberlândia: EDUFU, 2022 p. 16-40.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD - Educação Temática Digital**, 7(2),98-109, 2006.

LEITE, Tarcísio de Arantes. Língua, Identidade e Educação de Surdos. **Ponto Urbe** Online, N. 2, 2008, p.1-28, 2008.

MACEDO, Yuri Miguel. A comunidade surda no mercado de trabalho: percursos da educação à inclusão. **Revista Interfaces Científicas**, v. 9, n.03, p.103-115, 2022.

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso. **A Terminologia da Eletricidade em Libras**: uma proposta de glossário semibilíngue Português/Libras com dados do IFMA/Monte Castelo, em São Luís. 150fls, Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, 2022.

SERRA, Luís Henrique; ALVES FILHO, Francisco. Os gêneros textuais especializados e o conceito de comunidade discursiva como elementos de análise da variação denominativa em terminologia. **Revista Desenredo**, v. 17, n. 2, 19 jun. 2021.

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

UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA PARA PESSOAS SURDAS

Maria Benedita Leal Silva

Josiane Coelho da Costa

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

INTRODUÇÃO

No Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil, por meio da Lei Nº 10.436/2002. Apesar disso, muitos usuários dessa língua que possui modalidade gesto-visual, ainda encontram barreiras na comunicação, nos mais variados ambientes, tais como, hospitais, escolas, universidades, comércio e outros. Com isso, pessoas surdas acabam, algumas vezes, ficando sem comunicação nesses locais.

As várias modalidades de comunicação devem permitir acesso à informações para toda e qualquer pessoa, em variados e distintos espaços, seja ela verbal ou não. Assim, objetiva-se neste trabalho entender qual a relação de inclusão da pessoa surda, através do uso da escrita da Língua Portuguesa, mesmo que de forma secundária, visto que, a Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros.

Nesse sentido, um questionamento norteou esta pesquisa, a saber: qual a importância da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para os surdos em sociedade? A fim de responder esta indagação organizou-se a pesquisa num primeiro momento por um levantamento bibliográfico, sendo embasado pelas teorias de autores, tais como, Kleimam (2010), Soares (2020), Quadros (2009), Falcão (2015), entre outros. Foi desenvolvido ainda um procedimento de campo, através de um questionário como instrumento de coleta de dados, instrumento esse que foi divulgado via canal de comunicação virtual (e-mail e aplicativo de conversas).

Por fim, inferiu-se, com os resultados que a escrita é um elemento de inclusão e pode-se dizer que as pessoas que não utilizam ou não dominam essa modalidade de comunicação podem ser excluídos socialmente, e a partir disso, conclui-se a importância de os surdos brasileiros aprenderem a escrita da Língua Portuguesa com segunda língua.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conhecer o processo histórico que envolve a alfabetização no Brasil é crucial para entender os fatores que interferem diretamente nas condições educacionais. Nesse sentido, conforme pontua Magnani (2004), para compreender as práticas pedagógicas de alfabetização é primordial que se adote uma perspectiva histórica a fim de examinar aspectos metodológicos.

Sendo assim, é essencial destacar que a origem das fragilidades relacionadas à alfabetização remonta ainda o Brasil imperial, quando as taxas de analfabetismo eram alarmantes. Fazendo eclodir assim a criação de ações que contabilizassem esse fenômeno. Eis que surge o senso para contagem da população analfabeta, que foi ganhando força em meados de 1872, quando foi realizado o “primeiro senso no Brasil, e o recenseamento geral do império; em 1890, já no período republicano, foi realizado o segundo; e em 1900 o terceiro, todos eles, porém cercados de problemas” (Magnani, 2004, p.18).

Magnani (2004) discorre ainda que as pesquisas que investigavam a questão do analfabetismo revelavam não apenas um problema político, mas também social, cultural e econômico, o que corroborou para reforçar a discriminação, a indiferença e o discurso de que pessoas analfabetas eram incapazes, uma situação não tão distante dos dias atuais.

Uma vez aqui mencionado, pensa-se ser pertinente discorrer sobre alguns conceitos atribuídos a alfabetização.

Segundo Soares (2013, p. 15) “alfabetização em seu sentido próprio, específico trata-se do processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” No entanto, é possível compreender a alfabetização também como algo além de codificar e decodificar a língua escrita, oral ou sinalizada, mas de “alfabetização como processo de compreensão/expressão de significados.” (Soares, 2013, p.16).

Assim, pode-se dizer que um indivíduo é alfabetizado quando possui as habilidades de ler, escrever, compreensão e expressão de textos escritos, mas é importante destacar que os conceitos expostos por Soares (2013) envolvem línguas escritas e faladas que são diferentes quando expostas, ou seja, que a escrita não é apenas a representação da fala como pontua:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas a aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação de fonemas-grafemas, de outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias de expressão/compreensão. (Soares, 2013, p. 17).

A partir das considerações da autora compreende-se a alfabetização como um processo de aquisição de código escrito, das habilidades de leitura e escrita, ampliando o conceito para um processo de compreensão/expressão de significados. Nessa lógica, atualmente, na sociedade não basta

apenas ser alfabetizado, mas é preciso ser que o se chama de letrado definido por Soares (2013, p. 50) como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Conceito este que pode ser claramente empregado como a ampliação de alfabetizado, mas que apresenta novos fatores.

No tocante à letramento Kleiman (2010) propõe um sentido mais social, além do código escrito e habilidades de leitura. Assim, para a autora, os grupos minoritários também fazem parte de um letramento cultural e social. É possível constatar tal afirmação, pelas práticas de envolvimento digitais atuais, pois, mesmo sem ter ido à escola, o sujeito é capaz de manter-se conectado e atualizados por meio das tecnologias. O termo ganha assim, uma complexidade em sua definição.

Kleiman (2010) discorre ainda que essa definição de letramento se inicia na esfera acadêmica numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares evidenciavam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Percebe-se, portanto que o letramento surgiu da necessidade em considerar os aspectos sociais e culturais do indivíduo, pois é possível encontrar pessoas analfabetas e letradas.

O letramento se constitui a partir das experiências cotidianas, assim, “uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não

é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta”. (Soares, 2013, p.51).

Definir letramento de forma precisa ainda é uma tarefa árdua, porém os processos sociais nos quais os indivíduos participam, mesmo sem conhecer a leitura e escrita, o faz pertencente a uma sociedade. Sendo assim, o letramento na perspectiva de prática social efetiva na vida, se configura como fator de participação e não somente de inserção, pois o letramento envolve habilidades que vão além de ler e escrever em uma determinada língua ou fazer uso de seu código. O letramento social buscar envolver as duas modalidades alfabetização e letramento, não como sinônimos, mas como complemento nas ações um do outro.

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA ENQUANTO ELEMENTO SOCIAL

A linguagem oferece infinitas possibilidades de comunicação, que ao longo do tempo foi se modificando e transformando-se em códigos linguísticos mais específicos, organizados e definidos, como, por exemplo, a escrita que oferece infinitas possibilidades de combinações, conforme (Février, 1959, *apud* Higounet, 2003, p.11). Nessa perspectiva, é que se firma a origem da escrita.

Para Higounet (2003), é possível dizer que a história se constitui a partir de duas grandes eras, que são: a era que antecede a escrita e a era a partir da escrita. Este autor dispõe ainda que mesmo antes de ser entendida como tal, a escrita já fazia parte

da humanidade, pois a necessidade de comunicação vem desde o homem primitivo que organizou e externou seus pensamentos e maneira de viver de forma que pudesse ser repassados para seus semelhantes.

Este fato é descrito por Higounet (2003, p. 9) com base nas figuras desenhadas nas paredes das cavernas, em geral informações do dia a dia ou contagem de fenômenos do tempo as quais eram registradas pelo homem primitivo. “Diante de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou sinais materiais, nós, entalhos, desenhos.”

A escrita, propriamente dita, surge e vai tomando forma na passagem de sintética para essa ideia de separação dos elementos, ou seja, cada sinal passou a representar uma palavra, algo visto como complicado, pois foi necessário isolar a palavra da frase, o que levou aos sons “da notação das palavras, o homem enfim passou à notação dos sons.” (Higounet, 2003, p. 14). Essa transformação levou as escritas ditas analíticas que puderam ser observadas a partir das escritas suméria, egípcia e chinesa, as mais antigas encontradas nessas categorias, segundo destaca o autor.

É válido ressaltar que a escrita tem sua origem justificada pela necessidade das comunidades humanas de registrarem aspectos importantes do seu dia a dia e, de forma mais organizada, pelas transações comerciais dos fenícios, povo responsável pela criação do alfabeto, conforme Higounet (2003). Na modernidade, muito embora os elementos tecnológicos

tenham avançado, significativamente, a escrita ainda possui muita importância na vida do homem em sociedade.

Atualmente, a aquisição de escrita acontece, em sua maioria, de forma institucionalizada na escola e isto implica em conhecer o sistema complexo de signos existentes no sistema alfabético, que para as pessoas ouvintes se dá, de forma geral, pelo sentido sonoro e para as pessoas surdas pela visão, pelo conhecimento dos códigos que constituem a escrita.

Muitas vezes, no âmbito escolar o “fracasso” escolar de um estudante está associado à sua falta de domínio desse código linguístico escrito, recheado de regras. Para Travaglia (2009) a escrita é concebida na concepção da linguagem como instrumento de comunicação e como meio objetivo para a comunicação a partir de um código, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras já determinadas para transmitir mensagens a indivíduos que devem conhecer e compreender o código.

A escola está atrelada a alfabetização de indivíduos compreendendo basicamente as habilidades de ler e escrever. O escrever por muito tempo foi visto apenas como representação da fala, como pontua Travaglia (2009) e só recentemente a oralidade e a escrita começaram a ser estudadas concebidas como duas modalidades linguísticas com características próprias e partes dos estudos da linguagem.

Os métodos utilizados nas escolas para a aquisição da escrita, muitas vezes, são empregados de forma não satisfatória, visto que, cada aprendiz tem suas particularidades

e necessidades de adaptação no momento de aprendizagem. Desta forma, é importante focar o ensino da escrita também como prática social, assim o professor “deve ter sempre em atenção que não existe nenhum método do que seja totalmente eficaz com todos os seus alunos e que todos os métodos podem ajudar na aprendizagem” (Dias, 2013, p. 22), quando aplicados adequadamente.

E, considerando o público, aqui investigado, os surdos, é relevante destacar que a escritase constitui elemento de inclusão social, uma vez que por utilizarem a língua em modalidade pouco conhecida no País, gesto-visual, em determinadas situações a escrita se fará essencial: como fazer compras, pedir um produto para um atendente de loja, uma consulta médica, pois nem sempre o amparo legal, isto é, a presença de uma pessoa que faça a intermediação linguística será possível.

EDUCAÇÃO DE SURDOS

Durante muito tempo as pessoas surdas e os deficientes auditivos eram considerados incapazes. Na Idade Média houve quem considerasse a ausência de audição e linguagem como castigo divino, assim, eram privados do convívio em sociedade, bem como impedidos de serem educados e sofriam preconceito de toda sorte (Rasuck, 2011).

As primeiras iniciativas que repensaram as capacidades das pessoas surdas aconteceram por intermédio de médicos e religiosos. Ainda no início do século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), foi o primeiro a afirmar que

surdos eram capazes de aprender evidenciou em suas pesquisas que a surdez não prejudicava a aprendizagem, pois os surdos possuíam a capacidade de aprender a escrever, bem como, de expressar seus sentimentos, de acordo com Jannuzzi (2004).

Apesar dos trabalhos de Cardano, foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que foi reconhecido como o primeiro professor de surdo. Ensinava as crianças surdas filhas de ricos, o seu método de ensino associava palavras, objetos e elementos fonéticos, como intuito de ensinar o surdo a oralização. Desenvolveu alfabeto manual para soletração, que posteriormente teve influência na língua de sinais (Soares, 2005).

Surgiram vários educadores entre os séculos VXI e VXIII como os mais variados métodos de ensino. Dentre eles L'Épée que em 1775, fundou a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda, em Paris. No Brasil em 1855, a partir da vinda do professor surdo, Hernest Huet, francês trazido por D. Pedro II, começam-se as primeiras iniciativas de ensino de pessoas surdas com a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) afirma Goldfeld (2002).

Atualmente, no Brasil a proposta de metodologia para educação de surdos é o bilinguismo que consiste o trabalho escolar com as duas línguas, a Libras, como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Proposta essa que ainda não tem sua efetivação, visto que muitos surdos ainda perpassam sua vida escolar com a Libras como fator

de integração e não língua de instrução, o que acaba por atrasar ou mesmo não efetiva o processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida no Brasil, com a sanção da Lei 10.436 de 2002, que reconhece oficialmente como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas, e o Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a referida lei, entre outras coisas, determina o ensino da Libras nos cursos de formação de professores e nos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia.

Todavia, a educação de surdos no cenário nacional ainda possui alguns entraves como dispõe Falcão (2015), como por exemplo, a falta de conhecimento de alguns profissionais da área de ensino a respeito da Libras e da pessoa surda, que faz com que o modelo de inclusão fique comprometido ou mesmo inexistente. Para este autor é fato que a Libras é ferramenta fundamental para que a pessoa surda adquira e desenvolva seu cognitivo, suas percepções, construções e conceitos.

A Libras é a primeira língua de muitos surdos, sua língua de instrução, ponte para sua compreensão de mundo, para expressar suas vontades e reivindicar seus direitos. É a forma de comunicação do surdo com o mundo. Porém nota-se que a Libras ainda é uma língua que não possui um código escrito, e conforme o dispositivo legal, a Lei 10.436 de 2002, a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, exposto no artigo 4º parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade

escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002). Assim, faz-se necessário que o surdo aprenda a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Partindo do mencionado é importante que a pessoa surda aprenda a Língua Portuguesa na modalidade escrita, porém esse é um grande desafio para a maioria dos surdos brasileiros, pois o aprendizado da Língua Portuguesa escrita para o surdo requer metodologias específicas, professores especializados e preparados para o ensino de uma língua. Muitos surdos têm dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, não só por ser uma língua de modalidade e estrutura deferente da Libras, mas também porque muitos acabam por adquirir a língua sinalizada tardiamente. Quadros (2009) pontua que a defasagem de requisitos como experiências de mundo, vocabulário amplo, interação e socialização prejudicam a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo surdo.

METODOLOGIA

No tocante a esta presente pesquisa, o primeiro passo para seu desenvolvimento foi uma revisão bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (2017) é realizada a partir de levantamento de materiais já publicados, tais como livros, artigos, teses, entre outros, que serviram como base para a construção da investigação e aperfeiçoamento do tema.

Quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2017), não foca em quantificar

fatos, mas dimensionar as relações sociais e interpretar comportamentos. Ainda no que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa constitui-se também de campo, que segundo afirma Gil (2008, p. 55) “se caracteriza pela interrogação diretas pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

Como instrumento para desenvolver a pesquisa foi utilizado questionário, instrumento esse, usado para validar e revelar informações úteis para a pesquisa. Assim, foi elaborado um questionário *online* semiestruturado na plataforma *google forms*, com dez perguntas, entre estas, destaca-se questões relacionadas ao sexo, idade e escolaridade. O levantamento da pesquisa se desenvolveu através da divulgação e compartilhamento de um link para responder o questionário, divulgado pelo aplicativo de conversas *WhatsApp* e também pelo correio eletrônico e-mail. Vale ressaltar que a pesquisa ocorreu nessa modalidade *online* por conta do período pandêmico em virtude da Covid-19.

O perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa foram doze pessoas surdas, sendo seis pessoas do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idade média entre 20 e 36 anos, com escolaridade entre ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Não foi determinado uma escolaridade a fim de obter informações de um público variado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados desta pesquisa, conforme já mencionado, foram coletados a partir de um questionário *online*, com perguntas relacionadas à frequência, uso e experiências com a escrita da

Língua Portuguesa, que foi respondido por doze pessoas ao total, com respostas que variam de incompletas a satisfatórias, (satisfatória, aqui utilizado, é no sentido de que a pergunta foi respondida dentro do tema perguntado), visto que alguns participantes fugiram parcialmente ou totalmente do que foi perguntado.

As três primeiras perguntas do questionário foram sobre idade, sexo/gênero e escolaridade, que foram prontamente respondidas por todos os doze participantes, que aqui foram representados de 1 a 12. No tocante à quarta pergunta do questionário, buscou-se entender se os surdos já haviam passado por situações nas quais não conseguiram se comunicar em sociedade e o que aconteceu. Obtendo-se como resposta⁴⁷ o exposto na tabela 1:

Tabela 1: Fragilidades na comunicação em sociedade

PARTICIPANTE 1: talvez	PARTICIPANTE 7: não
PARTICIPANTE 2: Comunicar as vezes difícil que lugares nas hospital e farmácia, pedreiro assim comunicar libras não tem aí como eu acostumado usado celular traduzir voz dirigindo escrever ler entender tbm webcam ICOM usar intérprete, mas as vezes ICOM demorar filas um chamada, eu desistir outra cunhada intérprete apoia ou minha irmãs e mãe sabias tem libras. Ajudar.	PARTICIPANTE 8: Difícil não consigo mas comunicação nunca opiniões.
PARTICIPANTE 3: Falta de libras e acessibilidade. escrevendo para sociedade ouvindo talvez não tem tempo. perda tempo, algumas palavras não tem sinais.	PARTICIPANTE 9: Sim já acontece
PARTICIPANTE 4: Eu gosto de importante ler bíblia melhor.	PARTICIPANTE 10: Na pandemia, todos usando máscara. E sou dependente de leitura labial.
PARTICIPANTE 5: Não	PARTICIPANTE 11: Já foi que não conseguir comunicar, eu desisti.
PARTICIPANTE 6: Não sei	PARTICIPANTE 12: Sim

Fonte: Criação das autoras com base nos dados da pesquisa em janeiro de 2022.

47 A grafia dos surdos, expostas nas tabelas correspondem à forma exata como escreveram sem alterações por parte das autoras.

A partir das respostas obtidas foi possível perceber que a maioria dos respondentes dessa quarta pergunta já sentiu dificuldades de comunicação em sociedade. O principal fato observado é a barreira linguística, fato este justificado pela inexpressiva quantidade de pessoas ouvintes no Brasil que falam a Libras. Assertiva confirmada pelo O Participante 2 que especificou alguns locais nos quais há visível dificuldade na comunicação: hospitais, farmácias, assim como situações nas quais precisam de atendimento de diversos profissionais.

A Participante 3 enfatiza a falta de acessibilidade com a Libras, e que a sociedade ouvinte só se preocupa com a escrita. O Participante 4 destacou a escrita como um recurso importante para a leitura da bíblia. O Participante 8 pontuou que é difícil a comunicação, que não consegue expressar suas opiniões. Sobre este fato, evidenciado na fala do Participante 8, Glat (2007) expõe que a inclusão é, sobretudo, limitada pela comunicação e tem inquietado muitos surdos e os impedido de, efetivamente, estarem incluídos em sociedade. No que diz respeito ao Entrevistado 10 este relatou sua dificuldade de comunicação na pandemia por conta do uso de máscaras, por ser dependente da leitura labial na sua comunicação. Os Participantes 9, 11 e 12 responderam apenas sim, sem muitos detalhes. O Entrevistado 11 disse que já, e relatou que durante algumas situações acaba desistindo de tentar a comunicação.

A Participante 1 respondeu que “talvez”, o que faz repensar se a pergunta de fato foi compreendida. O Participante 6 respondeu que não sabia e os Participantes 5 e 7 responderam “não”, sem detalhar quaisquer situações sobre a questão.

Em face do apresentado nessa pergunta, aqui em discussão, é possível compreender as colocações de Falcão (2015) quando destaca que há uma fragilidade ainda muito evidente na educação de surdos que reflete em sua escrita. Nessa direção Quadros (2009) concorda afirmando que é muito comum encontrar surdos que estão há vários anos no mesmo nível escolar, e que não conseguem uma produção escrita satisfatória para aquele nível que está inserido.

A fim de compreender a relação dos entrevistados com a escrita, a pergunta 5 buscou saber: você considera a escrita importante para sua vida? Por quê?

Tabela 2: A importância da escrita

PARTICIPANTE 1: Por que importante preciso de mim eu tenho q vontade alguém que mas não quer...	PARTICIPANTE 7: Por que não sei
PARTICIPANTE 2: Porque eu preciso entender escrita informações conhecimento, passado estava português pouco eu tentar treinando todos os dias mensagens conhecer comunicar das palavras conhecimento mas não é fácil ainda aprender assim prática e mais o curso de português é eu tem libras ensinar bom prática atividades e aprender melhorar. Vida assim continuará.	PARTICIPANTE 8: Sentir sim eu viva português pouca 😊 libras comunicação consegui opinião
PARTICIPANTE 3: Porque eu aprendo escrita para comunicar com sociedade, informação, igualmente de sociedade e futuro melhorar vida	PARTICIPANTE 9: Sim porque ajudar de comunicar pra sociedade.
PARTICIPANTE 4: Batista	PARTICIPANTE 10: Imprescindível pois vivemos numa era digital onde a escrita, sobre tudo digital, eh muito comum importante e faz parte do dia a dia
PARTICIPANTE 5: Não	PARTICIPANTE 11: É importante escrito português q aprender comunicar cm pessoas
PARTICIPANTE 6: Que estou vai importante pra libras ufma	PARTICIPANTE 12: Sim. Porque e ela importante para socializar.

Fonte: Criação das autoras com base nos dados da pesquisa em janeiro de 2022.

No que tange a importância da escrita para as pessoas surdas entrevistadas, a partir das respostas, foi possível considerar que esta modalidade é um fator relevante para eles. As repostas demonstraram a preocupação com a comunicação, exceto o Participante 5 que respondeu apenas que não, mas sem explicitar o porquê e O Participante 7, que disse não saber. Um ponto interessante na resposta do Participante 4 foi apenas a expressão “Batista”, sem explicitar o significado, o que leva a pensar que ele utiliza a escrita no contexto religioso.

Conforme observado a escrita da Língua Portuguesa para maioria dos respondentes é um elemento social importante, e vem corroborando com Higounet (2003), que apresenta a escrita como um fator social próprio da base da civilização humana. No contexto da surdez, a escrita, segundo Quadros (2009), é elemento de independência, é uma forma de não agir com assistencialismo, mas permitir que os surdos possam atuar em sociedade, sentindo-se inclusive como todo e qualquer cidadão, ou seja, aptos a se comunicarem.

Buscando ainda compreender mais questões relacionadas à escrita, a pergunta 06 questionou: você utiliza a escrita da Língua Portuguesa? Em quais locais?

Tabela 3: Utilização da Língua Portuguesa

PARTICIPANTE 1: Não sei	PARTICIPANTE 7: Não sei
PARTICIPANTE 2: Eu curso é o signa tem várias os cursos tem libras de português ensinar aprender bom.	PARTICIPANTE 8: Português pouca coisa talvez sempre.
PARTICIPANTE 3: Português	PARTICIPANTE 9: Sim qualquer lugares
PARTICIPANTE 4: sim Portuguesa gosto biblica	PARTICIPANTE 10: Em tudo, Sem exceção
PARTICIPANTE 5: Não	PARTICIPANTE 11: Não, usei mais Libras e segundo português pouco
PARTICIPANTE 6: Importante português bem lingua que saber que é um.	PARTICIPANTE 12: em todos lugares.

Fonte: Criação das autoras com base nos dados da pesquisa em janeiro de 2022.

As respostas variaram nessa pergunta. Houve participantes que relataram não saber quais lugares usam a Língua Portuguesa, outros mencionaram estudos escolares, um surdo mencionou a leitura da bíblia e outros expressaram que em muitos lugares na sociedade usama língua oral do País.

O fato de muitos surdos sentirem dificuldades na escrita da Língua Portuguesa é explicado por Fernandes (2003) em decorrência do uso de metodologias descontextualizadas partindo do ensino da escrita a partir da associação do grafema *versus* fonema. Percebe-se comisso, a relevância de aprimorar as metodologias adotadas no ensino da escrita da Língua Portuguesa para surdos, principalmente partindo do entendimento acerca da importância da Libras, no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

A pergunta 07, quis saber: como você considera seu nível de escrita da Língua Portuguesa?

Tabela 4: Nível de escrita dos surdos

PARTICIPANTE 1: Médio	PARTICIPANTE 7: Médio
PARTICIPANTE 2: Preciso melhorar	PARTICIPANTE 8: Outros: só palavra difícil
PARTICIPANTE 3: Médio	PARTICIPANTE 9: Médio
PARTICIPANTE 4: Preciso melhorar	PARTICIPANTE 10: Bom
PARTICIPANTE 5: Bom	PARTICIPANTE 11: Médio
PARTICIPANTE 6: Médio	PARTICIPANTE 12: Excelente

Fonte: Criação das autoras com base nos dados da pesquisa em janeiro de 2022.

Com a análise dos dados, ficou perceptível que os Participantes 1, 3, 6, 7, 9, 11 compreendem 50%, ou seja, estes avaliaram seu entendimento em um nível médio da escrita da Língua Portuguesa, por sua vez, os Respondentes 5 e 10 que são 16,7%, disseram estar em um nível bom; os Participantes 2 e 4 também compreendem 16,7%, e relataram que precisam melhorar sua escrita; o Participante 12, respondeu compreender 8,3% disse estar com sua escrita excelente.

O Participante 8 disse em outras possibilidades de respostas “só palavras difíceis”, compreendendo 8,3% da pesquisa. O que leva a compreensão acerca de que, como a Língua Portuguesa apresenta certa complexidade, isto é, a aquisição da escrita torna-se difícil, segundo pontua Kleimam (2010). No que diz respeito às soluções de problemas envolvendo a comunicação, em geral, os participantes foram questionados na Pergunta 08: você já resolveu alguma situação usando a escrita da Língua Portuguesa?

Tabela 5: Uso da Língua Portuguesa para resolver situações em sociedade

PARTICIPANTE 1: Sim	PARTICIPANTE 7: Sim
PARTICIPANTE 2: O Celular talvez hand talk vejo palavra se sinal ou pesquisar Google busca um palavra e significa.	PARTICIPANTE 8: Sim opiniões estudar pouco
PARTICIPANTE 3: Não respondeu	PARTICIPANTE 9: Não
PARTICIPANTE 4: Pouco ler ... faltar interprete aconselhar sinal coisa estudar	PARTICIPANTE 10: Parcialmente em tudo pois sou surdo oralizado desde a infância
PARTICIPANTE 5: Não	PARTICIPANTE 11: Sim, mas pouco usa escrita da língua portuguesa
PARTICIPANTE 6: Estou feliz bem português ligua	PARTICIPANTE 12: Sim

Fonte: Criação das autoras com base nos dados da pesquisa em janeiro de 2022.

No que concernem às problemáticas da comunicação, entre os entrevistados, a maioria revelou já ter resolvido alguma questão usando a escrita da, alguns participantes disseram sim, apesar de pouco conhecimento e da dificuldade de uso dessa modalidade da língua.

Os Participantes 1, 7 e 12 disseram apenas sim, o Entrevistado 8 disse que sim e acrescentou que, na sua opinião, estudou pouco o Português em modalidade escrita; o Entrevistado 11, também disse que sim, mas faz pouco uso da escrita da Língua Portuguesa. O Entrevistado 4 relatou que lê pouco, expôs a falta de intérprete, o que dificulta os estudos.

O Participante 2, disse que usa o celular para facilitar a comunicação, destacando o aplicativo de tradução da Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais, *APP hand talk*⁴⁸ e que também faz pesquisas do significado das palavras através do *google* a fim de entender e facilitar sua comunicação. E


48 Este aplicativo é muito conhecido na área da Libras, se configura em uma interpretação simultânea da língua Portuguesa para a Libras, a através de um avatar chamado Hugo.

o Participante 10 expôs seu uso em tudo, completando ser surdo oralizado. Os Participantes 5 e 9 disseram que não, e O participante 3, não respondeu esse questionamento.

A partir do que disseram os entrevistados pode-se inferir que a Língua Portuguesa na modalidade escrita é um elemento de inclusão social, como pontua Soares (2020). As habilidades que envolvem a escrita variam, e traz amplas possibilidades de produções das mais simples como a assinatura do nome, elaboração de uma lista de compras, à redação de ensaios de teses de doutorados.

Por fim, na pergunta 09, os entrevistados foram inquiridos a respeito de sentimentos e ações, a questão foi: quando a comunicação em Libras não é possível, você faz uso da escrita? Como você se sente nessas situações?

Tabela 6: Relatos sobre sentimentos em relação à escrita

PARTICIPANTE 1: Não	PARTICIPANTE 7: Não	
PARTICIPANTE 2: Já aconteceu que colega conversar uma palavra não conhece assim difícil, eu tentar pergunta uma palavra é o quê significa acordar qual talvez não entender passar. Não tem perfeito.	PARTICIPANTE 8: Ajudar comunicação conseguitem talvez pouca difícil ninguém.	
PARTICIPANTE 3: Difícil em pouco não confiar amigo(a)surdo(a) bilingue mal provocar maldade no não gosto de fugiu.	PARTICIPANTE 9: As vezes escrita e labial oral	
PARTICIPANTE 4: Pouco ler ... faltar interpretar aconselhar sinal coisa estudar	PARTICIPANTE 10: Normal uma vez que fui educado como ouvinte e só passei a aprender libras depois dos 15 anos. Desde então, só escrevia e falava português.	
PARTICIPANTE 5: Não	PARTICIPANTE 11: Sim, mas eu senti é ruim porque alguns escrita q pessoas não entendem ler minha escrita português por isso minha língua Libras	
PARTICIPANTE 6: Sou bem comunicação interpretação libras bem apresentada com ajuda saber.	PARTICIPANTE 12: Sim, faço. Acho normal essa acessibilidade por escrita apesar de os ouvintes também sentirem as suas dificuldades quando deparam com algum sujeito surdo.	

Fonte: Criação das autoras com base nos dados da pesquisa em janeiro de 2022.

Conforme a tabela 5, observou-se que quando a comunicação em Libras não acontece, por mais dificultoso que seja os surdos tentam utilizar a escrita da Língua Portuguesa. Apesar de alguns respondentes relatarem ser normal recorrerem a escrita da Língua Portuguesa quando não conseguem comunicar-se em Libras, é perceptível o desconforto da maioria nessas situações, o fato de destacarem que sua língua é a língua de sinais diz muito sobre como eles se sentem nesses momentos (Quadros, 2019).

Nesse sentido foi possível compreender que a escrita é fundamental para inclusão do surdo em sociedade. Assim, como observou-se a inquietação de alguns surdos em fragilidades na comunicação. E, muito embora, algumas respostas tenham expressado que utilizam pouco amodalidade escrita da Língua Portuguesa, reforça-se que Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) preconiza a não substituição da Língua Portuguesa em modalidade escrita, logo para comunicar-se em sociedade o surdo ainda precisa dessa modalidade da língua oral.

Sendo assim, este elemento gráfico é importante para independência e inclusão do surdo em sociedade, sendo necessário que métodos e novas políticas, sobretudo, as educacionais sejam criadas e efetivadas, para que a partir da educação o aprendizado da Língua Portuguesa possa ser, de fato, materializado com eficiência e eficácia aos sujeitos surdos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se investigar se a escrita é considerada um elemento de inclusão social para as pessoas surdas. Como resposta obteve-se que a maioria dos surdos tem a língua de sinais como sua primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda, numa perspectiva bilíngue, sendo esta configuração a mais adequada para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda.

Sendo assim, a partir dos dados obtidos e analisados foi possível perceber que a escrita da Língua Portuguesa ainda é um elemento importante de inclusão, apesar de um número considerável de analfabetos, os chamados analfabetos funcionais no país a modalidade escrita da Língua Portuguesa ainda é considerada como um meio de dominação e exclusão daqueles que não a detêm como forma de comunicação e interação social com o outro.

A Língua Portuguesa é usada majoritariamente no país, tanto na modalidade oral quanto na escrita, fazendo assim com que pessoas pertencentes a minorias linguísticas, como os surdos usuários da Libras, tenham seus direitos desrespeitados, pois ao chegarem em determinados locais por não conseguirem a comunicação em Libras, acabam por recorrer a escrita, o que muitas vezes gera constrangimentos, tendo em vista que nesta pesquisa muitos surdos relataram que sua escrita não é compreendida, fazendo assim com que desistam de comunicar-se.

Pesquisas com temas em relação a escrita da Língua Portuguesa ainda apresentam muitas limitações, os principais motivos são surdos que não têm interesse em responder questionários em Língua Portuguesa, surdos com vergonha de sua escrita, e alguns surdos que acreditam que não precisam aprender a escrita, uma vez que sua língua é a língua de sinais. Isso faz com que a pesquisa apresente poucos participantes, além disso, o cenário de pandemia em decorrência da Covid-19, pelo novo coronavírus, também causou algumas restrições, como não ter contato direto com os participantes.

Diante disso, conclui-se que a escrita é um elemento de inclusão nos mais variados ambientes. É preciso destacar que a língua de sinais não pode substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois ainda não existe grafia oficializada da Libras, o que faz necessário que pessoas surdas aprendam a modalidade escrita da língua oral brasileira. Vale ressaltar a importância de pesquisas como essa, para entender como pessoas surdas se sentem diante da falta de comunicação, fazendo com que melhorias possam surgir na inclusão de pessoas surdas socialmente

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** de outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em outubro de 2020.

DIAS, M. (2013). O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB. Lisboa: (**Tese de Mestrado** em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo Motor) Escola Superior de Educação João de Deus.

FALCAO, L. A. B. **Educação De Surdos: Comportamento, Escolarização e Mercado de Trabalho.** 2ª. ed. Recife: Luci Artes Gráficas, 2015. v. 01. 526p.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** (tradução da 10ª edição corrigida) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do séc. XXI. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento:** uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado das letras, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos.** Caderno Cedes, vol. 19, n 46. Campinas, 1998

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Educação e letramento.** Unesp, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica.** 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Artmed Editora, 2009.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil.** Congresso de 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. Ed. - São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros/** Magda Soares. – 3. Ed.; 6º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2020. 128p.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**. ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

OS MULTILETRAMENTOS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE SURDOS

Rosana Araújo Rocha
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

INTRODUÇÃO

As práticas escolares têm sido historicamente centradas no domínio da língua oral, soberanamente vinculadas às práticas de leitura e escrita. Assim, a forma como a escola utiliza os conhecimentos relacionados ao uso social da língua, nas competências da leitura e da escrita, influencia fortemente os modos como os surdos se apropriam do conhecimento, compreendem, se relacionam no mundo e interferem diretamente na capacidade de nomeação, classificação e categorização da realidade.

Por isso, para se compreender aspectos relacionados à Língua Portuguesa e ao ensino de surdos, é essencial considerar que, nas práticas sociais de linguagem, a maioria dos surdos encontram-se inseridos em uma sociedade na qual se usa a língua oral e escrita como seu principal meio de comunicação, e que, portanto, a obrigatoriedade da aprendizagem da língua escrita utilizada pela sociedade brasileira evidencia o quanto é importante relacionar Libras e Língua Portuguesa. É a partir de ambas as línguas que o surdo conseguirá interagir com a sociedade ouvinte nas mais diversas esferas da atividade humana (Viana, 2017). Isso significa pensar no indivíduo surdo inserido em processos educacionais e comunicativos, em ambientes de interação social, em formas de ver e constituir o mundo, em práticas de linguagem que os circundam, dentro e fora da escola.

Essas questões, intrínsecas à educação de surdos, influenciaram e refletiram diretamente nas práticas de ensino e na concepção de língua e de surdo por parte do docente, trazendo ainda implicações para o ensino de Língua Portuguesa destinado a esses discentes. Arelado a isso, sabemos que o ensino de Língua Portuguesa, tal como se organiza nas instituições escolares na atualidade - que nem sempre consideram a língua como atividade discursiva, ou levam em consideração a situação linguística do discente surdo -, valoriza o texto impresso como recurso principal nas práticas de ensino e aprendizagem dos estudantes. Se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis em diferentes espaços e mídias, é possível perceber a necessidade da escola em proporcionar aos

discentes um contato com diferentes gêneros, suportes e mídias em textos escritos.

Diante dessa realidade e pensando nos multiletramentos como uma possibilidade para melhor desenvolver a Língua Portuguesa de estudantes surdos, apresentamos neste trabalho algumas considerações acerca dos multiletramentos para surdos e os fatores que influenciam a construção de sentido na relação ensino e aprendizagem, entre docente e surdo no contexto escolar. Por acreditarmos que o ensino de língua e o da escrita são questões indissociáveis, e que os multiletramentos podem representar novas possibilidades de expressão e comunicação na aprendizagem do estudante surdo, traçamos algumas reflexões sobre aspectos centrais que envolvem letramento de surdos; multiletramentos como estratégias educacionais; e produção de sentidos diante do ato de ensinar e aprender.

Este trabalho é parte da pesquisa dissertativa “Ensino de Língua Portuguesa para discentes surdos: uma discussão com base no multiletramento e na produção de sentidos” e tem como objetivo, discutir a relevância das práticas de multiletramento para o ensino de Língua Portuguesa destinado aos surdos. A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa que, de acordo com Oliveira (2007, p. 61), caracteriza-se como “[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações, obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento”.

Com efeito, esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que têm como foco a produção de sentidos e os

multiletramentos em Língua Portuguesa para surdos no Ensino Fundamental. Ao levar o ensino de Língua Portuguesa para surdos ao universo da pesquisa científica, consideramos que é exigido dos discentes competências e habilidades na escrita e leitura. Para alcançar o objetivo proposto, dialogamos com alguns autores que discorrem sobre letramento e multiletramentos e produção de sentidos, como Rojo (2009, 2012) e Bakhtin 1997 [1952-1953/1979], entre outros.

MULTILETRAMENTOS: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE SURDOS

Teóricos da educação de surdos (Góes, 1996; Cavalcanti; Silva, 2007) têm observado que as tecnologias digitais, com um olhar mais voltado para a práxis em sala de aula, representam possibilidades positivas quanto à aprendizagem em Língua Portuguesa, pois, ao usar o computador, as mídias digitais e os recursos provenientes destes, os surdos passam a ampliar seu compósito de gêneros discursivos.

Nessa acepção, Rojo (2009), ao incentivar os discentes a usarem as modalidades verbal, sonora e visual em suas atividades, os professores permitirão que eles tenham acesso a um tipo de letramento diferente da tradição escolar: o letramento multissemiótico. Além disso, na proposição do ensino de surdos, ao trabalhar com apreensões visuais, vídeos, animações de imagens, dentre outros, as possibilidades de apreensão e compreensão das informações é aumentada, pois muito do que está escrito em sites, por exemplo, é repleto de recursos visuais.

No viés do ensino de surdos, Fraga (2017, p. 24) aponta que “[...] a exploração de múltiplas linguagens concorre para a construção do conhecimento do sujeito surdo, haja vista que eles utilizam o canal visual para a apreensão das coisas [...]”. Soma-se a isso, o fato de que, na concepção discursiva da língua, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa para os discentes surdos está, assim como para os estudantes ouvintes, no desenvolvimento da habilidade de produção de textos, e não somente de palavras ou frases soltas. Nesse processo de ensino,

[...] é por meio da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado (Pereira, 2014, p. 149).

O conhecimento de mundo e de língua desenvolvido por meio da Libras possibilitará que os surdos vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e a leitura, o que facilitará o conhecimento da Língua Portuguesa. Nos anos 1980, teóricos como Bakhtin passaram a conceber a língua como atividade, lugar de interação entre indivíduos, interlocução e produção de linguagem. Nessa acepção, a língua é vista como uma atividade (re)construída na atividade de linguagem.

Nessa perspectiva, produzir linguagem está diretamente relacionado com a produção de discurso. Segundo Pereira (2014, p. 148), “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerado produto da atividade oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão”. Desse modo, entendemos que a língua não é uma atividade pronta de antemão, disponível tão somente para ser usada. Ela se manifesta na interação com os sujeitos, os quais a retém e a modificam à medida que fazem uso dela, sendo daí o seu caráter interativo, criativo e dinâmico.

Esse é o pressuposto de base do multiletramento de discentes (sejam surdos ou ouvintes), visto que as atividades sociais estão relacionadas com uma variedade inesgotável de linguagens, o que explica a importância do uso de gêneros discursivos como instrumento de multiletramento. Ao conhecer e aplicar os gêneros em sala de aula, os docentes podem contribuir para melhorar a compreensão de leitura e escrita dos estudantes de diversas maneiras. Souza (2016, p. 76) destaca algumas no ensino da Língua Portuguesa:

Diante do pressuposto de que o ensino através dos diferentes gêneros textuais dá ao aluno a oportunidade de vivenciar o uso da língua nas diferentes formas de comunicação na sociedade, sua importância para o ensino de Língua Portuguesa para o surdo é fundamental na aquisição da segunda língua. O aluno surdo compreenderá a segunda língua por meio da leitura, que possibilitará a assimilação dessa língua para ele dada apenas na modalidade

escrita, e os gêneros dão abertura para aquisição da aprendizagem da gramática e sua funcionalidade através do texto e ainda sua variada possibilidade de usos, a depender da situação. (Souza, 2016, p. 76).

Dito de outra maneira, o discente surdo precisa compreender e fazer uso da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, nos diversos contextos de uso da língua. O ensino por meio dos gêneros pode contribuir para que o surdo potencialize a competência linguística e discursiva nas diversas situações e usos de textos, ampliando o conhecimento sobre “[...] leitura, interpretação, variedade linguística, coerência, coesão, intertextualidade, pressupostos, gramática e produção textual [...]” (Souza, 2016, p. 77).

Para os discentes surdos, a imagem auxilia, sobremaneira, na compreensão do texto. Para Salles, Faulstich e Carvalho (2004), tal compreensão é bem mais ampla, pois os recursos gráficos e visuais caracterizam-se como instrumentos auxiliares de excelência na promoção da aprendizagem. Levar em consideração no ensino de surdos a produção de textos em gêneros emergentes do contexto contemporâneo, a situação do discente no mundo, em seu momento histórico, e a mediação de textos e interlocutores (autor e leitor) implicam o trabalho de textos com significados contextualizados.

Bakhtin (1997 [1952 – 1953/1979]) pontua que os significados são entendidos a partir do contexto de criação da obra, incluindo o contexto de produção e os objetivos do

autor, mas também estão em consonância com a percepção dos leitores, as situações de leitura e a organização em que a obra é lida e ressignificada. Logo, Bakhtin leva a refletir sobre o fato de que toda obra, seja ela encontrada num texto produzido por um estudante, ou mesmo por um autor renomado, não pode significar o conteúdo que a ela subjaz por si própria. Ao invés disso, a perspectiva bakhtiniana salienta que as práticas letradas e multimodais fazem com que os significados sejam desenvolvidos para além do material verbal, que entorna conjuntamente o som, a imagem, o texto, a sinalização em Libras, as expressões faciais e corporais (no caso de surdos). Esse processo é uma trama global, muito mais completa do que a simples soma de partes.

Em contexto de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante trabalhar com os estudantes de modo que estes desenvolvam processos de leitura/escrita crítica e autônoma, um processo que valorize o caráter responsivo da linguagem e do discurso, ultrapassando a prática arcaica de mesma decodificação verbal (Vieira; Silva; Alencar, 2012). Esse ponto é particularmente importante quando pensado no ensino de surdos, pois, historicamente, a produção sócio-histórica creditou ao ensino desses indivíduos conceitos e imagens para os definirem geralmente a rótulos de falta e deficiência. É um modelo histórico construído a partir da imposição ouvintista, com necessidade de fala e voz.

A relação de poder da necessidade da “voz” perante a história do surdo é inegável. Essa relação de poder foi tão bem

costurada que, muitas vezes, não são perceptíveis os discursos ouvintistas “de poder” sobre o surdo. Esse discurso está por vezes no âmbito familiar, escolar, cultural e em outros, camuflando a ideia de aceitação da diferença do outro. É necessário considerar que a discussão instaurada neste trabalho reflete a importância de traçar outros caminhos, de forma articulada com os rearranjos apresentados pela sociedade, a qual considerou, por muito tempo, o surdo como deficiente e não como diferente. Torna-se necessário refletir processos de ensino de leitura e escrita para surdos que mobilizem a aprendizagem da língua e de linguagens, com respeito e compreensão às particularidades linguísticas e modos de expressão que caracterizam a língua de sinais.

Soma-se a isso que, no ensino de surdos, a possibilidade dos multiletramentos em textos hipermodais auxilia na preparação dos estudantes para compreender, interpretar e produzir significado a partir de várias linguagens além da verbal. Esses textos estão cada vez mais presentes em diversas esferas da comunicação humana, especialmente com a difusão da internet, que ampliou sobremaneira as práticas de comunicação (Rosa, 2016).

Com o reconhecimento dos aspectos imagéticos no ensino de surdos, considerados estratégias importantes ao fomento da aprendizagem, as TIC podem auxiliar na maior inserção comunicativa do surdo no mundo digital, facilitando o contato com a Língua Portuguesa de forma mais lúdica e acessível. Por exemplo, o uso de tradutores *on-line*, dicionários, vídeos

legendados, hipermídias diversas minimizam as relações de controle unilateral de informação e comunicação (Rojo; Moura, 2012). Os discentes surdos podem, por meio das tecnologias, ter maior contato com textos multimodais, coadunando com materiais mais atrativos e múltiplos em formas e maneiras de apresentação. Estes, por sua vez, podem contribuir para que os estudantes surdos construam seus próprios textos e desenvolvam aspectos tanto de leitura quanto de escrita.

Apesar disso, é importante refletir que a realidade da sala de aula é diversa e distante, muitas vezes, do acesso às tecnologias e mídias diversas. De forma geral, a realidade tem revelado a falta, em muitas escolas nacionais, de recursos voltados à tecnologia educacional. Além disso, como bem disse Lins (2012), o uso das tecnologias desprovido de contexto e intencionalidade poderá servir apenas para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais que não modificam em nada as reais necessidades dos discentes, de promoção da autonomia e de desenvolvimento da criticidade participativa no mundo. Tal como enuncia a óptica freiriana, as práticas pedagógicas tradicionais podem conduzir os estudantes à alienação e aceitabilidade das condições preexistentes.

De igual modo, encontrar *softwares* e/ou objetos de aprendizagem adequados para o trabalho com surdos é uma responsabilidade que, por vezes, é finalizada sem sucesso, comprometendo o pleno aproveitamento de uso dos recursos tecnológicos para a educação de surdos. As tecnologias têm, portanto, ainda o desafio de alcançar todos os estudantes quanto à diversidade e especificidades.

Assim, há de se clarificar neste trabalho o debate sobre o uso das tecnologias em sala de aula, trazendo à tona as realidades e condições reais da escola quanto às possibilidades de acesso e uso desses recursos. Nesse âmbito, os saberes dos docentes sobre o manuseio das TIC no ambiente escolar também devem ser considerados, pois, assim, eles podem conduzir o discente a analisá-las de forma crítica, possibilitando no transcorrer da formação desse indivíduo a melhoria da qualidade do contexto social através de suas atuações como cidadãos. Essa possibilidade de contexto educacional não se concretiza apenas com a disponibilização de novas tecnologias a estudantes e professores, mas exige, de fato, inovações à escola enquanto instituição, assim como articulação de interesse entre poder público, família e escola para que, de fato, essas possibilidades se efetivem.

Nesse mesmo caminho, é importante pensar no professor e em sua atuação enquanto prática. Refletir sobre o uso das tecnologias envolve um debate mais profundo e que se relaciona com a formulação de políticas de formação de professores para o uso de tecnologias. Essas políticas devem viabilizar não apenas o aporte técnico sobre como usá-las, mas o contexto de trabalho dos professores e as suas necessidades reais. O objetivo é que os estudantes e os próprios professores estejam subsidiados por trajetórias de formação destinadas à atuação em sala de aula (Telles, 2016). O cerne do desenvolvimento dessa prática reside na dialética entre os diversos contextos práticos que se formam em torno do docente e tudo aquilo que com e através dele é

produzido, como conhecimentos, experiências, habilidades profissionais e outros.

Esses e muitos outros aspectos são questões que precisam ser discutidas. Para Arroyo (2000), problematizar é um bom início, sobretudo porque o professor é professor. Ele não está sendo, ele é. Em diferentes instâncias, em diferentes teias de relações, em diferentes espaços, as práticas docentes são construídas e levadas a uso no espaço escolar. É preciso discutir a configuração da escola e a forma como é requerido do professor o uso dos multiletramentos em sala de aula.

O que se sugere neste momento é que na proposição de multiletramentos para surdos seja possível pensar em mudanças profundas e significativas nas realidades didáticas, ou seja, nas práticas pedagógicas dos professores. Essas mudanças podem ocorrer a partir da resignificação dos modos de ensinar, fazendo emergir nos currículos escolares os conteúdos vinculados às tecnologias; da preparação dos professores para o uso destes; do planejamento de aulas que valorizem a língua de sinais e que estimulem o uso de imagens e sons, resignificando tempo, espaço e contextos de aprendizagem e construção de significados.

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS ANTE O ATO DE ENSINAR E APRENDER

Assumindo como pressuposto a teoria enunciativa de Bakhtin, a produção de sentidos é compreendida, neste trabalho, como um processo de compreensão ativa em que o

ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso é capaz de adotar uma atitude *responsiva ativa*, concordando ou discordando, seja total ou parcialmente, completando, adaptando ou ressignificando o que foi emitido pelo locutor. Essa atitude do ouvinte é um fenômeno construído durante todo o processo de transmissão do discurso, desde as falas iniciais até o final da mensagem enunciada. Os enunciados presentes nos textos midiáticos, nas falas diárias, nos romances, nas telenovelas, nos livros didáticos, entre outros, estão sempre repletos de atitudes responsivas, prontos a serem submetidos e/ou transformados, aceitos ou refutados.

Essa perspectiva teórica suscita a reflexão sobre o quanto é importante pensar em todo o contexto situacional em que o enunciado (verbal ou não verbal) é produzido. Inclui as características de locutores e interlocutores, o momento histórico, do suporte, dos lugares de produção e circulação, de informações. De forma geral, o conhecimento do processo de elaboração dos textos, pertencentes a gêneros do discurso, contribui para que o estudante desenvolva uma postura crítica de leitura, de apreciação, de critérios para escolha de usos de textos que o circundam. É mediante essa característica dialógica dos gêneros, que a proposição responsiva ativa, ou mesmo a réplica ativa do ouvinte, deve ser desenvolvida (Custódio, 2012).

[...] O ouvinte, que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda

ou discorda (total ou parcialmente), completa adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor [...] (Bakhtin, 1997 [1952-1953/1979], p. 290).

Uma vez que autor e leitor assumem a posição de não passivos diante dos enunciados e perante eles, ambos tomam atitudes de interação, as quais desencadeiam processos de significação. É possível inferir que os textos em circulação são múltiplos em sentidos e constituídos a partir da relação dialógica entre autor e leitor (quem enuncia e quem recebe a mensagem). Assim sendo, o *sentido* que ecoa no texto é estabelecido mediante a interação entre os sujeitos que enunciam e os sujeitos que o recebem. Em outras palavras, o *sentido* constituído na emissão de uma mensagem é dialógico entre autor e leitor, podendo este assumir significações diferentes, a depender de quem a faz e de quem recebe.

Então, todo enunciado,

[...] desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico -comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O

locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou [...] (Bakhtin, 1997 [1952-1953/1979], p. 294).

O discurso se molda sempre à forma do enunciado, que é próprio de um sujeito e sempre existe dentro dessa forma (Bakhtin, 1997 [1952-1953/1979]). Por isso, a fala, segundo Bakhtin, só existe na realidade, na forma concreta dos enunciados de um sujeito: do indivíduo em um discurso de fala. Vale ressaltar que interessa neste trabalho discutir o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos e que os *sentidos* aqui propostos para discussão decorrem da responsividade inerente a todo e qualquer ato enunciativo, tal como afirma Bakhtin (1990). Assim, todo gesto, grito, movimento do corpo “pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo” (Bakhtin, 1990, p. 52). De outro modo, isso significa que tudo pode adquirir um sentido e significado quando expostos a um contexto.

Em virtude de o enunciado ser de natureza social, este está situado no meio social. Logo, a significação não está na palavra em si, mas fora dela, na relação com o outro. No caso do ensino

e aprendizagem, é importante levar em conta que “[...] a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo — relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento, aceitação, ordem-execução, etc. [...] pressupõe o outro (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997 [1952-1953/1979], p. 295).

A língua, enquanto instrumento vivo e efetivado em forma de enunciados concretos, é a “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 1997 [1952-1953/1979], p. 269) e relaciona-se com contextos comunicativos diversos do dia a dia. Brait (1994), ao citar Bakhtin, esclarece que o discurso é um evento social decorrente da interação entre os sujeitos do enunciado e os elementos históricos, linguísticos e sociais.

Inferimos, portanto, que, para Bakhtin, a linguagem é uma atividade dotada de possibilidades de produção de novos sentidos, mediante as interações dialógicas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, compreender o enunciado enquanto unidade da comunicação discursiva “[...] implica superar a dicotomia entre falante/autor e ouvinte/leitor e a concepção cartesiana de que o enunciador produz significado enquanto o interlocutor recebe-o e compreende-o passivamente [...]” (Santos, 2014, p. 78).

Além disso, em meio à contemporaneidade, é preciso um olhar crítico e interpretativo de que o estudante em sala de aula está situado em um mundo histórico, cultural, político e social. Essa conjuntura implica trabalhar com conteúdos didáticos que fomentem significados contextualizados. Tal escolha,

como aponta Rojo (2009), resgata a situacionalidade social ou o contexto de produção do enunciado no gênero em questão, e contribui para que os discursos estejam situados diante da grande quantidade de informações que o contexto atual oferece. Desse modo, os discentes podem realizar “escolhas éticas entre os discursos”, já que podem questionar as significações que lhes são oferecidas.

No viés teórico bakhtiniano, dialogismo e alteridade são conceitos cruciais para se compreender a linguagem sob uma concepção que credita o eu e o outro como elementos inseparáveis, tendo na linguagem a liga para a articulação desses elementos (Brait, 1994). Para Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), o enunciado reflete as condições específicas de cada esfera da atividade humana e expressa a relação do falante com os enunciados do outro. Então, cada enunciado é um discurso que se interpõem na cadeia da comunicação discursiva, realizado mediante a ação dos discursos dos indivíduos.

De acordo com a teoria bakhtiniana, o sujeito, ao mesmo tempo em que negocia com seu interlocutor, é influenciado por este. Tais influências o levarão a organizar, de uma forma ou de outra, a estrutura e organização do seu enunciado. Dito de outra forma, o pensamento bakhtiniano decorre do pressuposto de que o sujeito se faz à medida que se relaciona com outros indivíduos.

Para Barros (1994 *apud* Santos, 2014, p. 79), o dialogismo ocorre em decorrência da interação verbal articulada entre o enunciador e o enunciatário, em um espaço estabelecido

entre o eu e o outro, cuja função se baseia na constituição do sentido. Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]) deixa claro que não existe palavra adotada pelo sujeito que seja exclusivamente sua, pois ela sempre traz consigo a perspectiva de outra voz, numa interação viva e repleta de responsividade. Ademais, a experiência verbal individual do homem assume forma e evolui na medida em que há interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. A relação dialógica a que se refere Bakhtin compreende, portanto,

[...] além da interação verbal entre os sujeitos, as relações de persuasão e de interpretação que envolvem sistemas de valores dos sujeitos, os quais contribuem para a construção dialógica do sentido. Os discursos e enunciados são plenos de palavras dos outros, com maior ou menor grau de alteridade, assimilaridade, aperceptibilidade e de relevância [...] (Santos, 2014, p. 79).

Assim, a fala, ou seja, os enunciados estão repletos de palavras de outros sujeitos, caracterizados em diversos graus pela alteridade e pela assimilação. Desse modo, as palavras que são incorporadas dos outros trazem consigo sua expressão e tom valorativo, os quais são assimilados, modificados e reestruturados quando são usados (Bakhtin, 1997 [1952-1953/1979]). Para Figueiredo (2005), o outro não está relacionado diretamente e tão somente ao indivíduo, mas a tudo que o circunda, tal como o meio social, sua história de vida, os textos dispostos socialmente com os quais já teve contato, assim como as vozes ecoantes trazidas por esses textos e com todos aqueles com quem teve contato.

Sobre esse aspecto, podemos conceber, a partir do pensamento de Bakhtin/Volochínov (2004[1929], p. 146):

Como, na realidade apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?

O que se pode inferir é que o olhar do eu e do outro assumem postura colaborativa, já que estes se complementam e dialogam na produção de enunciados. Logo, o *sentido* extraído no processo de ensino e aprendizagem é dialógico e vai além da relação produtor e receptor da mensagem. Ao invés disso, o *sentido* decorrente desse processo é ampliado, transformado e multifacetado entre professor e estudante, já que se fala de sujeitos sociais que são modificados pelo contexto em que se formam.

Para Lemke (2006 *apud* Custódio, 2012, p. 191), os *sentidos* se organizam juntamente com a leitura da imagem, do som, do texto verbal, da relação com os outros. Pensar que “Os sentidos não estão apenas nos textos escritos, mas são construídos a partir deles, no curso da interação entre material linguístico-verbal, imagem e som, assim como autor-obra-interlocutor” (Custódio, 2012, p. 192). O *sentido*, então, não se encontra necessariamente nas palavras, mas é construído

por meio das experiências sociais individuais e das interações do indivíduo. São moldados pela sociedade e dirigem-se aos interesses de determinado grupo.

A produção de sentidos na leitura está relacionada aos conceitos de dialogismo, alteridade e responsividade, em que:

Dialogismo e alteridade fazem-se presentes no momento da produção do texto escrito: quando o autor escreve, leva em consideração o papel social do outro, a voz precedente do outro ecoa no enunciado do autor e na recepção do enunciado, uma vez que o ouvinte/leitor é um participante ativo na comunicação discursiva. Assim, o caráter dialógico e responsivo do enunciado influencia o processo de produção de sentidos na medida em que o autor utiliza palavras alheias e antecedentes às suas e antecipa a resposta do leitor (Santos, 2014, p. 84).

Nesse contexto, o texto e o leitor terão uma relação dialógica, em que o leitor obtém os sentidos já produzidos, estabelece com eles variadas relações e modela respostas antecipadas. Quando se fala de um leitor real, suas experiências são consideradas na produção de sentidos durante a leitura (Santos, 2014). Assim, os significados obtidos no texto não são fechados sob a ótica do próprio texto, mas há a produção de sentidos que se estabelecem na relação entre texto e contexto.

Nessa direção, o contexto representa um elemento primordial na produção de sentidos, pois é nele que os novos enunciados se constituem; é nele que os sujeitos fazem acontecer

processos dialógicos que permitem entoar discursos; é nele que inúmeras relações dialógicas são modeladas, produzidas e respondidas à sociedade.

Esse processo de leitura é compreendido na medida em que envolve os discentes surdos em uma análise discursiva, a qual considera o contexto histórico, social e político situado de produção. Para Bakhtin (1997 [1952-1953/1979]), as práticas de linguagem e a produção de sentidos são processos sócio e historicamente situados. Não é possível, segundo esse pensamento, compreender um texto isoladamente, fora de um contexto social e histórico, pois todo texto é constituído pelas produções sociais específicas do uso de linguagem. Em uma obra, os sentidos não devem ser construídos com base somente na estrutura verbal. É preciso compreender que “[...] as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são constituintes de uma obra e que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daqueles formados estritamente pelas palavras [...]” (Vieira; Silva; Alencar, 2012, p. 182).

Os textos passam a ser “ditos” não somente na modalidade escrita, mas também podem apresentar visualidade imagética, sonora, ressignificando seu tempo e história. O que muito tem a ver com as práticas digitais, multimodais e multimidiáticas de letramentos, compartilhadas na forma estática ou em movimento, como costumeiramente se veem em filmes e propagandas, por exemplo.

Portanto, a relação texto-leitor também é dialógica, pois o contexto de atuação dos leitores interfere na compreensão

dos textos em discussão. Em outras palavras, o significado de um texto varia de acordo com o contexto em que o leitor se insere e a compreensão deste está intrinsecamente relacionada ao seu contexto de atuação. Portanto, todos os enunciados são dialógicos no processo de comunicação e levam em conta o discurso do outro. Na proposição do ensino da Língua Portuguesa, a leitura vai além das propostas que enfocam tão somente as palavras dispostas no texto, produzidas por outrem. Ela envolve referências dialógicas e um entrecruzamento de vozes e sujeitos de um contexto maior e do momento social dos indivíduos.

Por isso, o processo de produção de sentidos na perspectiva de ensino de Língua Portuguesa envolve a participação dos sujeitos, e não o endossamento de práticas obsoletas cristalizadas nas escolas (professor ensina, estudante aprende), de forma unilateral. A leitura envolve o reconhecimento de que os discentes são estudantes participantes da re(construção) de ideias e de sentidos com os autores, podendo estabelecer relações lógico-discursivas criativas e autorais.

Os processos de compreensão de leitura e escrita, em réplica ativa, podem ser ainda mais intensos à medida que os estudantes lançam mão de imagens, textos sonoros, imagéticos, digitais, pesquisam na internet e selecionam músicas e vídeos em gêneros diversos, relacionando-os com os textos apresentados em sala de aula. Essa visão de ensino e aprendizagem deseja estudantes mais críticos e conscientes dos processos discursivos presentes em práticas de ensino e em suas significações na sala de aula e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa para surdos torna-se imperativa para que se conheça os caminhos metodológicos que devem ser trilhados para a efetivação do aprendizado. É preciso ter clareza que nas práticas sociais de linguagem, os surdos são usuários, ou, pelo menos, devem ser de duas línguas: Língua de sinais, como primeira língua de aquisição (L1); e Língua Portuguesa, como segunda língua, em sua modalidade escrita.

Considerando que o uso social da leitura e da escrita constitui uma necessidade humana e que forma o indivíduo letrado, abordagem que perdurou até o século XX, chamamos a atenção para as mudanças que ocorreram em relação às linguagens e que fizeram com que surgisse o sujeito multiletrado, ou seja, aquele que usa os artefatos tecnológicos, como a internet, para se comunicar. Desse modo, a partir do advento das mídias digitais, estas incorporaram a integração de textos modais e multimodais nos espaços em que as pessoas circundam.

Quando elencamos e discutimos sobre as práticas docentes em uma perspectiva de multiletramento, incluindo o ensino de Língua Portuguesa para surdos, o trabalho apontou impasses e desafios, principalmente socioeconômicos (participação da família, investimentos na escola, além de materiais específicos para o ensino de surdos), linguístico-culturais (uso e *status* das línguas no ensino e aprendizado) e político-pedagógicos

(formação de professores, políticas para o ensino de surdos, mantenedoras e inovadoras). Isso ajudou-nos a perceber que, embora o ensino de Língua Portuguesa para surdos tenha tido avanços no curso de sua história, muito há ainda para progredir nos contextos escolares, aproximando ideias a efetivas ações. Além disso, ao pensarmos em uma educação escolar que envolva os multiletramentos e as tecnologias para surdos, estas precisam ser pensadas pela escola como possibilidades essenciais, como objetos de ensino e não somente como ferramentas.

Em suma, tratar de multiletramentos no contexto escolar, principalmente para discentes surdos, requer relacionar práticas sociais e múltiplas linguagens. O desenvolvimento de atividades em sala de aula que visam à exploração de linguagens podem contribuir para a valorização das línguas, visto que os multiletramentos envolvem manifestações linguísticas e culturais diversas, as quais estão no entorno dos estudantes. Portanto, se em meados do século XX as práticas de letramento estavam fundamentadas no uso da tecnologia escrita, hoje, na educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, novos desafios são postos à escola: a formação de um leitor proficiente atento às mudanças culturais e tecnológicas (Rojo, 2012).

Aos leitores deste trabalho, fica o convite para reafirmar que as reflexões e considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos, discutidos com base no multiletramento e na produção de sentidos, foram articuladas com o objetivo de contribuir com as discussões e inquietações que giram em torno

das práticas docentes para surdos. Esperamos que esta pesquisa contribua para a construção de novos olhares em relação às pesquisas voltadas ao ensino de surdos. De forma sensível, desejamos que os professores possam ver os multiletramentos como um caminho de possibilidades ao ensino e aprendizado desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 5. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997 [1952 – 1953/1979]. p. 1- 414.

BAKHTIN, Mikhail/VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 2004 [1929].

CAVALCANTI, Marilda; SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *In*: KLEIMAN,

Ângela; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2007.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Documentação e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13782>
Acesso em: 16 maio 2021.

FRAGA, Moanna Brito Seixas. **Eventos e Práticas de (multi) letramento de alunos surdos em uma escola pública do interior do nordeste brasileiro**. 2017. 99f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wpcontent/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2015-Moanna-Brito-seixas-Fraga-ilovepdf-compressed-1.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

LINS, Heloisa Andreia de Matos. TDICS e os processos de alfabetização e letramento de crianças surdas e ouvintes: formação de professores. *In*: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 9; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 6., 2012, Belo Horizonte, MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2012. v. 1, n. 1.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236> Acesso em: 10 dez. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas?** um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de

Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa_AnaAmeliaCalazansda_D.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Português para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: Programa de Apoio à Educação dos Surdos, 2004. v. 1

SANTOS, Juliana Ormastroni Carvalho. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 75-86, jun. 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/241> Acesso em: 01 jan. 2021.

SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4830> Acesso em: 15 jun. 2020.

TELLES, Edna de. **Inovação de práticas, mudança educativa e o uso de computadores portáteis na escola pública: a visão dos professores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112016-150828/pt-br.php> Acesso em: 15 jun. 2020.

VIANA, Manuela Maria Cyrino. **Libras e Português como L2: a escrita dos surdos nas redes sociais**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2017. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1416/2/ManuelaViana.pdf>
Acesso em: 15 maio 2020.

VIEIRA, Eliane A. Pasquotte; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo A canção roda-viva: da leitura às leituras. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.

BIODATA DAS ORGANIZADORAS, DOS AUTORES E DAS AUTORAS

Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho (org.)

Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE/UFCG. Bolsista FAPEMA. Atua na área de Estudos Literários com ênfase em: Literatura Infantil e Juvenil e Literaturas de Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Estudos [CNPq] em Literatura Infantil e Juvenil e Interculturalidade.

Alisson Ribeiro Lima

Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSELVI. Professor Intérprete do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Brandon Jhonata Cardoso Santana

Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão DLER/UFMA. Especialista em Libras pela Faculdade FAMART. Licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Tradutor e intérprete de Libras no Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

Claudiane Santos Araújo

Professora do Departamento de Letras e do curso de Licenciatura em Letras e Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Mestra em Educação e doutoranda em Educação – UFMA; Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Santa Fé. Pós Graduada em Políticas Públicas de Gênero e Raça – UFMA.

Cleudinea Paurá Silveira

Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA e especialista em Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e estrangeira por esta mesma instituição. Professora de Libras das séries iniciais da Escola Comunitária Pinóquio.

Gabriel Vidinha Corrêa

Professor da área de Letras-Libras do Instituto Federal Baiano – IF Baiano. Doutorando em Crítica Cultural, na linha de pesquisa Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão — UFMA. É integrante do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura – GEPLIT/UFMA.

Gisele Ferreira Brito

Mestranda em Teoria Literária pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED e do Departamento de Letras, Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA.

Josiane Coelho da Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Cultura e Sociedade – PGCULT da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduada em Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Joysiane Lima Mendes (*in Memoriam*)

Ex-aluna do Curso de Graduação Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão, Turma 2018.

Liziane Maria Castro Brito

Professora Intérprete de Libras do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Especialista em Tutoria EAD e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Minas – FACUMINAS. Possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. É integrante do Grupo de Estudos de Tradução Literária - VERSA/UFMA.

Luís Henrique Serra

Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. Docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras - Campus Bacabal PGLB/UFMA. É líder do Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa - GIELP/UFMA/CNPq e do Grupo de Estudos em Terminologia, Texto e Discurso –GTTEX/UFMA/CNPq.

Márcia Manir Miguel Feitosa

Professora titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Doutora e Mestre em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora em Estudos Comparatista pela Universidade de Lisboa. Bolsista de Produtividade do CNPq - nível 1D. Docente permanente dos Programas de Mestrado em Letras e em Cultura e Sociedade da UFMA. Líder do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura – GEPLIT/UFMA.

Manuela Maria Cyrino Viana

Professora do Departamento de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC); mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão DLER/UFMA. Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais –POS LIN/UFMG.

Marcelly Cristina Costa Lavras

Graduanda do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Turma 2018. Auxiliar administrativa na Faculdade Laboro, Paço do Lumiar, Maranhão, Brasil.

Maria Cleocélia Pereira de Moraes

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Bilíngues Aplicadas à Educação de Surdos – Fundação Soudade. Especialista em Libras/Língua Portuguesa: Tradução e Interpretação pela Faculdade Dom Bosco. Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atua na área de Ciências Humanas, Metodologia do Ensino de História, Libras e Metodologia do ensino de Libras como L1 e Literatura.

Maria Benedita Leal Silva

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022).

Maria Nilza Oliveira Quixaba

Doutora em Informática na Educação. Mestra em Educação. Graduada em Ciências Biológicas e Letras-Português. Docente da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras, Educação Especial e Infantil e Psicopedagogia. Está Diretora da Diretoria de Acessibilidade – DACES/PROEN, pesquisadora, vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologias Simbólicas – NUPETS.

Oséias de Queiroz Santos

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT/PPGLLIT. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão DLER/UFMA. Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão –UFMA.

Patrícia Pinheiro-Menegon (org.)

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE/UFCG. Bolsista FAPEMA. Atua na área de Estudos Literários, desenvolvendo pesquisa em Literatura Africana de Língua Portuguesa e Inglesa, enfatizando a Literatura de Autoria Feminina.

Rayron Lennon Costa Sousa

Professor Adjunto I do Curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, Centro de Ciências de São Bernardo-CCSB/UFMA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal – PGLB/UFMA. Vice-Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Literatura e outras Artes: Identidade, Alteridade e Decolonialidade – GPLADE.

Rita da Conceição Ferreira

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Turma de 2015. É graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé, Maranhão, Brasil.

Rosana Araújo Rocha

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Pós-Graduada em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos. Tradutora Intérprete de Língua de Sinais da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão - SEDUC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA.

Ruan Pires Azevedo

Licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Especialista em Libras: Prática e Tradução/Interpretação pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Especialista em Libras pela Faculdade Faveni. Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – PGLB/UFMA. Professor Intérprete de Libras do município de Paço do Lumiar - MA. Tradutor-Intérprete de Libras do Núcleo de Acessibilidade da NAU/UEMA e da Associação dos Surdos do Maranhão – ASMA.

Samara Santos Araújo (org.)

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE/UFCG. Atua na área de Estudos Literários com ênfase em: Literatura Maranhense e Estudos do gênero poético.

Walquiria Pereira da Silva Dias

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Tradutora-intérprete do Curso de Licenciatura em Letras/Libras (UFMA) e professora-intérprete da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São José de Ribamar. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discurso – GPELD e do Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue – GPSABilíngue.

Zuleica de Sousa Barros (org.)

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão - DLER/UFMA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – PPGL/UFC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Linguística e Línguas de Sinais – GEPILLS.



Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho
Alisson Ribeiro Lima
Brandon Jhonata Cardoso Santana
Claudiane Santos Araújo
Cleudinea Paurá Silveira
Gabriel Vidinha Corrêa
Gisele Ferreira Brito
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Josiane Coelho da Costa
Joysiane Lima Mendes (in Memoriam)
Liziane Castro Brito
Luís Henrique Serra
Manuela Cyrino Viana
Marcelly Costa Lavras
Márcia Manir Miguel Feitosa
Maria Benedita Leal Silva
Maria Cleocélia Pereira de Moraes
Maria Nilza Oliveira Quixaba
Oséias de Queiroz Santos
Patrícia Pinheiro-Menegon
Rayron Lennon Costa Sousa
Rita da Conceição Ferreira
Rosana Araújo Rocha
Ruan Pires Azevedo
Manuela Maria Cyrino Viana
Samara Santos Araújo
Walquíria Pereira da Silva Dias
Zuleica de Sousa Barros

AUTORES



Patrícia Pinheiro-Menegon

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão-DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande/UFMG. Bolsista FAPEMA. Atua na área de Estudos Literários, desenvolvendo pesquisa em Literatura Africana de Língua Portuguesa e Inglesa, enfatizando a Literatura de Autoria Feminina.



Samara Santos Araujo

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão – DLER/UFMA. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande-PPGLE/UFMG. Atua na área de Estudos Literários com ênfase em: Literatura Maranhense e Estudos do gênero poético.



Zuleica de Sousa Barros

Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão - DLER/UFMA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará - PPGL/UFC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Linguística e Línguas de Sinais - GEPILLS.

ISBN: 978-65-998201-7-5

COL



9 786599 820175

EDITORA
projétium

SELO UNIVER
SITÁRIO