



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



SANDRA TERESINHA DEMAMANN

**OLHOS QUE ESCUTAM, MÃOS QUE FALAM:  
Modos de subjetivação em poesias surdas**

TRÊS LAGOAS - MS

2024



SANDRA TERESINHA DEMAMANN

## **OLHOS QUE ESCUTAM, MÃOS QUE FALAM:**

### **Modos de subjetivação em poesias surdas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

TRÊS LAGOAS / MS

AGOSTO/ 2024



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**SANDRA TERESINHA DEMAMANN**

**OLHOS QUE ESCUTAM, MÃOS QUE FALAM:  
Modos de subjetivação em poesias surdas**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientadora: Profª Drª Celina Aparecida Garcia de Souza  
Nascimento**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL)

---

**Profª Drª Fabiana Biondo**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CCHS)  
Titular

---

**Profª Drª Michelle Souza Mussato**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL)  
Titular

---

**Profª Drª Silvelena Dias Cosmo**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL)  
Titular

---

**Profª Drª Ruth Maria Rodrigues Garé**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (GEDS/CEFET-MG)  
Titular

---

**Profª Drª Icléia Caires Moreira**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL)  
Suplente Interno

---

**Profª Drª Lodenir Becker Karnopp**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Suplente Externo

TRÊS LAGOAS - MS  
AGOSTO/2024

*Dedico este trabalho a todos os poetas surdos que usam as palavras (escritas ou sinalizadas) para (de)compôr seus silêncios.*

## AGRADECIMENTOS

Sempre, e em primeiro lugar, a Deus... meu refúgio, minha fortaleza, e nele confiarei

(Salmo 91:2)

À Capes, pelo fomento a minha pesquisa, possibilitando-me uma maior tranquilidade financeira e disponibilidade para o desenvolvimento desta tese.

Ao programa de Pós Graduação em Letras da UFMS.

À querida Professora orientadora, Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pelo acolhimento nesta área de estudos, por todos os ensinamentos e contribuições preciosas, por todo o tempo, paciência e afeto dedicados à minha formação acadêmica e pessoal. És dona da minha admiração e gratidão!

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese, pela leitura comprometida e contribuições valorosas à escrita, bem como a todos os docentes que entreteceram minha trajetória acadêmico científica ao longo desses anos.

Ao meu amado Lucas, marido, melhor amigo e companheiro das muitas aventuras da vida, pelo apoio incondicional, paciência e amor.

Às minhas filhas Luna e Stela, minhas vidinhas... meus amores ao infinito!

Aos meus pais (*in memoriam*), por todo o amor e ensinamentos, sempre presentes na minha memória e no meu coração.

Às minhas irmãs, pelo incentivo, apoio e afeto.

Aos meus familiares, pelas palavras de incentivo.

Aos meus colegas de orientação e amigos da pós, pelos conhecimentos trocados, pelas palavras de incentivo, pelo desespero compartilhado e pelas muitas conversas no *WhatsApp*.

Enfim, a todos que partilham comigo as inquietações pelas causas da comunidade surda, que buscam um mundo mais justo e acessível.

A todos, minha sincera gratidão!

DEMAMANN, Sandra Teresinha. OLHOS QUE ESCUTAM, MÃOS QUE FALAM: Modos de subjetivação em poesias surdas. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. 211f. (Tese de Doutorado)

Apaixonada pelo trabalho com pessoas com deficiência e sempre estudiosa em pesquisas na área de Linguística e Educação sobre a Literatura Surda (Karnopp, 2006, 2008); (Mourão, 2011, 2016); (Rosa, 2006, 2011, 2017), em especial, sobre as poesias surdas (Quadros e Sutton-Spence, 2006); (Bosse e Karnopp, 2018), (Klamt, 2014), (Lucena, 2017), somadas às necessidades de outros recursos didáticos que promovam práticas literárias aos alunos surdos em minha sala de aula, tanto na escola de surdos, quanto na inclusão, bem como meu interesse pessoal para com as produções culturais da comunidade surda, constituo a investigação dessa temática para fins de aprofundamento científico e corroboração ao universo surdo. Para isso, parto do pressuposto que as poesias surdas, se inscrevem em um discurso cultural e identitário, com a afirmação da cultura e da identidade surda, formulo a hipótese de que essas obras são carregadas por dizeres acerca do que é ser surdo, bem como das lutas e das barreiras a essa comunidade imposta. Ademais, essas poesias, ao romperem com o silenciamento dos surdos, compõem modos de existir e resistir, retratam a defesa e enaltecimento de sua língua, sua identidade e cultura surda, constituem escrit(ur)as de si, como formas de cuidado de si, práticas de si, enfim, atuam como exercício de si no pensamento, e por isso elaboram uma ascese surda, promovendo modos de subjetivação. Ao olhar e sentir as poesias surdas, questiono: 1. De que forma as poesias surdas, enquanto manifestações artísticas/culturais da comunidade surda, têm se constituído discursivamente? 2. Quais regularidades enunciativas e que dispersões se materializam nestas obras acerca de si e do outro? 3. Como os dizeres das poesias, enquanto escritas de si, se processam na subjetivação do sujeito surdo? 4. Quais os sentidos que emergem nas obras que articulam uma estética da existência surda? O objetivo geral visa problematizar as representações e as memórias (pela noção de arquivo foucaultiana) que emergem nas poesias surdas enquanto escrit(ur)as de si, constituintes de subjetividades da/na produção de uma “Estética de Existência” surda. Como objetivos específicos proponho: i) Interpretar as lacunas, os interditos, os silenciamentos que expõem a colonialidade ouvintista e sua vontade de verdade; ii) Discutir os efeitos de sentido que emergem e deslizam das poesias surdas, compreendendo essas enunciações como processos de subjetivação e produção de uma “Estética de Existência” surda; iii) Compreender relações de saber/poder e resistência perpassados nos dizeres das poesias; iv) Analisar as noções como inclusão/exclusão, normalidade/anormalidade, diferença, alteridade, resistência (Foucault, 2002) e “Estética da Existência”. O recorte teórico-metodológico filia-se no viés discursivo transdisciplinar na interface com os estudos foucaultianos (Foucault, 2002, 2008, 2016); (Coracini, 2003, 2007); (Eckert-Hoff, 2008) e os estudos surdos (Skliar, 1997, 1998); (Lopes, 2007, 2011); (Karnopp, 2008, 2011). Para isso, ancorei na proposta metodológica arqueogenealogia foucaultiana (1996, 2008, 2011a), em que o *corpus* se constitui de (onze) poesias surdas publicadas no *YouTube*. Os resultados indicam que as poesias surdas se constituem discursivamente em um campo marcado por tensões históricas, políticas e identitárias, articulando elementos de resistência, empoderamento e reconfiguração dos espaços de representação social. Essas produções se inserem principalmente na Formação Discursiva (FD) socioantropológicas da surdez e se (des)identificam com a FD oralista. Essas criações são escrit(ur)as de si, em que o sujeito surdo se (re)costura e (re)faz sua existência (Eckert - Hoff, 2008), subjetivando-se na/pela heterogeneidade e alteridade. Por fim, ao sinalizar ou escrever suas poesias e publicá-las no *YouTube*, os surdos denunciam e rompem com as interdições, silenciamento a eles imposto, bem como compõem modos outros de existir e resistir.

**Palavras - chave:** Poesias surdas. Cultura e subjetivação. Escrit(ur)as de si. Estética da existência surda.

DEMAMANN, Sandra Teresinha. EYES THAT LISTEN, HANDS THAT SPEAK: Modes of Subjectivation in Deaf Poetry. Três Lagoas: Campus of Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2024. 211f. (Doctoral Thesis)

Passionate about working with people with disabilities and always studying research in the area of Linguistics and Education on Deaf Literature (Karnopp, 2006, 2008); (Mourão, 2011, 2016); (Rosa, 2006, 2011, 2017), especially on deaf poetry (Quadros and Sutton-Spence, 2006); (Bosse and Karnopp, 2018), (Klamt, 2014), (Lucena, 2017), added to the need for other teaching resources that promote literary practices for deaf students in my classroom, both in the school for the deaf and in inclusion, as well as my personal interest in the cultural productions of the deaf community, I constitute the investigation of this theme for the purpose of scientific deepening and corroboration to the deaf universe. To this end, I assume that deaf poetry is part of a cultural and identity discourse, with the affirmation of deaf culture and identity. I formulate the hypothesis that these works are loaded with sayings about what it is to be deaf, as well as the struggles and barriers imposed on this community. Furthermore, these poems, by breaking with the silencing of the deaf, compose ways of existing and resisting, portray the defense and exaltation of their language, their identity and deaf culture, constitute writings of the self, as forms of self-care, self-practices, in short, they act as an exercise of the self in thought, and therefore elaborate a deaf asceticism, promoting modes of subjectivation. When looking at and feeling deaf poetry, I ask: 1. How have deaf poems, as artistic/cultural manifestations of the deaf community, been discursively constituted? 2. What enunciative regularities and dispersions materialize in these works about oneself and the other? 3. How do the words of the poems, as writings of oneself, process themselves in the subjectivation of the deaf subject? 4. What meanings emerge in the works that articulate an aesthetics of deaf existence? The general objective aims to problematize the representations and memories (through the Foucaultian notion of archive) that emerge in deaf poems as writings of oneself, constituting subjectivities of/in the production of a deaf "Aesthetics of Existence." As specific objectives, I propose: i) To interpret the gaps, the interdictions, the silencing that expose hearing coloniality and its will to truth; ii) To discuss the effects of meaning that emerge and slip from deaf poems, understanding these enunciations as processes of subjectivation and production of a deaf "Aesthetics of Existence"; iii) Understand relations of knowledge/power and resistance permeated in the words of the poems; iv) Analyze notions such as inclusion/exclusion, normality/abnormality, difference, otherness, resistance (Foucault, 2002) and "Aesthetics of Existence". The theoretical-methodological approach is affiliated with the transdisciplinary discursive bias at the interface with Foucaultian studies (Foucault, 2002, 2008, 2016); (Coracini, 2003, 2007); (Eckert-Hoff, 2008) and deaf studies (Skliar, 1997, 1998); (Lopes, 2007, 2011); (Karnopp, 2008, 2011). To this end, I based my work on the Foucaultian archeogenealogy methodological proposal (1996, 2008, 2011a), in which the corpus consists of (eleven) deaf poems published on YouTube. The results indicate that deaf poems are discursively constituted in a field marked by historical, political and identity tensions, articulating elements of resistance, empowerment and reconfiguration of spaces of social representation. These productions are mainly inserted in the socio-anthropological Discursive Formation (DF) of deafness and (dis)identify with the oralist DF. These creations are self-writings, in which the deaf subject (re)sews himself and (re)makes his existence (Eckert - Hoff, 2008), subjectivizing himself in/through heterogeneity and otherness. Finally, by signing or writing their poems and publishing them on YouTube, deaf people denounce and break with the prohibitions and silencing imposed on them, as well as composing other ways of existing and resisting.

**Keywords:** Deaf Poetry. Culture and Subjectivation. Writings of the Self. Aesthetics of Deaf Existence.

DEMAMANN, Sandra Teresinha. OJOS QUE ESCUCHAN, MANOS QUE HABLAN: Modos de subjetivación en poesías sordas. Três Lagoas: Campus de Três Lagoas, Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. 211f. (Tesis Doctoral)

Apasionado por trabajar con personas con discapacidad y siempre en estudio de investigaciones en el área de Lingüística y Educación en Literatura para Sordos (Karnopp, 2006, 2008); (Mourão, 2011, 2016); (Rosa, 2006, 2011, 2017), especialmente sobre poesía para sordos (Quadros y Sutton-Spence, 2006); (Bosse y Karnopp, 2018), (Klamt, 2014), (Lucena, 2017), sumado a las necesidades de otros recursos didácticos que promuevan prácticas literarias para estudiantes sordos en mi aula, tanto en la escuela para sordos como en la inclusión, así como mi interés personal por las producciones culturales de la comunidad sorda, constituyo la investigación de esta temática con fines de profundización científica y corroboración al universo sordo. Para ello, asumo que los poemas de sordos forman parte de un discurso cultural e identitario, con la afirmación de la cultura e identidad sorda. Formulo la hipótesis de que estas obras están cargadas de dichos sobre lo que es ser sordo, así como de las luchas y barreras que se le imponen a esta comunidad. Además, estos poemas, al romper con el silenciamiento de los sordos, componen modos de existir y resistir, retratan la defensa y exaltación de su lengua, su identidad y cultura sorda, constituyen escrituras de sí, como formas de autocuidado, autoprácticas, en definitiva, actúan como un ejercicio de sí en el pensamiento, y por tanto elaboran una ascesis sorda, promoviendo modos de subjetivación. Al mirar y sentir la poesía sorda, me pregunto: 1. ¿Cómo se han constituido discursivamente los poemas sordos, como manifestaciones artísticas/culturales de la comunidad sorda? 2. ¿Qué regularidades y dispersiones enunciativas se materializan en estas obras sobre uno mismo y el otro? 3. ¿Cómo las palabras de poesía, tal como se escriben sobre uno mismo, procesan la subjetivación del sujeto sordo? 4. ¿Qué significados emergen en obras que articulan una estética de la existencia sorda? El objetivo general pretende problematizar las representaciones y memorias (a través de la noción foucaultiana de archivo) que emergen en la poesía sorda como escrituras de sí, constituyendo subjetividades de/en la producción de una “Estética de la Existencia” sorda. Como objetivos específicos propongo: i) Interpretar los vacíos, las prohibiciones, los silencios que exponen la colonialidad de la escucha y su deseo de verdad; ii) Discutir los efectos de sentido que emergen y se deslizan de la poesía sorda, entendiendo estas enunciaciones como procesos de subjetivación y producción de una “Estética de la Existencia” sorda; iii) Comprender las relaciones de conocimiento/poder y resistencia permeadas en las palabras de los poemas; iv) Analizar nociones como inclusión/exclusión, normalidad/anormalidad, diferencia, alteridad, resistencia (Foucault, 2002) y “Estética de la Existencia”. El enfoque teórico-metodológico se basa en el sesgo discursivo transdisciplinario en la interfaz con los estudios foucaultianos (Foucault, 2002, 2008, 2016); (Coracini, 2003, 2007); (Eckert-Hoff, 2008) y estudios sobre sordos (Skliar, 1997, 1998); (Lopes, 2007, 2011); (Karnopp, 2008, 2011). Para ello, basé mi aproximación en la propuesta metodológica de arqueogenealogía de Foucault (1996, 2008, 2011a), en la que el corpus está constituido por (once) poemas de sordos publicados en YouTube. Los resultados indican que la poesía sorda se constituye discursivamente en un campo marcado por tensiones históricas, políticas e identitarias, articulando elementos de resistencia, empoderamiento y reconfiguración de espacios de representación social. Estas producciones se insertan principalmente en la Formación Discursiva (FD) socioantropológica de la sordera y se (des)identifican con la FD oralista. Estas creaciones son auto-escrituras, en las que el sujeto sordo se (re)cose y (re)hace su existencia (Eckert – Hoff, 2008), subjetivándose en/a través de la heterogeneidad y la alteridad. Finalmente, al firmar o escribir sus poemas y publicarlos en YouTube, las personas sordas denuncian y rompen con las prohibiciones y silenciamientos que se les imponen, además de componer otras formas de existir y resistir.

**Palabras clave:** Poesías sordas. Cultura y subjetivación. Escrituras de sí. Estética de la existencia sorda.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD - Análise do Discurso Francesa
- ADD - Análise Dialógica do Discurso
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAES - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASL - Língua Americana de Sinais
- BDTB – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BSL - *British Sign Language* (Língua de Sinais Britânica)
- CF – Constituição Federal
- DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- DVD – Digital Versatile Disc (Disco digital versátil)
- ELAN – EUDICO Linguistic Annotator
- EUA – Estados Unidos da América
- FD – Formação Discursiva
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1 – Primeira Língua
- L2 – Segunda Língua
- Libras- Língua Brasileira de Sinais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LSB - Língua de Sinais Brasileira
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NUPPES - Núcleos de Pesquisas para Políticas Educacionais para Surdos
- NTD - National Theatre of the Deaf (Teatro Nacional de Surdos)
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- PDF - Portable Document Format
- QR Code- Quick Response Code (Código de Resposta Rápida)
- UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
- UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- UFPeI - Universidade Federal de Pelotas
- UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VHS – Vídeo Home System (Sistema doméstico de vídeo)

## FIGURAS

Figura 1 - Livro "Rapunzel Surda" .....	59
Figura 2 - Livro "Cinderela Surda" .....	60
Figura 3 - Livros "Adão e Eva" e "Patinho Surdo" .....	60
Figura 4 - Livros "O feijãozinho Surdo" e "A fábula da Arca de Noé" .....	61
Figura 5 - Livros "Tibi e Joca" e "A Lenda da Erva-Mate" .....	62
Figura 6 - Livros "O lobisomem da campina" e "Antônio, o viajante" .....	62
Figura 7 - Literatura em LSB - capa da VHS .....	64
Figura 8 - Capas dos livros .....	67
Figura 9 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de "Grito Surdo" .....	118
Figura 10 - Print do verbete GRITO .....	119
Figura 11 - Print do verbete SURDO .....	120
Figura 12 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de "Grito Surdo" .....	122
Figura 13 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de "Grito Surdo" .....	124
Figura 14 - Print do verbete GERMINAR .....	124
Figura 15 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de "Grito Surdo" .....	126
Figura 16 - Print do verbete ANUNCIAR .....	126
Figura 17 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de "Grito Surdo" .....	127
Figura 18 - "O Grito", Edvard Munch (1893) .....	128
Figura 19 - "Cri Sourd", Arnaud Balard (2009) .....	129
Figura 20 - Capa do livro "O Grito da Gaivota" .....	130
Figura 21 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de "Lamento Oculto de um Surdo" .....	130
Figura 22 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de "Lamento Oculto de um Surdo" .....	132
Figura 23 - Print do verbete SE .....	132
Figura 24 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de "Lamento Oculto de um Surdo" .....	133
Figura 25 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de "Lamento Oculto de um Surdo" .....	134
Figura 26 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de "Lamento Oculto de um Surdo" .....	135
Figura 27 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de "Orgulho Surdo" ...	138

Figura 28 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de “Orgulho Surdo” ...	139
Figura 29 - Frame da apresentação em vídeo no YouTube de “Orgulho Surdo” ...	141
Figura 30 - Frame do vídeo do Youtube “Eles não entendem!” .....	143
Figura 31 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!” .....	144
Figura 32 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!” .....	145
Figura 33 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!” .....	147
Figura 34 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!” .....	149
Figura 35 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!” .....	151
Figura 36 - Frame do vídeo do YouTube “Eles não entendem!” .....	152
Figura 37 - Frames do vídeo do YouTube de “Quer trocar?” .....	154
Figura 38 - Print do verbete TROCAR.....	158
Figura 39 - Frames do vídeo do YouTube de “Quer trocar?” .....	159
Figura 40 - Frames do vídeo do YouTube de “Quer trocar?” .....	160
Figura 41 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “Mundos” .....	163
Figura 42 - Print do verbete MUNDO .....	163
Figura 43 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “Mundos” .....	166
Figura 44 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “Mundos” .....	167
Figura 45 - Print do verbete UNIR.....	168
Figura 46 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “Mundos” .....	169
Figura 47 - Frame do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	171
Figura 48 - Frame do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	172
Figura 49 - Print do verbete CRIANÇA.....	172
Figura 50 - Print do verbete PEQUENO.....	173
Figura 51 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	175
Figura 52 - Print do verbete MUDO.....	175
Figura 53 - Print do verbete ADOLESCENTE .....	176
Figura 54 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	176
Figura 55 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	178
Figura 56 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	179
Figura 57 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho” .....	180

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	25
SINAIS NO ESPAÇO E NO TEMPO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO .....	25
1.1 Uma historicização da surdez: primeiras escavações de uma arqueologia do silêncio .....	26
1.2 A legitimação da cultura surda: a colonialidade ouvintista e sua vontade de verdade	36
1.3 A emergência de uma literatura surda .....	53
1.3.1 Das traduções e adaptações dos livros infantis aos vídeos de poesias do <i>YouTube</i> .....	57
CAPÍTULO II.....	74
LITERATURA SURDA E(M) DISCURSO: UM BELO PERIGO .....	74
2.1 Literatura: saber, poder e resistências.....	74
2.2 Sinalizando escrit(ur)as de si.....	87
2.3 Estética da existência em produção .....	93
CAPÍTULO III.....	96
FIOS TEÓRICOS QUE SE EN(TRE)LAÇAM .....	96
3.1 A Análise do Discurso e a produção de sentidos: Língua, Sujeito, Subjetividade .....	96
3.2 Mais uns fios para esse alinhavo: discurso, prática discursiva, formação discursiva, interdiscurso, memória e arquivo.....	105
3.3 A arqueogenealogia no tratamento do <i>corpus</i> .....	112
CAPÍTULO IV .....	116
POESIAS SURDAS EM MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: UM GESTO DE LEITURA POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA SURDA .....	116
4.1 Em defesa da cultura surda - uma estética da existência surda .....	117
CONCLUSÕES.....	182
REFERÊNCIAS .....	188
APÊNDICE .....	200
MEMORIAL DESCRITIVO - Uma (im)possível escrita de si.....	200
ANEXOS.....	204

## INTRODUÇÃO

Frente a oportunidade concedida com bolsa CAPES, junto ao Grupo Sul Matogrossense de Estudos da Linguagem, Discurso e Identidade de crianças/adolescentes e adultos em situação de exclusão – Rede Latino-Americana (REDLAD), de responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, debruço-me aos estudos da subjetividade surda, sob um viés discursivo desconstrutivista que subsidia minha feitura pesquisadora. Impulsionada pelas (des)venturas inter(intra)discursivas de minha trajetória como docente em Atendimento Educacional Especializado, entranho-me ao emaranhado de fios conceituais que discursivizam as relações de saber/poder que entretecem a fabricação e docilização de sujeitos (Foucault, 2003) surdos nos mais diversos recônditos da/na história.

Essa história nos mostra atrocidades em relação aos surdos, proibidos de sinalizar, segregados, abandonados e até mesmo mortos em algumas culturas. Muitos profissionais se propuseram a curar esses indivíduos, por meio de técnicas de reabilitação oral e também com o uso de aparelhos auditivos (Strobel, 2008), ou com cirurgias. Essa visão clínico-terapêutica difundiu a ideia de que as pessoas com surdez não possuem as mesmas capacidades que os outros, os ouvintes (Perlin, 2011). As línguas espaço-visuais sempre atemorizavam, tanto quanto instigavam os educadores que não as conheciam. Apesar de proibidas, por muitos anos, nos espaços sociais, as línguas sinalizadas “secretamente, às escondidas, distantes dos olhos dos ouvintes, sempre estiveram ali, no corpo, nas mãos e no olhar dos surdos que jamais calaram – que não cerraram as mãos” (Máscia, 2003, p. 87). Esses acontecimentos promoveram o fortalecimento da comunidade surda e possibilitaram o surgimento de uma cultura surda. A partir da década de 1980, o movimento surdo alinha-se aos movimentos étnicos, passando a compreender a surdez como “uma diferença forjada no e pelo grupo social” (Lopes, 2007, p. 25), reconhecendo-se assim como uma minoria étnica.

Strobel (2008) compreende a cultura surda como grupo que vive em determinado lugar e (com)partilha entre seus membros objetivos em comum, e congrega forças para juntos os alcançar. No entendimento da autora, esse grupo que

constitui a comunidade surda, tem entre seus membros pessoas ouvintes que apoiam a comunidade e trabalham em conjunto com os surdos.

A mudança de postura em relação à surdez, a partir da década de 1990 produz “artefatos culturais com representações não somente vinculadas ao sofrimento e às dificuldades impostas pela surdez” (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 362). Ao se inscrever nos discursos culturais, os sujeitos surdos passam a pertencer à uma minoria linguística. Assim, na “literatura surda (...) emergem representações que estão vinculadas à valorização da Libras, ao sucesso, ao orgulho de ser surdo, às experiências visuais do povo surdo” (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 362).

As teorias discursivas se debruçam sobre o sujeito e a linguagem, e é por esse viés teórico-metodológico que dirigimos nosso olhar e nossas reflexões. Essa compreensão da linguagem humana e dos sujeitos que a utilizam impulsiona nossa busca, fundamentada na relação entre língua, sujeito e história (Pêcheux, 1998), em que a língua é vista como opaca e heterogênea (Authier-Revuz, 1998). Além disso, não há uma univocidade de sentido (Haroche, 1992), baseada na crença de que ao enunciar, nossas palavras significam exatamente o que queremos dizer. Ademais, o sujeito na Análise do Discurso (doravante AD) é cindido, clivado, descentrado pela linguagem, “pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (Orlandi, 2015, p. 20). Como afirma Authier-Revuz (1990, p. 26): “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros”.

Isto posto, interessa-nos aqui as produções artísticas da cultura surda, nos escritos dos surdos, denominados de Literatura Visual ou Literatura Surda<sup>1</sup> e, por conseguinte, a Poesia Surda, que é o termo usado por pesquisadores da área como Klamt, Machado e Quadros (2014), Karnopp (2008), Peixoto (2016), entre outros.

Tendo como objeto as poesias surdas e a partir do pressuposto de que as poesias surdas se inscrevem em um discurso cultural e identitário, com a afirmação da cultura e da identidade surda; formulo a hipótese de que essas obras são carregadas por dizeres acerca do que é ser surdo, bem como das lutas e das barreiras a essa comunidade imposta. Ademais, essas poesias ao romperem com o

---

<sup>1</sup> A Literatura Surda contém representações das mãos literárias, na arte de sinalizar os valores da experiência de ser surdo, identificando o *status* da língua de sinais, onde são produzidos os significados de ser surdo – o orgulho surdo. (Mourão, 2016, p.39)

silenciamento dos surdos, compõem modos de existir e resistir, retratam a defesa e enaltecimento de sua língua, sua identidade e cultura surda, constituem escrit(ur)as de si, como formas de cuidado de si, práticas de si, enfim, atuam como exercício de si no pensamento, e por isso elaboram uma ascese surda, (re)velando modos de subjetivação.

Nosso olhar para as poesias surdas move alguns questionamentos como: 1. De que forma as poesias surdas, enquanto manifestações artísticas/culturais da comunidade surda, tem se constituído discursivamente, compreendendo que o discurso está materializado nas poesias? 2. Quais regularidades enunciativas e que dispersões se materializam nestas obras acerca de si e do outro? 3. Como os dizeres presentes nas poesias, enquanto escritas de si, se processam na subjetivação do sujeito surdo? 4. Quais os sentidos que emergem nas obras que articulam uma estética da existência surda?

Embasada à teoria foucaultiana, em que a ascese compreende um autorrelacionamento, um trabalho que o indivíduo realiza sobre si mesmo, representando, assim, uma forma de resistência ao poder subjetivante. Alicerçado em Foucault, Ortega (1999, p. 63) explicita que, “a ascese (...) aspira uma determinada forma de existência que felizmente nunca se atinge”, porque o trabalho sobre si nunca é concluído, o sujeito está em constante transformação. Com isso, compreendemos que os surdos rompem com a forma que são narrados, passando a pensar e a agir numa outra forma de existência. E por isso, filio-me ao pensamento de Foucault (1984, 1984a, 2001) para propor uma noção de “estética da existência” surda.

Essa estética da existência surda é compreendida como a produção de si, uma forma de se (re)inventar, produzindo uma nova subjetividade, pautado na ética, e em uma atitude política, que resiste à (a)normalização, e complexa porque exige do sujeito reflexão e também ação.

Assim, como objetivo geral para esse estudo, busco: problematizar as representações e as memórias (pela noção de arquivo foucaultiana) que emergem nas poesias surdas enquanto escrit(ur)as de si, constituintes de subjetividades da/na produção de uma “Estética de Existência” surda.

Como objetivos específicos proponho: i) Interpretar as lacunas, os interditos, os silenciamentos que expõem a colonialidade ouvintista e sua vontade de verdade; ii) Discutir os efeitos de sentido que emergem e deslizam das poesias surdas, compreendendo essas enunciações como processos de subjetivação e produção de

uma “Estética de Existência” surda; iii) Compreender relações de saber/poder e resistência perpassados nos dizeres das poesias; iv) Analisar as noções como inclusão/exclusão, normalidade/anormalidade, diferença, alteridade, resistência (Foucault, 2002) e “Estética da Existência”.

Esse estudo justifica-se, inicialmente, pelas questões pessoais e profissionais que me acompanham desde minha entrada na graduação em Educação Especial, em que tenho pesquisado e trabalhado com sujeitos surdos em Escolas de Surdos e em Classes Especiais para Surdos, bem como em salas de AEE - Atendimento Educacional Especializado, nos casos de inclusão. Assim, minhas inquietações profissionais enquanto docente tem me motivado continuamente a entender e aprender (sobre) a língua e a cultura da comunidade surda.

Além disso, nesses anos de atividade docente em sala de aula e, posteriormente, em sala de recursos multifuncional, tenho identificado a necessidade de recursos didáticos para melhorar o atendimento a esse público: as pesquisas sobre a literatura surda. Com as poesias especificamente, suscitam propostas de trabalho em sala de aula, de modo a trazer maior visibilidade e representatividade da/para cultura surda, em especial, para os alunos surdos incluídos em salas de aula regular.

Ademais, poucos trabalhos de pesquisa foram identificados na área de literatura surda, no que concerne à temática “poesia surdas” ou “poesias em língua de sinais”. E por esse motivo, procuro explicar a relevância desse olhar discursivo e transdisciplinar que almejo lançar para as/nas materialidades linguísticas das poesias surdas selecionadas na composição do *corpus* desta pesquisa. Dessa forma, na continuidade trarei algumas pesquisas já realizadas nas áreas da educação, linguística e literatura, para compor o estado da arte. Tratam-se de obras que nos auxiliam no direcionamento da pesquisa e na escrita desta tese.

Ao realizar uma busca a partir da expressão “Literatura Surda”, “poesia surda” e “poesia em língua de sinais” na internet e no portal da Capes, referente a periódicos<sup>2</sup>, encontro alguns artigos sobre os temas, os quais constituem o “estado da arte” e delineiam os caminhos para a pesquisa e escrita da tese.

Em 2006, o livro “Estudos Surdos I”, organizado pela Profa. da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Dra. Ronice Müller de Quadros, é publicado pela editora Arara Azul, no qual temos um capítulo dedicado às poesias surdas, com o

---

<sup>2</sup> Disponível no site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

título: “Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda”. Neste, Quadros e Sutton-Spence (2006) analisam e comparam duas poesias: “Bandeira Brasileira”, de Nelson Pimenta, composto e interpretado na Língua de Sinais Brasileira (LSB) e a poesia “*Three Queens/Três Rainhas*”, de Paul Scott na Língua de Sinais Britânica (*British Sign Language – BSL*). As autoras analisam “como os temas e a linguagem usada na poesia em língua de sinais se constituem para criar e traduzir a cultura surda e a identidade das pessoas surdas”, demonstrando que essas poesias em diferentes línguas de sinais constroem identificações enquanto pessoas surdas, bem como enquanto membros de suas comunidades nacionais (Brasileira e Britânica). Nesta análise comparativa as autoras descrevem as experiências sensoriais, os usos do bilinguismo, e elencam as características linguísticas presentes nas obras (como a repetição, a simetria e o equilíbrio, o neologismo e o morfismo).

Minha pesquisa difere dessa, inicialmente, porque não trabalho com comparação, porque o *corpus* se constitui somente de poesias em Libras e traduzidas na língua portuguesa. Além disso, o aporte teórico e metodológico é a AD, perpassada pela teoria foucaultiana, assim os objetivos relacionam-se às questões de saber-poder e resistência (Foucault, 2008, 2011), aos modos de subjetivação do sujeito e na/pela escrita de si (Foucault, 2002; Eckert-Hoff, 2008).

O artigo “Produções culturais de surdos: análise da literatura surda” (Karnopp, 2010), publicado nos Cadernos de Educação, da UFPel, apresenta uma análise de livros impressos a partir de 2000, tendo como critério para a seleção de livros que a temática fosse a surdez, a língua de sinais e/ou surdos. Na análise, foram encontrados alguns livros sobre o uso da língua de sinais que apareceram as representações de surdos relacionadas à superação e/ou de compensação da surdez; outros livros abordam por meio de textos e imagens o uso da língua de sinais, a identidade e a cultura surda. Para a autora, de acordo com os materiais analisados, os surdos que são contadores de histórias almejam uma autorrepresentação, procurando o reconhecimento de suas identidades, a legitimação de sua língua e de suas formas de contar as histórias, que podem ser observados, também, nas poesias que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Schlemper (2022) publica na revista Geminis, da UFSCAR, o artigo: “Tradução comentada, de Libras para o português escrito, do conto ‘A Formiga Indígena Surda’, de Marina Teles”. No texto a autora aborda a relação entre a tradução comentada e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), na compreensão de que, na tradução

comentada, o tradutor se envolve com o texto primário, analisando, interpretando e registrando a tradução e os comentários, produzindo um segundo texto. A autora pontua os desafios, pois o processo envolve “escolhas tradutórias, as formas de registro das notas, as formas de leitura e interpretação do sujeito tradutor que não são neutras, mas formadas polifonicamente no tempo e cultura da qual este vive” (Schlemper, 2022, p.127). Esse é um dos motivos pelos quais, o *corpus* eleito nesta pesquisa se constitui somente por poesias em Libras traduzidas pelos próprios autores para a língua portuguesa, ou escrito inicialmente em Língua portuguesa e traduzida para a Libras.

Na pesquisa com os termos “Poesia Surda” e “Poesia em Língua de Sinais”, encontrei o artigo de Silveira e Karnopp (2013) intitulado por “Literatura Surda: análise introdutória de poemas em LIBRAS”, na Nonada - Letras em Revista. O artigo traz um estudo com a análise de três poemas em Libras, sobre a temática “Natal”, em que se propõe identificar os recursos poéticos utilizados, comparando as semelhanças e diferenças. Para as autoras, a literatura surda utiliza recursos que ultrapassam o uso rotineiro da Libras criando efeitos estéticos, repercutindo de maneira positiva entre a comunidade surda e, assim, contribuindo no seu desenvolvimento identitário.

Klamt (2014), no artigo “Tradução comentada do poema em língua brasileira de sinais ‘Voo sobre Rio’”, explica as estratégias de tradução para a língua portuguesa adotadas com a poesia de Fernanda Machado, analisado com o auxílio do *software* linguístico ELAN<sup>3</sup>. As suas reflexões discutem sobre a traduzibilidade da poesia e os mitos da tradução. Além disso, apresenta o processo de tradução por ela adotado, desde a observação detalhada do vídeo, até a captura de imagens, com a tradução por glosas e da etapa em que observou características mais específicas como: a simetria e a repetição, as rimas e o ritmo.

Em “Porque precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue”, publicado na Educar em Revista - UFPR, Sutton-Spence (2014) afirma que uma educação bilíngue e bicultural para crianças surdas deve promover a aprendizagem de poesias em língua de sinais, que é uma arte surda. A autora relaciona a literatura sobre o

---

<sup>3</sup> O ELAN é um *software* livre (gratuito para *download* e utilização) desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística (Nijmegen, Países Baixos) e utilizado para anotações textuais em várias camadas de texto, em mídias de áudio e vídeo. O *software* serve para anotar arquivos multimodais, incluindo as falas de diferentes interlocutores, além de outros aspectos linguísticos e contextuais, como a representação de ações simultâneas (sobreposição de vozes, ações gestuais concomitantes às verbais, entre outras).

ensino de poesia sinalizada para crianças surdas com o uso de literatura em cenários de aprendizagem de L2. Sutton-Spence (2014) conclui, com base nas análises, haver uma aceitação da poesia sinalizada pelas crianças surdas, com consequente desenvolvimento das habilidades linguísticas e emocionais. Por outro lado, sua pesquisa identificou o despreparo de professores surdos e ouvintes na promoção destas atividades.

Bosse e Karnopp (2018), no artigo “Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais”, da revista de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, investigaram o modo como a língua de sinais é utilizada nos poemas e quais eram os temas mais frequentes. Para a análise, as autoras utilizaram dois poemas registrados em vídeos, e com tradução de Libras para o português (“O balé das mãos” e “Dia dos intérpretes”). Bosse e Karnopp (2018) constataram que os poemas analisados apresentam formas de produção artística em língua de sinais e têm relação com temas da comunidade surda, como a formação dos surdos em cursos de graduação com o curso de Letras - Libras e a importância dos intérpretes de Libras, valorizando seu trabalho de tradução e parceira de respeito entre surdos e intérpretes.

O artigo “Poesias em língua de sinais: uma revisão bibliográfica” é publicado na Revista Entre Parênteses, de autoria de Schulz; Pokorski e Demianczuk (2019), apresenta uma revisão de literatura com análise das produções acadêmicas sobre as poesias sinalizadas. Para tanto, as autoras efetuaram buscas no portal de periódicos da Capes com as palavras chave “poesia sinalizada” e “poesia em língua de sinais”. Nesta busca, as pesquisadoras encontraram duas dissertações e dez artigos científicos publicados em revistas ou anais de eventos científicos. Como resultado da análise realizada, as autoras apontam três diferentes abordagens sobre a poesia sinalizada e classificam em: 1) viés discursivo e pedagógico - as que trazem aspectos político e educacional e visibilidade da cultura surda; 2) Estudos linguísticos - os que abordam sobre elementos constitutivos da língua de sinais e seus efeitos na produção de sentidos da poesia; 3) estudos da tradução - que discutem a traduzibilidade das poesias sinalizados. Minha proposta, se assemelha à primeira categoria de análise das autoras, no que se refere ao viés discursivo.

Patrocínio (2020), no artigo “‘Eu sou surda, tenho a minha voz’, leituras sobre autoria feminina surda”, publicado na Revista Criação & Crítica, traça uma análise crítica de textos de autoria feminina surda, discutindo os modos de autorrepresentação da diferença surda enfocando a heterogeneidade. Em seu texto analisa algumas

narrativas autobiográficas, bem como performances poéticas em língua de sinais, com isso dialoga interdisciplinarmente com referenciais teóricos sobre a escrita de si e performances em *Slam*. O autor identifica, com a análise, a emergência de um novo perfil autoral surdo. Esta pesquisa difere-se da minha proposta, pois não usarei livros autobiográficos, o *corpus* se compõe de poesias e as escritas de si aí contidas.

Ao pesquisar, no Portal da Capes de Teses e Dissertações e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os termos de busca “Literatura Surda” e “Poesia Surda” e “Poesia em língua de sinais”, encontrei poucas dissertações e teses sobre o assunto, perfazendo-se um total de 45 obras para o tema “Literatura Surda”, 01 obra com o tema “Poesia Surda” e 03 obras com o termo “Poesia em língua de sinais”. Na sequência, elenco algumas destas obras:

A dissertação de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, “Pedagogia cultural em poemas da Língua brasileira de sinais”, de Bosse (2014), se insere no campo dos Estudos Culturais em Educação e consiste na análise de poemas em Libras, tendo como objetivos a investigação das poesias em língua brasileira de sinais, com contribuição nas investigações sobre a literatura surda no Brasil; o desenvolvimento de um estudo linguístico dos elementos presentes na produção poética; a análise das experiências narradas nas poesias em Libras e a forma como transportam ensinamentos. O *corpus* da pesquisa se constituiu de setenta e dois (72) poemas, alguns do banco de dados do projeto “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira” (Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin, 2012), outros do site literatura surda e do *YouTube*. Como metodologia realizou uma análise sob o viés linguístico e cultural, observando questões fonológicas e lexicais das poesias. Como resultados, Bosse (2014) encontrou como temas frequentes nas poesias o “Ser Surdo” e “Orgulho Surdo” que apontam para o sofrimento histórico da comunidade surda, bem como as lutas pelos surdos em defesa da língua de sinais. Nas poesias em língua de sinais, ocorrem neologismos e uso de classificadores e ainda apresentam uma valorização das experiências surdas aliadas à beleza estética em língua de sinais.

Klamt (2014), na dissertação “O ritmo da poesia em língua de sinais”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSC, identifica elementos da poesia em língua de sinais relacionadas ao ritmo e de que forma esse ritmo se constitui. O *corpus* da pesquisa são dois poemas em Libras, “Bandeira Brasileira”, de Nelson Pimenta e “Voo sobre Rio”, de Fernanda Machado. Klamt (2014) utilizou o *software*

de análises linguísticas ELAN nos poemas em Libras, criando dez trilhas no *software*: glosas, rima, repetição de sinais, pausas e suspensões, morfismo, tamanho do movimento, duração do movimento, ênfase no movimento, sonoridade visual e simetria. A autora conclui que as composições apresentam padrões rítmicos, com a exploração de características visuais próprias das línguas de sinais.

Pokorski (2014), na dissertação “Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de Letras-Libras”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, propõe entender as representações sobre a diferença surda que circulam nas produções literárias dos alunos do curso de graduação em Letras-Libras. Para tanto, a autora analisa trinta e sete (37) vídeos, entre eles, poesias, fábulas, piadas e outras narrativas elencadas a partir da disciplina de Literatura Surda, e verifica que essas produções são espaço de resistência aos modos de narrar os surdos a partir da falta e da deficiência, e que denunciam práticas excludentes, enfatizando o papel da comunidade e da língua de sinais na constituição do sujeito surdo. O registro das narrativas da comunidade surda em Libras permite aos surdos dizerem sobre si e sobre suas relações, bem como apresentam o valor da língua de sinais como um meio de produção e registro cultural. Por fim, a autora entende a literatura surda como produtiva no sentido de constituir modos de ser surdo e de experienciar a surdez.

Peixoto (2016), em “O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no Brasil”, Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPB, realiza uma pesquisa de levantamento e catalogação das obras poéticas nos sites e mídias digitais (registrados e catalogados 70 obras poéticas disponíveis em sites da internet), bem como compõe uma análise comparativa com os textos sinalizados em três experiências com a participação de representantes da comunidade surda e alunos do curso de Letras - Libras da UFPB, identificando a recorrência de vinte e cinco (25) elementos estéticos nos experimentos realizados. Por fim, a autora pontua que os elementos subjetivos da poesia sinalizada são determinantes para a consagração da obra, pois compõem um conjunto com elementos cinematográficos e linguísticos.

Já Mourão (2016), em “Literatura Surda: experiências das mãos literárias”, Doutorado em Educação – UFRGS, investiga as experiências literárias em línguas de sinais de representantes da comunidade surda, direcionando seu olhar para as representações de literatura surda, e como estão sendo narradas as experiências de

surdos com as “mãos literárias” e com a própria literatura. O autor procura compreender como a trajetória de seus entrevistados (sujeitos surdos) influenciou na sua constituição enquanto “produtor de literatura”. Mourão (2016) concluiu que a formação literária dos entrevistados culminou na identificação cultural e de pertencimento à comunidade surda, bem como, na compreensão de que a Literatura Surda é algo que deve ser compartilhado em diferentes espaços.

A Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC/SP, “Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram”, de Lucena (2017), investiga a experiência poética do grupo Corposinalizante - *Slam* do Corpo. O grupo é formado por surdos e ouvintes e realiza batalhas de poesias com ocorrência entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais. As performances poéticas promovem o encontro do poeta surdo e o poeta ouvinte, realizadas nos saraus de *Slam*. Ambos apresentam um mesmo texto, “[...] duas línguas, dois mundos, é um beijo” (Lucena, 2017, p. 24). Nesse acontecimento entre corpos e línguas, não tem uma língua dominante ou uma mais importante que a outra, garantido uma tradução que ocorre de forma autônoma e criativa. Para a autora, ocorre uma renovação das línguas e uma emancipação de pensamentos, outros lugares de fala são inventados, esgotam e desmontam a voz hegemônica e a ideia de corpo normatizado/normalizado.

Bosse (2019) defende a tese no Programa de Pós-Graduação em Educação da – UFRGS com o título “Literatura Surda no Currículo das Escolas de Surdos”. A autora se debruça sobre a circulação da literatura surda em escolas bilíngues, para compreender como são trabalhadas as produções literárias no currículo das escolas de surdos. Além disso, Bosse (2019) verifica a disponibilização e a produção de materiais literários nessas escolas. Sua pesquisa aponta o uso frequente de dramatizações como metodologia para as atividades e de uma necessidade de materiais para o ensino bilíngue nas atividades literárias. A pesquisa denuncia o desprestígio da literatura surda em sala de aula e no currículo escolar, com poucas atividades desenvolvidas pelos professores ouvintes, sendo atribuída somente aos professores surdos a responsabilidade de ensino e circulação de textos em língua de sinais.

Diante dos debates apresentados pelos pesquisadores e da relevância da poesia e da literatura surda no contexto social, especialmente nos cenários educacional, linguístico e cultural, assumo a responsabilidade de seguir as

implicações acadêmico-científicas que se comprometem a romper com as estratégias que silenciam o corpo surdo, suas subjetividades e manifestações.

No decorrer desta escrita, apresento o Capítulo I: *Sinais no espaço e no tempo: condições de produção*, com o percurso histórico/político/linguístico dos surdos com a emergência da cultura surda e da literatura surda. No Capítulo II: *Literatura Surda e(m) discurso: um belo perigo*, é discutido sobre a literatura e as questões de saber, poder e resistências, ainda sobre as escritas de si e a estética da existência. O Capítulo III: *Os fios teóricos que se em(ter)laçam*, aborda a Análise do Discurso e a produção de sentidos na relação língua, sujeito e subjetividade, bem como demais alinhavos importantes para a investigação como conceitos de discurso, prática discursiva, formação discursiva, entre outros. Além disso, situo o tratamento do *corpus* via arqueogenealogia. O Capítulo IV: *Poesias surdas em modos de subjetivação: um gesto de leitura por uma estética da existência surda*, comporta a análise e interpretação do corpus. Por fim, apresento a Conclusão, as Referências que balizam essa tese e os anexos, onde reúno o acesso às poesias, sua escrita e *link* de visualização sinalizada.

## CAPÍTULO I

### SINAIS NO ESPAÇO E NO TEMPO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

“[...] Não vou permitir que eu pare de sonhar.  
O mundo há de entender que eu vim de um povo surdo.  
Para lutar, sim.  
Dor. Sim, vou continuar até que meu idioma que se vê se espalhar.  
Sim vou continuar, porque vim de um povo que há de lutar,  
com as mãos a bailar e a proeza de se comunicar! [...]”  
(Vilhalva, 2017)

Para abrir este primeiro capítulo, faço alusão à poesia “Grito Surdo”<sup>4</sup>, de Shirley Vilhalva<sup>5</sup>, proponho-a para inaugurar essa escrit(ur)a entrelaçada aos conceitos dos Estudos surdos, da Literatura Surda, da teoria foucaultiana em diálogo com a Análise do Discurso de Linha Francesa e, com isso, trazer para um primeiro plano as “vozes” que perpassam esta tese.

No intuito de otimizar a compreensão dos aspectos analíticos abordados na sequência, neste capítulo inicial, são tecidas considerações referentes às condições de produção que compõem o processo de constituição cultural e também identitária dos sujeitos surdos, sem a pretensão de trazer um “zero grau da história” (Foucault, 1999, p. 140), dada sua descontinuidade (Foucault, 2008), e no entendimento de que o sujeito é afetado, perpassado pela historicidade (Foucault, 1984). A estratégia, portanto, é localizar os discursos “em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros” (Foucault, 2008, p. 28), e assim problematizar porque surgiu este discurso e não outro, este enunciado e não outro. Enfim, com as condições de produção se compõe uma tentativa de compreensão dos sentidos produzidos pelos autores das obras em determinado lugar e tempo. A filiação teórico-metodológica na AD exige a urdidura de fios, na composição de uma trama para a análise, neste caso, esse é um dos fios.

---

<sup>4</sup> Disponível no *YouTube*: [https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs_U)

<sup>5</sup> Professora da UFMS, escritora, poeta e pesquisadora de temas relacionados à surdez e população indígena, esta obra foi publicada no *YouTube* em 05 de maio de 2017.

A AD, a partir de Pêcheux (1995), ao levar em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, relacionando a “linguagem à sua exterioridade” (Orlandi, 2015), pois a linguagem produz sentidos justamente porque está inscrita na história. Para tanto, interessa a este estudo a “história dos limites” (Foucault, 1999, p. 142), das ações “obscuras”, esquecidas assim que terminadas, em que uma cultura rejeita algo ou “alguma coisa que será para ela o Exterior”, mantendo os valores que mostram a sua positividade na continuidade da história. Assim, ao “interrogar uma cultura sobre suas experiências-limites é questioná-la, nos confins da história, sobre um dilaceramento que é como o nascimento mesmo de ‘sua história’” (Foucault, 1999, p. 142, grifo meu).

Portanto, nos subitens que seguem, imprescindíveis à construção da análise, temos em um percurso histórico/político/linguístico dos surdos, abordando aspectos da história dos surdos e da surdez e a constituição de uma cultura surda; em seguida desenvolvo algumas reflexões sobre a literatura surda, bem como rastreio diferentes obras que possibilitaram o desenvolvimento dessa literatura, finalizando com os autores e as poesias que compõem o *corpus*.

### **1.1 Uma historicização da surdez: primeiras escavações de uma arqueologia do silêncio**

Como mencionado, o processo de construção dessa tese exige um retorno à história dos surdos e da surdez; uma tentativa de historicização com abordagens de eventos do passado entrelaçados ao presente em que ecoam “silêncios da interdição”, “silêncios sulcados de gritos” (Foucault, 1972, p. 576). Dito isso, neste primeiro capítulo, o que pretendo com essa historicização é uma escavação, uma “arqueologia desse silêncio” (Foucault, 1999, p. 141). Neste decurso, observo acontecimentos históricos em que os surdos e a comunidade surda não foram protagonistas das decisões, tanto educativas quanto linguísticas, ou políticas sendo operados por regimes de verdades (Foucault, 2011a) ouvintes/ ouvintistas.

Skliar (1997, p. 11) pontua que o passado dos surdos foi “*lleno de violências, injusticias y incomprenciones*”<sup>6</sup>, enquanto o presente é ambíguo e polêmico,

---

<sup>6</sup> cheio de violências, injustiças e incompreensões (Tradução minha)

observável nos/pelos recorrentes debates de questões linguísticas, comunicativas e cognitivas que ainda subsistem nos discursos entre os ouvintes; mas sobretudo um futuro em processo o qual os próprios surdos devem construir. E por isso, a forma como conceituam a surdez e os surdos ocupa lugar central nesta historicização em que:

*Por una parte, el sordo es visto como un sujeto enfermo y la sordera como una patología que afecta algo más que la audición - y, por eso, el sordo es forzado a permanecer en el campo de la medicina y de la terapéutica -. Por otro lado, el sordo es considerado un miembro real o potencial de una comunidad lingüística minoritaria donde la audición - y por ende, la falta de audición - no juega ningún papel significativo (Skliar, 1997, p. 13)<sup>7</sup>.*

Na compreensão de Skliar (1997), as polêmicas relacionadas à surdez se desenvolvem dentro de um mundo dos ouvintes e se relaciona com os limites intelectuais e o processo de conhecimento dos surdos. E por conta disso, o autor afirma que a história dos surdos se incorpora com "*las encarnizadas discusiones que durante siglos mantuvieron obsesivamente a los oyentes sobre la conveniencia o no del uso de la lengua oral y/o de la lengua de señas*" (1997, p. 14)<sup>8</sup>. Este aspecto podemos observar na poesia "Lamento oculto de um Surdo" de Vilhalva (2011) que denuncia o protagonismo ouvinte: "[...] Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar [...]".

Nos estudos empreendidos consta-se que os surdos usualmente são mantidos de fora dos debates e das decisões que afetam suas vidas em todos os aspectos, do afetivo ao laboral. Sánchez (1990, p. 13) afirma que "a história da surdez é a história de uma infâmia" (tradução minha), o autor reflete sobre a perda de direitos dos surdos de ocupar um lugar digno na sociedade, sendo que "*las personas sordas fueron segregadas, desplazadas y rechazadas por el hecho de no poder hablar con palabras, como hace la mayoría*"<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Por um lado, o surdo é visto como um sujeito doente e a surdez como uma patologia que afeta algo mais do que a audição – e, por isso, o surdo é obrigado a permanecer no campo da medicina e da terapia. Por outro lado, o surdo é considerado um membro real ou potencial de uma comunidade linguística minoritária onde a audição – e, portanto, a falta de audição – não desempenha qualquer papel significativo (Tradução minha).

<sup>8</sup> As discussões acirradas que durante séculos os ouvintes mantiveram obsessivamente sobre a conveniência ou não do uso da linguagem oral e/ou linguagem de sinais (Tradução minha).

<sup>9</sup> Os surdos foram segregados, deslocados e evitados por não serem capazes de falar com palavras, como faz a maioria (Tradução minha).

Nas primeiras civilizações, segundo Strobel (2008, p. 82), do Egito e da Pérsia “os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados, enviados dos deuses, por que pelo fato dos surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os surdos conversavam em segredo com os deuses”, pela meditação. Além disso, havia um sentimento de respeito e adoração, no entanto, eles não eram instruídos, e também não conviviam socialmente. O “Crátilo”, de Platão (427-347 a.C.), em um dos diálogos entre Sócrates e Hermógenes sobre se os nomes seriam convencionais ou naturais, ou seja sobre a arbitrariedade ou não das palavras em relação ao que as coisas significam, traz um dos registros mais antigos que se tem sobre uma possível língua de sinais: “se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns aos outros, não deveríamos como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?” (Platão, 1973, p. 170). O filósofo usa da iconicidade<sup>10</sup> dos sinais utilizados na época procurando relacionar com as palavras, justamente para pensar se as palavras se relacionam ou não com as coisas que significam.

Segundo Skliar (1997), as palavras *eneós* e *kofós* eram usadas por Platão e Aristóteles. *Eneós* no sentido de mudo e *kofós* para surdo, também se referiam às coisas, ao vazio, ao ineficaz; além disso, essas palavras, segundo o autor, eram utilizadas para significar estupidez e deficiência psíquica. O autor afirma que tanto na Grécia, como em Roma, havia um interesse não apenas pelo ensino da cultura, mas também no “cuidado e admiração pela beleza e o corpo”, motivos pelos quais os nascidos como algum tipo de imperfeição física eram sacrificados. “*El propio Rómulo, fundador de Roma decretó, alrededor del 753 a.C., que todos los recién nacidos [...] que constituían un peso potencial para el Estado podían ser sacrificados*” (Skliar, 1997, p. 17)<sup>11</sup>. Além disso, gregos e romanos compreendiam que o pensamento se desenvolvia através da palavra falada, sendo a fala compreendida como algo instintivo, muito mais do que adquirida ou aprendida.

A palavra surdo está relacionada ao sentido de falta, de deficiência, segundo Dalcin (2009), que se baseia nos modelos da medicina, de um discurso clínico em que

---

<sup>10</sup> A iconicidade, segundo Brito (1993, p. 33), é uma característica explorada nas línguas gestuais-visuais e foi responsável, em parte, pela crença de que as línguas de sinais eram sistemas universais de comunicação entre os surdos. Apesar das línguas de sinais favorecerem a representação icônica dos objetos do mundo real, essas representações são convencionais (apesar de icônica), pois cada língua capta facetas diferentes do mesmo objeto através dos sinais.

<sup>11</sup> O próprio Rômulo, fundador de Roma, decretou, por volta de 753 a.C., que todos os recém-nascidos [...] que constituíssem um peso potencial para o Estado poderiam ser sacrificados (Tradução minha).

o surdo é classificado e catalogado como enfermo e incluído no rol das deficiências pela psicopatologia que o descreve “como ‘incapaz’, ‘impossibilitado’, ‘defeituoso’, ‘anormal’, ‘inferior’, resumindo-o como portador de um par de orelhas não funcionais, ‘audição defeituosa’, ‘deteriorização auditiva’, entre outras, culminando com a designação de ‘deficiente auditivo’” (Dalcin, 2009, p. 07, grifos da autora). Também aponta que a designação surdo-mudo e mudo está fundamentada em uma confusão que se estende desde a origem da palavra surdo. Segundo a autora, surdo “do latim (*surdus*) e no grego (*kophós*)” designam “o homem que não escuta e o homem que não é entendido” (Dalcin, 2009, p. 07). Porém, pode indicar “o entorpecido”, mas que depois de Homero passa a significar “o mudo, onde sua origem está no verbo (*kopháomai*), referente ao ato de ficar mudo, ser estúpido ou insensível” (Dalcin, 2009, p. 07).

Ao tentar organizar as leis, o Imperador Justiniano, por volta de 529 d. C., cria o *Corpus Juris Civilis*. Neste documento, encontra-se a “primeira menção legal aos surdos” que se encontravam na categoria de pessoa que não podia postular, isto é, se expor em juízo. Assim nasce, segundo Skliar (1997, p. 20), a primeira restrição legal aos surdos, os considerando como incapazes. Além disso, é a primeira vez que se registra o reconhecimento de diversos tipos de surdez na tentativa de estabelecer um ponto de vista legal, mas também para demarcar uma diferenciação entre surdez e mutismo.

Segundo Sánchez (1990, p. 31-32), o código de Justiniano estabelece equivocadamente uma “*diferencia entre los sordos de nacimiento*” e “*los sordos [...] post-lingüísticos*”<sup>12</sup> - os primeiros são aqueles que segundo o código foram afetados por uma dupla condição: surdez e mudez; assim, por causas naturais não podem nem ouvir, nem falar; e o segundo grupo são compreendidos no código como “[...] *a los que la misma condición sobreviene de una desgracia, no desde el nacimiento, y que perdieron la voz o la audición por una enfermedad, y el caso es que pudieron recibir educación*”<sup>13</sup> (Sánchez, 1990, p. 32). Fica evidente, segundo o autor, as dificuldades dos surdos de nascimento para compreender a palavra bem como para desenvolver a linguagem. E por esse motivo, “*durante toda la Antigüedad y casi toda la Edad Media*

---

<sup>12</sup> “diferença entre os surdos de nascimento” e “os surdos [...] pós - linguísticos” (Tradução minha)

<sup>13</sup> “[...] àqueles que têm a mesma condição por causa de um infortúnio, não de nascença, e que perderam a voz ou a audição por doença, e o fato é que puderam receber uma educação” (Tradução minha).

*se concluye que los sordos eran ineducables, cuando no imbéciles*<sup>14</sup> (Sánchez, 1990, p. 32). O autor pontua esse entendimento com uma pequena citação do pensador Lucrécio (95-93 a. C.) que diz: “não há arte possível para instruir os surdos” (Sánchez, 1990, p. 32, tradução nossa). Sacks (1998) complementa que os surdos pré-linguísticos, em períodos antes de 1750, não conseguiam desenvolver a fala, bem como não conseguiam se comunicar nem mesmo com seus familiares, possuíam apenas alguns “gestos rudimentares”, além disso, muitos viviam “à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis” (Sacks, 1998, p. 15).

O primeiro professor de surdos da história foi o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), que ensinava crianças surdas (filhos do conde de Castilla), na Espanha, a “falar, ler, escrever, fazer contas, a orar, assistir à missa e a confessar através da palavra” (Skliar, 1997, p. 22). Para isso, ele utilizava um modelo de alfabeto manual em que cada letra correspondia a uma oração, e desta forma o surdo indicava a correspondência através de uma configuração de mão. A educação dos surdos nesta época fazia-se necessária sobretudo porque os alunos de Ponce de Leon pertenciam a famílias poderosas, e para que recebessem suas devidas heranças, deveriam ser considerados capazes juridicamente, ou seja, precisavam saber ler, escrever e falar.

O abade de L’Epèe (1712-1789) é outro nome importante para a educação de surdos, a ele se deve a criação e fundação da primeira escola pública para surdos, também criou e difundiu um método de ensino, que posteriormente foram publicadas no livro sob título *“Instruction des sourds et muets par la voie des signes méthodiques”*<sup>15</sup>. Segundo Skliar (1997), seu trabalho se constitui em uma mudança transcendental na educação dos surdos, com a passagem do ensino individual para o coletivo, possibilitando às crianças e aos adultos surdos constituírem-se em pares como membros interativos da educação. O abade inicia sua trajetória na educação de duas irmãs surdas e que posteriormente recolhe outros surdos das ruas de Paris com os quais aprendeu a língua de sinais. A escola de L’Epèe foi fundada em 1760 com poucos alunos, porém em 1785 tinha setenta estudantes surdos matriculados. Segundo Jannuzzi (2004), o Abade Sicard (1742-1822) foi diretor da escola fundada

---

<sup>14</sup> “durante toda a Antiguidade e quase toda a Idade Média concluiu-se que os surdos eram ineducáveis, senão imbecis” (Tradução minha).

<sup>15</sup> “Instrução de surdos e mudos por meio de sinais metódicos” (Tradução minha).

por de L'Épée após sua morte e o responsável pela evolução da escola para o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

Jannuzzi (2004) afirma que o Instituto de Paris conquistou prestígio, sendo que seus alunos surdos, depois de formados, se tornaram professores de alunos surdos, como Massieu e Clerc, bem como recrutados para fundar outras escolas tendo como modelo o instituto. O norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), interessado na educação de surdos, realiza uma viagem de estudos à Europa e conhece o Instituto de Paris, volta aos Estados Unidos com Laurent Clerc (surdo, ex-aluno do instituto de Paris, ensinado pelo abade Sicard e pelo educador surdo Jean Massieu) e juntos fundam, em 15 de abril de 1817, a primeira escola para surdos da América do Norte, o “Asilo para a Educação e Instrução de Surdos e Mudos”, a atual Gallaudet University.

A vinda para o Brasil do professor surdo e ex-aluno do Instituto de Surdos Mudos de Paris, Ernest Huet, a convite de Dom Pedro II, modifica a educação de pessoas surdas no Brasil com a fundação do “Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro” (INSM atual INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos), pela lei Nº 839 de 26 de setembro de 1857, atendia meninos surdos dando-lhes acesso à língua de sinais, com a Língua de Sinais Francesa como referência (Jannuzzi, 2004). No início do funcionamento o instituto contava com disciplinas: “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os lábios e Doutrina Cristã” (Lulkin, 1998, p. 39). Desde o seu início a proposição didático curricular delineava uma proposta oralista.

Há um enfraquecimento do Instituto de Surdos de Paris, com muitos surdos, vivendo distantes do instituto e frequentando escolas públicas locais, levando o ministro de instrução pública francês, em 1866, a redigir uma circular aos diretores das escolas públicas de ensino primário solicitando que se ensinasse o francês escrito e oralizado, deixando de lado a língua sinalizada. Repercutido a outros países, vemos a educação de surdos (in)visibilizar-se. A saber: com a unificação, a Itália iniciou uma campanha de alfabetização, a fim de construir uma coesão linguística e territorial, além das várias línguas e dialetos falados no território, a língua de sinais também era um obstáculo. Aos poucos foram se constituindo modelos de experiências oralistas e o surdo que falava passou a ser símbolo de progresso, representando o que havia de mais moderno conhecimento. A Alemanha já utilizava esse método, tendo forte influência sobre as escolas italianas (Skliar, 1997).

Segundo Sánchez (1990), para os pedagogos do século XVI e XVII, não existia um dilema entre o oral e o não oral, na compreensão de que dar a palavra aos surdos para que expressassem seus pensamentos por meio da linguagem, aconteceria pelos sinais ou por escrito. No entanto, no século XVIII, “a palavra falada terá primazia absoluta sobre toda forma de comunicação. E mais, a palavra falada será considerada como a única credencial de humanidade” (Sánchez, 1990, p. 43, tradução minha).

Diante destes acontecimentos que revelam um crescente número de instituições de ensino adeptas ao oralismo, ocorre o Congresso de Milão, entre as datas de 06 a 11 de setembro de 1880. O Congresso contava com aproximadamente 200 pessoas de diferentes países da Europa (Alemanha, Itália França, Inglaterra, Suécia, Rússia e Bélgica) e da América (Estados Unidos e Canadá). O evento era para tratar sobre diferentes assuntos como: vantagens e desvantagens dos internatos, duração dos períodos de instrução, número de alunos por professor, entre outros. No entanto, o assunto que direciona todo o congresso é o método a ser adotado, oral ou gestual (Skliar, 1997).

Segundo Lulkin (1998), esse evento internacional reunia profissionais dedicados à educação de surdos e nele estavam presentes 174 congressistas na votação, e um terço deles eram italianos. Segundo Skliar (1997), apesar dos esforços de Gallaudet em defender o uso das línguas de sinais, os congressistas aprovaram algumas resoluções ao fim do evento, indicando a superioridade da palavra oralizada sobre os sinais, declarando que o método oral deveria ser utilizado na educação dos surdos.

Tal resolução deu-se pela convergência de interesses políticos, filosóficos, religiosos e políticos, porque o estado italiano trabalhava em um projeto de alfabetização com objetivo de uma unidade linguística nacional e a língua de sinais era um empecilho. Advindas de uma concepção aristotélica, essas estratégias se alimentavam pelo entendimento da superioridade do mundo das ideias, da razão e da abstração representado pela palavra, opondo-se ao mundo concreto e material do gesto. R, sob a égide da religião, tem-se a possibilidade confessional do alunado surdo (Skliar 1997, 1999), cuja subserviência é pertinente para a manutenção dos ideais de docilização preconizados.

Assim, com a proposta oralista, a Língua de Sinais “se transforma em um símbolo de repressão física e psicológica” (Skliar, 1999, p. 110), de modo que essas memórias ainda ressoam nos discursos surdos, por meio das poesias, como na obra

“Negro Surdo” de Edinho Santos (2017), devidamente expressas nos seguintes versos: “[...] Se trancam minhas mãos, trancam minha fala / Como eu comunico? / Como eu me explico? / Eu preciso das mãos para falar”.

As línguas de sinais foram proibidas de serem utilizadas e ensinadas às crianças surdas. Segundo Sánchez (1990, p. 13), foi uma tentativa de dispersão da comunidade surda com o impedimento de que as crianças se comunicassem entre si, com seus pais, ou com outros adultos surdos; ademais, houveram tentativas de proibir o casamento entre surdos, pois “*se pretendió hacer desaparecer la sordera*”<sup>16</sup>. Esses eventos, apesar de terem sido iniciados em meados do século XIX, só se concretizaram em 1880, com o Congresso de Milão.

O modelo oralista exigia a reabilitação do surdo, a superação da surdez, para “que falasse e se comportasse como se não fosse surdo” (Sánchez, 1990, p. 50, tradução minha). Neste sentido, essa concepção vai se enquadrar em um modelo clínico-terapêutico (Skliar, 1998; 1999) com a surdez enquanto uma patologia, e assim tenta-se “medicalizar a surdez” pelas tentativas de “cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala”, ao treinamento de habilidades de leitura labial e articulação (Skliar, 1999, p. 111). Ou seja, as salas de aula tornaram-se verdadeiras clínicas de recuperação, alinhadas a uma nova função, que é “terapêutica” (Foucault, 2011a, p. 308), num estilo de “ortopedia” social (Foucault, 2011a, p. 307).

A ortopedia, se associa à disciplina com o discurso “da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da Lei, mas da normalização, [...] de um saber clínico” (Foucault, 1999, p. 45). A norma é um saber clínico, na medida em que a normalização tem a pretensão de cura. O saber clínico que tem seu nascimento no momento em que o hospital deixa de ser o “hospital-exclusão, onde se rejeitam os doentes para a morte” (Foucault, 2011a, p. 109), quando emerge “um novo olhar sobre o hospital considerado como máquina de curar e que, se produz efeitos patológicos, deve ser corrigido” (Foucault, 2011a, p. 101).

Essa mudança, a partir do século XVIII, é fomentada por uma disciplina, nos mesmos moldes usados nos exércitos e nas escolas, na compreensão de disciplina enquanto “uma arte de distribuição espacial dos indivíduos” (Foucault, 2011a, p. 105). No exército passa a se ensinar ao soldado a maneira de usar uma arma e se posicionar de forma mais eficaz no grupo, um movimento semelhante ocorre na escola

---

<sup>16</sup> Pretendeu-se fazer desaparecer a surdez (Tradução minha).

em que o ensino passa a ser coletivo e para tal necessita de “[...] uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (Foucault, 2011a, p. 106).

Essa “técnica de poder” vai estabelecer uma vigia constante sobre os indivíduos, criando um sistema de hierarquia, como exemplo, nos exércitos vão aparecer os sistemas de graus de comando; ademais, efetua-se um registro contínuo de informações sobre os indivíduos. Essa forma de saber/poder da disciplina, esses “mecanismos disciplinares” (Foucault, 2011a), atingem os hospitais e criam uma “disciplinarização hospitalar” (Foucault, 2011a, p. 107). Assim, o saber clínico consiste na organização hospitalar, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, com formação e transmissão de saberes a partir do indivíduo, pela observação, acompanhamento, conhecimento e cura. Portanto, o “indivíduo emerge como objeto do saber e da prática dos médicos” (Foucault, 2011a, p. 111).

A “normalização disciplinar” (Foucault, 2008) consiste na disciplina que normaliza, inicialmente analisa e decompõe todos os elementos (indivíduos, lugares, tempos, gestos, atos, operações etc.) para, então, classificar o que identificou de acordo com determinados objetivos e estabelecer “sequência ou coordenações” do tipo: “como encadear os gestos uns aos outros, como dividir os soldados por manobra, como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações” (Foucault, 2008, p. 75). Finalmente, determina “procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente” para, com isso, demarcar “os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros”, ou seja, “[...] entre o normal e o anormal”.

Para tal, a normalização disciplinar estabelece um modelo, “um modelo ótimo”, uma norma, conhecido por meio dos resultados, para em seguida “tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (Foucault, 2008, p. 75). Nas poesias dos surdos aparecem questionamentos sobre a norma, como em: “[...] Todos os procedimentos para normalizar as pessoas / Envolvem dor, custo e risco / Envolve dizer ‘você tá errado!’ / ‘Você tá errada!’ / Tem um padrão e você não se encaixa / Quer aprender um sinal? / Opressão!” (Moreira, Gouveia, 2017, grifos dos autores).

Na medida em que as condutas humanas são orientadas por regras estabelecidas (biopoder e biopolítica<sup>17</sup>) para promover e preservar a vida, esse novo modelo de poder se articula ao poder disciplinar e se desenvolve concomitantemente com o entendimento de população. Esses eventos promovem um deslocamento nos processos de reclusão que eram empreendidos no século XVIII e tinham como objetivo excluir os indesejados, o qual Foucault (1996, p. 114) denomina de “reclusão de exclusão”. Este deslocamento passa a promover a inclusão desses indivíduos com consequente tentativa de cura e cuidado, para “fixá-los a um aparelho de normalização” (Foucault, 1996, p. 114). Deste modo, “a escola não exclui os indivíduos; [...] ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção” (Foucault, 1996, p. 114).

No Brasil, Jannuzzi (2004) e Lulkin (1998) afirmam que a partir de 1911, seguindo as normativas internacionais do Congresso de Milão de proibição do uso da Língua de Sinais na educação de surdos, o INSM - Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro - adota o método oralista puro em todas as disciplinas.

O modelo clínico-terapêutico no qual se insere o oralismo tem a convicção de que é possível ensinar a linguagem oral ao surdo, além disso, sustenta a ideia de que “existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo” (Skliar, 1999, p. 111), afirmando que a língua de sinais não é um sistema linguístico verdadeiro, apenas “um conjunto de gestos carentes de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada”, capaz de impedir e ou limitar a oralização, a aprendizagem da língua oralizada.

Com as tentativas de reabilitação do surdo advindos do campo médico, as práticas pedagógicas tornam-se “práticas reabilitatórias derivadas dos diagnósticos médicos cujo fim é unicamente a ortopedia da fala” (Skliar, 1999, p.113). As recorrentes dificuldades e fracassos desta proposta levam a narrativas homogeneizadoras sobre os surdos definindo-os como “linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente

---

<sup>17</sup> Segundo Revel (2005, p. 26), “entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas”.

imaturos e agressivos” (Skliar, 1999, p. 115), semelhanças com a forma que grupos de indígenas e africanos eram narrados pelos colonizadores.

Lulkin (1998) sintetiza que os diversos propósitos (religiosos, nacionalistas, econômicos e científicos) que embasaram as decisões sobre os surdos configuram-se como uma “aproximação colonizadora” ouvinte:

Cientistas interessados pelo indivíduo surdo, objeto de uma investigação científica para encontrar um ser “natural”, em estado “essencial”, dotado de uma linguagem “primitiva e original”, de onde parte toda a possibilidade de explicar a evolução do ser humano (através de uma educação) em direção a um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório (Lulkin, 1998, p. 39).

Essas condições de produção, constituídas pela historicização, vão ganhando outros contrastes por meio das legislações. A grande maioria delas foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Portanto, o item que segue se propõe a um passeio pela história e pelas legislações que, de uma ou outra forma, têm influenciado os modos de olhar do/para o surdo.

## **1.2 A legitimação da cultura surda: a colonialidade ouvintista e sua vontade de verdade**

No decorrer deste estudo, ainda parte das condições de produção, interrompe uma tentativa de problematização dos dispositivos legais, construída pelas sequências de leis e declarações que, emaranhadas aos acontecimentos históricos, normatizam os corpos dos sujeitos surdos. Assim, tomo como ponto de partida a DUDH (ONU, 1948), pelo entendimento que dela provém os princípios que orientam a conduta das nações em relação aos direitos humanos e a inspiração às legislações.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 10 de dezembro de 1948, representa um importante marco sobre os direitos fundamentais, as garantias básicas e as liberdades para todos os indivíduos, sem distinção, em todos e quaisquer territórios, em seu art. 2 assevera que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie seja raça, cor, sexo, **língua**, religião, opinião política ou de outra natureza de origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou **qualquer outra condição**” (ONU, 1948, s. p., grifo meu)

A Declaração fomenta a colaboração entre os vários países na manutenção da paz e no fortalecimento dos direitos humanos, como uma resposta às atrocidades das duas grandes guerras, a exemplo do holocausto, mas também na tentativa de coibir sofrimento, dor, humilhação, preconceitos de todo o tipo (racismo, xenofobia, capacitismo, etc.). E é na poesia “Orgulho Surdo”, de Ayelem (2018), que se vê resgatada a memória desses acontecimentos: “[...] Olhando para trás nos remete ao nazismo / Grupos étnicos minoritários, homossexuais, deficientes e defeituosos, não interessam / Todos baleados e exterminados!”.

No Brasil, em 03 de dezembro de 1957, é publicada no Decreto Federal nº 42.728, sobre a primeira Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), para “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e **assistência** [...] aos deficientes da audição e da **fala**, em todo o território nacional” (Brasil, 1957, s. p., grifo meu). Os termos de assistência e fala apontam um discurso do ouvintismo<sup>18</sup> (Skliar, 1997; Perlin, 1997) em que se pretende a normalização (Foucault, 1999) pelo retorno da fala, e para tal o “deficiente auditivo” precisa de assistência, apesar disso, o decreto estabelece um feito inédito nas políticas públicas educacionais em âmbito nacional para o surdo brasileiro.

Na década de 1960, surgem as primeiras pesquisas sobre a estrutura da Língua de Sinais. Stokoe (1960)<sup>19</sup>, professor e pesquisador da Linguística, defende que as línguas de sinais são línguas naturais, sua pesquisa evidenciou os princípios estruturais que constituíam a ASL (Língua Americana de Sinais), que os sinais eram itens lexicais das línguas sinalizadas, podendo ser decompostos em unidades menores, com semelhanças às palavras das línguas oralizadas. O autor descreveu três tipos de aspectos: configuração de mão (disposição da mão e dos dedos para

<sup>18</sup> Para Skliar (1998, p.15), o ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas”. Para Perlin (1997, p. 59) “[...] ouvintismo - designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização”.

<sup>19</sup> William Stokoe Jr. (1919-2000) foi professor e chefe de departamento de inglês na Universidade Gallaudet entre os anos de 1955 a 1970. Publicou a obra Estrutura da língua de Sinais (1960), participou em co-autoria da publicação do Dicionário de Língua de Sinais Americana sobre Princípios Linguísticos (1965).

produzir o sinal), movimento (a forma como a mão vai se mover no momento da sinalização) e localização (lugar em que o sinal é produzido). Segundo Quadros (2003), no Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada na década de 1980, por Lucinda Ferreira Brito<sup>20</sup> (1986), e com pesquisas sobre a aquisição da língua de sinais brasileira, nos anos de 1990, por Lodenir Karnopp (1994) e Ronice Müller de Quadros (1995).

Nos anos de 1960, surge nos Estados Unidos a Comunicação Total. Essa concepção pretendia se opor ao oralismo, e propunha o uso simultâneo de diferentes recursos para a comunicação dos surdos desde o uso de sinais até a oralização (Strobel, 2009). No entanto, Ferreira Brito (1993) afirma que da forma que foi praticada a comunicação total deixou de representar uma filosofia educacional oposta ao oralismo e acabou se constituindo numa técnica manual do oralismo. O uso concomitante de uma língua oral e de uma língua de sinais, ou seja, no bimodalismo torna impraticável preservar a estrutura das duas línguas.

Na tentativa de ensino da língua oral, os profissionais promovem a criação de “proposições, marcas morfológicas e itens lexicais” e alteram a “ordem e as estruturas sintáticas” da língua de sinais, na crença que com isso estavam “completando um sistema desfalcado e simplificado” (Ferreira Brito, 1993, p. 30). Enquanto gesto de resistência, a afirmação de “completude”<sup>21</sup> da língua é trazida por Moreira e Gouveia (2017), na obra “Pequeno manual da Cultura surda”, nos versos: “[...] Libras é uma língua completa com gramática e tudo / Não é mímica / Igual... Aquele jogo... Imagem e ação! / Não! [...]”.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024. O Artigo 1º declara que a lei é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, complementado pelo Artigo 2º, que estabelece a educação como “direito de todos e será dada no lar e na escola”. Em relação à “Educação de Excepcionais”, os Artigos 88 e 89 dispõem que a

---

<sup>20</sup> No entanto, ao observarmos o Currículo Lattes da autora, verificamos que Ferreira Brito informa que pesquisa a língua brasileira de sinais - Libras e a língua indígena de sinais da etnia Urubu-Kapoor - LSKB, desde 1979. Inclusive com a publicação sobre a Língua Brasileira de Sinais no ano de 1979. Segue endereço para acesso: <http://lattes.cnpq.br/1695994704730655>.

<sup>21</sup> Apesar das postulações da Análise do Discurso corroborarem a ideia de que uma língua ou sujeito nunca é completo, é pertinente refletir que o gesto expresso nos versos representa uma resistência à colonialidade do saber. Esta colonialidade impõe a inferioridade da língua de sinais em relação às línguas orais, devido à ausência de um percurso linguístico descritivo das estruturas gramaticais com longa tradição. Isso é utilizado para contestar a legitimidade das línguas de sinais como línguas plenas e não apenas como manifestações de linguagem.

educação desse público “deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na sociedade [sic]”, assegurando apoio financeiro por meio de “bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” a instituições particulares especializadas nesta modalidade de ensino, como as Escolas Especiais e APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) (Brasil, 1961).

Segundo Sasaki (1997), no decênio de 1960 surgem muitas escolas e instituições especializadas, bem como a inserção social destes sujeitos nos diferentes setores da sociedade. Ainda, temos a Constituição Federal de 1967 que, no Título IV “Da Família, da Educação e da Cultura”, em seu Art. 168, segue o que foi estabelecido pela LDB de 1961, e afirma que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (Brasil, 1967).

O bilinguismo nasce logo depois, em 1970, na Suécia e chega ao Brasil, nos anos de 1990. Neste modelo, a língua de sinais e a língua oral são usadas em momentos distintos e sem tentativas de fazer uma correspondência entre elas. A língua de instrução para as pessoas surdas é a língua de sinais e a língua oral de cada país é ensinada na modalidade escrita (Strobel, 2009).

Para Ferreira Brito (1993, p. 48), o bilinguismo reconhece o surdo na sua diferença linguístico-cultural. A autora refere-se a um bilinguismo diglósico, cuja línguas são utilizadas em momentos diferentes: a língua de sinais não é apenas um meio de ensino das várias disciplinas escolares, mas um dos objetivos deste ensino, como ocorre com a língua portuguesa em sociedades lusófonas ou o espanhol em contextos hispânicos, por exemplo. Já, a língua oral na modalidade escrita é utilizada para a comunicação com não usuários da língua de sinais, para a recepção de informações escritas, etc. As poesias que compõem nosso *corpus* referenciam o bilinguismo, como nos versos a seguir: “[...] Sim, vou continuar e não me permitir que eu pare de sonhar.../ Que meus sinais se multipliquem em línguas e reconhecidos hão de estar/ SIM!! Eu vou continuar porque as crianças surdas vão chegar e o universo bilíngue preparar! (Vilhalva, 2017).

Sánchez (1990) explicita que a década de 1980 se caracteriza, em todo mundo, como uma verdadeira revolução para os surdos, tanto na educação como na vida social. Nesta década, desenvolveu-se um sentimento de rebeldia e protesto em que todos os surdos, em maior ou menor grau, apregoavam a não necessidade da língua oral pois, tinham sua própria cultura, suas características próprias afirmando, assim,

a validade da língua de sinais por si mesma sem precisar se subordinar a qualquer outra língua na busca por um bilinguismo gestual e escrito.

Jannuzzi (2004) aponta como fato marcante desta década a manifestação dos alunos surdos da Gallaudet University, no ano de 1988, um evento importante na história dos surdos que repercutiu, não apenas na imprensa Norte Americana, mas a nível mundial. Os alunos reivindicavam a indicação de um reitor surdo para a universidade, no entanto assumiu o cargo uma indicada ouvinte, gerando uma mobilização na Gallaudet, e em outras instituições, inclusive no Congresso Americano. O resultado dessa mobilização foi a renúncia da reitora nomeada e a indicação de um surdo Dr. L. King Jordan, o primeiro surdo a ocupar o cargo, em 125 anos da instituição.

No Brasil, no fim da década de 1980, é promulgado em 05 de outubro de 1988, o texto constitucional. Vale ressaltar, que tanto a Constituição Federal de 1967 quanto a Constituição Federal de 1988 (doravante CF 88) foram inspiradas na DUDH declarando a igualdade de todos “perante a lei, sem a distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988, p. 13). Ambas compreendem a educação enquanto direito de todos, no entanto, a CF 88 é mais abrangente. O Art. 205 estabelece que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). O Art. 206, estabelece alguns princípios como: da igualdade de condições de entrada e permanência, as liberdades no processo de ensino, aprendizagem, pesquisa e divulgação de pensamentos, artes e saberes; do pluralismo de ensino; da gratuidade do ensino, a valorização dos profissionais, a garantia de padrão de qualidade, entre outros. Esta constituição inclusive legitima o AEE - Atendimento Educacional Especializado no Brasil, em seu Art. 208 estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 124).

Em março de 1990, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, é aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que trata de um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. No preâmbulo, reafirma a DUDH em que “toda a pessoa tem direito à educação”, e reflete sobre as questões como: falta de acesso ao ensino primário, a nível mundial, de crianças em sua maioria meninas, um grande número de adultos analfabetos, sendo que dois terços desses indivíduos é composto por mulheres; o

acesso a conhecimentos impressos e as tecnologias por parte dos adultos, entre outros. Segundo a declaração, “as necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas”. Alguns eventos fomentam a declaração, por exemplo, o ano de 1990 foi o Ano Internacional da Alfabetização. Além disso, a ONU tinha metas a serem realizadas, tais como:

[...] Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiência (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção Sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia a realização do nosso compromisso de proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo (ONU, 1990, p.07).

Em junho de 1994, ocorreu em Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - organizada pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, cujo o objetivo foi estabelecer uma política e orientar governos, organizações e instituições através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais. Entre outras proposições o documento reafirma o direito fundamental de toda a criança à educação, explicitando que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias”, e, portanto, propõe que crianças e jovens “com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares” e devendo as escolas regulares seguir “orientação inclusiva” (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca recomenda aos governos mais investimentos nos sistemas educativos como prioridade para a inclusão, bem como a implementação de leis na promoção de uma educação inclusiva. Uma das diretrizes da linha de ação proposta pela declaração, o artigo 22, que trata da:

[...] importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino das linguagens de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos/cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes especiais ou unidades especiais nas escolas comuns (Declaração de Salamanca, 1994).

Em meados dos anos 1990, ocorre a entrada dos Estudos Culturais no campo da Educação no Brasil. Segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 33) foi um

“acontecimento decisivo para o estabelecimento de algumas das vinculações que hoje temos entre Estudos Culturais e Educação”. Assim, em 1996, as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) sofreram uma reestruturação, sendo introduzida a linha de Estudos Culturais em Educação. Este fato é relevante, pois as influências dos estudos culturais fomentaram a criação do grupo de pesquisa NUPPES - Núcleos de Pesquisas para Políticas Educacionais para Surdos, no PPGEDU/UFRGS, sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Skliar. Segundo o autor, o que os motivava era a “criação de um espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos de: Estudos Surdos em Educação” (Skliar, 1998, p. 5), que se concentra em aspectos como identidades, línguas, projetos educacionais, história, arte, comunidades e culturas surdas, a partir de uma abordagem pela perspectiva da diferença, considerando seu reconhecimento político.

Rosa (2011, p. 22) pontua que os Estudos Surdos “iniciam no Brasil através do NUPPES [...] quando mestrandos e doutorandos – surdos e ouvintes – reuniram-se para discutir diversos temas, tendo como referência os Estudos Culturais”. Já Pokorski (2014) salienta que, além da inserção de disciplinas vinculadas à Linha de Estudos Culturais na Educação, os tensionamentos provocados pelas pesquisas realizadas na Educação Especial, embasados na teoria dos *Deaf Studies*<sup>22</sup>, também foram fundamentais para essa implementação.

Segundo Lopes e Thoma (2017, p. 24), “os Estudos Surdos<sup>23</sup> – que constituem uma tentativa de inversão epistemológica da anormalidade surda e um rompimento da visão binária surdo/ouvinte”, com isso passam a constituir “novos olhares para pensar questões referentes à surdez, aos surdos e à sua educação em nosso país”. Os Estudos Surdos pretendiam gerar discussões e reflexões em diferentes níveis:

- Um nível de reflexão sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação de surdos - o oralismo ou, melhor ainda o ‘ouvintismo’ - desde suas origens até os dias atuais;

---

<sup>22</sup> Segundo Pokorski (2014, p. 23) os “*Deaf Studies* estão vinculados inicialmente a dois centros acadêmicos: A university of Bristol, na Inglaterra e a Gallaudet University nos Estados Unidos. Na Inglaterra, os “deaf studies” se iniciam em 1978, quando se institui o Centro para Estudos Surdos da Universidade de Bristol”. A primeira pesquisa realizada no centro foi sobre como as pessoas aprendem e utilizam a Língua de Sinais Britânica (BSL).

<sup>23</sup> Mais informações em: LOPES, L. B. Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

- Um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso Educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema;
- Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução de metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;
- Um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um *consenso pedagógico* (Skliar, 1998, p. 15, grifos do autor).

Das declarações - DUDH, Educação Para Todos, Declaração de Salamanca, e da Constituição Federal de 1988 - nasce a LDB, Lei nº 9394/96, que aponta, no Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar “aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). A Lei reafirma, no inciso III deste artigo, o AEE “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

A Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece as normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, com a supressão de barreiras nos espaços públicos e vias, no mobiliário, nas construções e reformas de edifícios, nos transportes e na comunicação. O inciso II, do art. 2º, compreende “barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (Brasil, 2000).

Diante disso, o artigo 18 desta Lei atribui ao poder público a implementação de cursos de formação profissional de “intérpretes de escrita Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”, no seu art. 19 permite o uso de língua de sinais ou outra subtítuloção nos serviços de radiodifusão de sons e imagens na adoção de medidas técnicas que visem o acesso à informação das pessoas surdas (Brasil, 2000).

Em 2002, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, pela Lei Nº 10.436, e posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. No parágrafo único do Artigo 1º da Lei, ressalta que a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora, que possui uma estrutura gramatical própria,

constituindo-se num sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos de origem da comunidade surda brasileira.

Em 2006, a ONU promoveu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que possui um Protocolo Facultativo. Este foi assinado em 30 de março de 2007 e ratificado em 01 de agosto de 2008. As decisões tomadas junto a esta convenção são seguidas e implementadas pelo Brasil através do Decreto de Lei Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. A referida Convenção teve como propósito expresso em seu Art. 1º “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdade fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. O Artigo 2º trata das definições adotadas na convenção em que:

‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada;

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, ou restrição baseada em deficiência com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento o desfrute ou o exercício é igualdade de oportunidades com as demais pessoas de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos políticos econômico social cultural civil ou qualquer outro ponto abrange todas as formas de discriminação Inclusive a recusa de adaptação razoável.

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido quando requeridos em cada caso a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2006).

Ainda sobre a convenção, seu Art. 24 “Sobre a Educação”, estabelece que cabe aos países signatários assegurar dentre outras coisas: “b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (ONU, 2006). E no Decreto 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre as diretrizes para a efetivação da Educação Especial, e sobre o funcionamento e normativas do Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar e ou suplementar ao ensino regular; trata sobre as salas de recursos multifuncionais e sobre a formação dos profissionais da educação “inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva” (Brasil, 2011).

A legislação mais recente sobre a Educação Bilíngue de Surdos, é a Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, que 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. Com isso, inseriu o inciso XIV no Artigo 3º da Lei nº 9.394/96 que trata dos princípios e fins da educação: “XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. Além disso, incluiu na Lei nº 9.394/96 o Capítulo V-A Da Educação Bilíngue de Surdo, o Art. 60-A estabelece:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, n.p.).

Os parágrafos §1º, §2º e §3º, do Art. 60-A que tratam, respectivamente, sobre o AEE bilíngue, quando houver necessidade do atendimento; da oferta de educação bilíngue de surdos com início desde o zero ano, na educação infantil se estendendo ao longo da vida; assegura a prerrogativa de escolha dos estudantes surdos no que se refere à educação. O Art. 60-B trata da disponibilidade de materiais didáticos bilíngues, de professores bilíngues com formação e especialização adequadas, bem como da participação de entidades representativas de surdos na avaliação e contratação destes professores bilíngues (Brasil, 2021). Por fim, a lei acrescenta o Art. 78-A, incisos I e II, sobre o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa desenvolvidos em colaboração pelos sistemas de ensino com vistas a uma educação escolar bilíngue e bicultural, com objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura.

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 2021, n.p.).

O Art. 79-C desta lei trata sobre o apoio técnico e financeiro da união aos sistemas de ensino para a promoção da educação bilíngue e bicultural junto às comunidades surdas, a oferta de ensino superior bilíngue e assistência estudantil, bem como o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa. Os parágrafos §1º e §2º tratam sobre o planejamento dos programas que devem se realizar com a

participação das comunidades surdas, das instituições de ensino superior e das entidades representativas das pessoas surdas. Além disso, o artigo prevê a inclusão destes programas no Plano Nacional de Educação com o objetivo de fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Libras, a formação de profissionais especializados na educação bilíngue, o desenvolvimento de currículos, métodos, formação e programas específicos com conteúdos culturais dos surdos e a elaboração e publicação de materiais didáticos bilíngues (Brasil, 2021).

No decorrer dessas últimas décadas, diferentes discursos sobre os surdos e a surdez tem emergido. Lopes (2004) discute que a surdez é uma invenção:

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e linguístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas (Lopes, 2004, p. 50).

Segundo a autora, “sobre a materialidade de um corpo marcado pela surdez se inscrevem verdades que são construídas social e temporalmente” (Lopes, 2012, p. 4). Com isso, a depender da área de conhecimento, do campo de saber, lançam-se sobre os sujeitos surdos modos de subjetivá-los, por discursos e formas de olhar que se reconfiguram e metamorfoseiam para manter seu poder sobre corpo surdo.

Cada forma de olhar produz/inventa a surdez e o sujeito surdo, “inventa formas de posicioná-lo social, cultural, política, econômica, jurídica e educacionalmente” (Lopes, 2012, p. 5). Assim, a autora problematiza sobre como o surdo é olhado por profissionais de distintas áreas: pela perda sensorial nata ou adquirida, com diferentes graus (leve, moderada, profunda), na medicina e fonoaudiologia, ou como uma herança hereditária na biologia. A área tecnológica, procura formas de melhorar a participação social desses sujeitos, com inovações tecnológicas, como diferentes *softwares*, por exemplo. Na educação, os professores olham como deficientes que precisam ser normalizados, ou como sujeitos que possuem uma língua-cultura diferente.

O reconhecimento da surdez enquanto construção cultural possibilita o entendimento desta como diferença, ao invés de deficiência. Esta perspectiva destaca a riqueza linguística e cultural da comunidade surda. Ao perceber a surdez sob este prisma, abre-se espaço para uma maior inclusão e respeito às especificidades dos

surdos, garantindo que suas experiências e modos de ser sejam reconhecidos e valorizados na sociedade. Isso contribui para a promoção de políticas e práticas educacionais, sociais e culturais mais justas.

Gallo (2005, p. 215) nos ajuda a pensar sobre a diferença, segundo o autor, esta “não se deixa reduzir a identidade nem ao uno, é infinitamente produtora da diferenciação” e, por isso, é a via oposta à da repetição, da remissão ao uno, do retorno ao mesmo. A produção da diferença implica criar algo novo, “sair da serialidade [...] sair do mesmo” (Gallo, 2005, p. 214) É “a diferença produzindo a diferença” (Gallo, 2005, p. 223). Portanto, as tentativas de controlar a diferença podem resultar no retorno ao mesmo (Gallo, 2005), na mesmidade (Skliar, 2003).

No contexto apresentado por Gallo (2005) e Skliar (2003), "mesmidade" refere-se ao estado de uniformidade ou repetição, onde tudo se reduz a uma identidade singular (uno), sem espaço para variações ou novas criações. É o retorno ao mesmo, à repetição constante sem inovação. De modo semelhante, o "controle da diferença" implica tentativas de limitar ou regular as manifestações de alteridade, buscando conformar tudo a uma norma preexistente. Esse controle tende a suprimir a criatividade e a singularidade, resultando no retorno à mesmidade, onde a diferença é anulada em favor da uniformidade e da repetição.

Com base na historicização e nas legislações apresentadas, é possível afirmar que no processo de educação de surdos, o mais do mesmo é uma constante, mudam-se as palavras, as formas de dizer conforme cada época, no entanto, o controle sobre os processos se mantém. Com a passagem do discurso da deficiência para o discurso da diferença é que podemos pensar a alteridade, pois a diferença indica a alteridade, isto é “a característica de ser o outro” (Gallo, 2005, p. 214).

Para Skliar (1999, p. 18), “a alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para podermos ser nós mesmos”. O autor alerta que:

A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e rarificações discursivas. Ao compreender os surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados (Skliar, 1999, p. 24).

No entanto, é preciso estar atento pois, a alteridade tanto na educação quanto na cultura, costuma se renovar em um “jogo típico da diversidade” (Skliar, 2003, p.

207). As formas de se referir ao outro e os lugares a ele destinados mudam, configurando-se em tentativas de manter o lugar da “mesmidade”. Há sempre uma “reconversão de lugares em não-lugares para os outros” (Skliar, 2003, p. 196). A mesmidade é incompatível com a diferença do outro, tendo em vista que o espaço da mesmidade é o espaço de negação do outro, de apagamento do outro. Esse “outro foi o outro de uma norma da mesmidade e a norma que, por ser colonial, estabeleceu discursos e práticas, espacialidades e temporalidades, que determinaram a produção de um outro deficiente, de um outro anormal” (Skliar, 2003, p. 186).

O outro nunca é um agente de articulação, ele sempre se encontra subordinado a uma estratégia de contenção, sempre é mencionado, citado, mas não cita a si mesmo, não se menciona, não interfere no que está estabelecido. Pois, “o lugar da diferença cultural parece não ter lugar. [...] O discurso colonial se constitui a partir de formas de conhecimento, representação e estratégias de poder e formas de relacioná-las com o ditado das leis, normas e regulamentos” (Skliar; Quadros, 2000, p. 38-39). Os versos de Vilhalva (2011) pontuam esses discursos coloniais que se perpetuam, embasados nas legislações, como em: “[...] Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa... e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da ‘Inclusão’” (Grifos da autora).

O “outro” de quem fala Skliar (1998, 2003) está no segundo termo das oposições binárias (ouvinte/surdo, normal/anormal, eficiente/deficiente, língua oral/língua de sinais, etc.), no entanto, o autor afirma que o segundo termo não existe fora do primeiro, está sempre dentro, como algo negativo, que precisa ser normalizado. Porque esse outro da oposição, é algo que não somos, que não desejamos, que não queremos ser, por exemplo: “o deficiente restitui ao eu mesmo seu não-ser-deficiente e também o constitui em relação às suas amplas margens (também inventadas, naturalmente) de normalidade” (Skliar, 2003, p. 120). Sobre a inclusão/exclusão, o autor reflexiona se estaríamos presos nessa dualidade, e lança uma pergunta sagaz: “é acaso a inclusão o contrário, a positividade da exclusão, o outro com corpo, sexo, rosto e língua?” (Skliar, 2003, p. 84).

[...] se toda voz, todo corpo (cada gesto e cada olhar), todo espaço e todo tempo é exclusão e/ou inclusão. Não é este binômio (inclusão/exclusão) uma forma perversa de olhar, de representar-se e agir no mundo [...] um modo de escurecer/obscurecer o híbrido, o inclassificável, o indeterminável, o ambíguo, o ambivalente e, enfim, a contradição? [...] não se estará acabando assim com as contradições em que a exclusão se dilui na inclusão e a

inclusão resulta em um Paraíso, ainda que se mantenha intacta uma intensa produção e invenção dos que foram expulsos? (Skliar, 2003, p. 95).

A norma funciona como uma matriz de inteligibilidade que dá sentido e justifica as políticas e práticas de inclusão. No entanto, tanto a inclusão quanto a exclusão acontecem no "âmbito da norma" (Veiga Neto; Lopes, 2007, p. 959). Esse entendimento também é observado por Skliar e Quadros (2000, p. 36). Para os autores, "a exclusão [...] está travestida de inclusão", onde todos são chamados a estar do outro lado da fronteira, mas após a travessia, "as promessas se evaporam, se desintegram" (Skliar; Quadros, 2000, p. 37).

As fronteiras são reposicionadas com discursos outros e silenciamentos, assim a exclusão se configura como processo cultural, e se difunde como "discursos de verdade", pelos gestos de rechaço e interdição dos sujeitos, com "a negação do espaço/tempo/lugar em que vivem os outros". As exclusões não são fixas, inalteráveis, pelo contrário, estão sempre em processos, moventes, atravessando "os corpos, as mentes e as línguas de um modo vertiginoso" (Skliar; Quadros, 2000, p. 36). O trecho da poesia "Orgulho Surdo" confirma esse aspecto: "[...] Comunicação / Nenhuma / Mais um grupo a ser recluso" (Ayelen, 2018).

Em concordância com os estudos de Veiga Neto e Lopes (2007), outros autores como Lockman, Klein e Henning (2008), Lopes (2011), Lopes e Fabris (2017), apontam a inclusão escolar como um dispositivo de normalização. Na compreensão de que diferentes dispositivos<sup>24</sup> (Foucault, 1979) tem atravessado os corpos na tentativa de normalizá-los, em tempos e espaços diferentes. Assim, diferentes estratégias são utilizadas para moldar, enquadrar, ajustar, fixar os sujeitos que não se encaixam, em uma norma estabelecida.

Com o decorrer deste texto posso dizer, alicerçada na teoria foucaultiana, que há mudança nos regimes de poder que se entrecruzam na subjetividade, vida e obras poéticas dos surdos, pois na medida em que o poder se torna ineficaz ele, o poder, muda, e é suplantado em outra forma de poder (do saber soberano, para o disciplinar, para o biopoder). Isso não significa que esses regimes são excludentes, pois eles se interpenetram uns nos outros continuamente. Desse modo, compreendo que o

---

<sup>24</sup> Dispositivo: "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos" (Foucault, 2011a, p. 244).

poder/saber dispostos nos dizeres de surdos e ouvintes acerca das representações que se constituem, estão intrinsecamente conectados em redes microcapilares, manifestando-se entre língua, culturas e literaturas.

Embasada em Foucault (2008, p.13), que salienta sobre o funcionamento das tecnologias de segurança contemporâneas como “na reativação e na transformação das técnicas jurídico-legais e das técnicas disciplinares”, é possível ponderar que os “anormais” saem de um modelo de extermínio e exclusão, em uma estratégia biopolítica, para o direito à vida na Idade Média, depois são segregados pelas instituições religiosas, na sequência são enquadrados na disciplina e norma da escola nos modelos de escola especial, classes especiais, para um atual modelo de inclusão escolar. Ou seja, modelos diferentes vão sendo implementados quando o vigente se esgota, sempre conduzidos por regimes de saber/poder, por documentos que tem uma pretensão de verdade, por dispositivos.

Desta forma, os sujeitos nos processos sociais e educacionais são atrelados a dispositivos de “in/exclusão” (Lopes, 2008). Os desviantes da norma, os anormais, os deficientes, enfim todos os indivíduos considerados problemáticos que “andavam às margens de uma pretensa zona de normalidade” e, com a inclusão, são “capturados por práticas de normalização que muitas vezes acabam operando para dar visibilidade à incapacidade dos indivíduos de serem normalizados” (Lopes, 2008, p. 104). Processo que revela o lado perverso da inclusão, levando os sujeitos à exclusão quando não conseguem se ‘igualar’ aos demais, seja pela escrita, pela fala, ou pela forma de ser, estar e agir socialmente.

Lopes (2008, p. 103) discorre sobre a invenção da inclusão, de uma “meta a ser atingida”, com isso:

A inclusão é necessária porque é mobilizadora da política e da população; necessária porque permite vigiar a todos e a cada um com mais eficiência e menor custo; necessária porque possibilita manter o país entre os países em situação de desenvolvimento; necessária porque normaliza – naturalizando a presença de todos e diminuindo o investimento da Nação em condições materiais específicas e de formação de profissionais para a participação social e política de cada sujeito; necessária para manter as práticas missionárias dentro de um Estado assistencialista. Enfim, necessária para que a crença na mudança de condição de vida continue mobilizando a população em uma direção minimamente e previamente pensada, embora as muitas lutas em prol do reconhecimento da diferença e da diversidade e em prol de outras formas de organização da vida tentam **fundar outros modos de condução dos indivíduos** (Grifos meus).

A autora ainda afirma que é preciso pensar a “diferença e a sociedade [...] discutir e pensar sobre aqueles que estão desde sempre aí, mas que estão sendo silenciados a partir dos lugares e não-lugares que ocupam em diferentes tempos e espaços” (Lopes, 2008, p. 103). Assim, alinho-me ao pensamento de Veiga-Neto (2001) para afirmar que criticar as políticas de inclusão não significa negá-las, mas se constituem em tentativas de sacudir as evidências (Foucault, 1984), como as que aparecem nas poesias: “[...] Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento...Ser Surdo de Direito é ser "ouvido"... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades” (Vilhalva, 2011).

No que se refere ao funcionamento do dispositivo de inclusão escolar do surdo, diferentes estratégias são utilizadas, segundo Lockman, Klein e Henning (2008, p. 253) com a “intenção de aproximar o sujeito surdo da normalidade”, tanto no que se refere à comunicação quanto ao comportamento, “todas elas estipulam formas normais de viver a escolaridade, entendendo, assim, a surdez como um desvio, uma falta, uma perda, ou seja, como uma patologia” (Lockman; Klein; Henning, 2008, p. 254). Ou seja, os surdos continuam sendo “[...] definidos só a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplos de um desvio de normalidade” (Skliar, 1997, p. 251).

Sobre a inclusão de surdos, Thoma (2005, p. 258) argumenta, com base em pesquisas, que, “para se sair bem na escola de ouvintes, é necessário se parecer com eles, viver a partir de suas referências sonoras, corrigir-se e ser normal”. Além disso, é preciso problematizar sobre o papel do intérprete na escola inclusiva “não exclui do surdo a ideia de ‘anormalidade’, mas visa a corrigir/tamponar a ‘falta’, da audição e da voz, reconhecida em seu corpo” (Brito, 2016, p.75, grifos da autora). Nesse contexto, surge a questão crucial sobre quando e como o surdo consegue se afirmar e se dizer, se reconhecer, ser reconhecido e valorizado por suas heterogeneidades culturais e identitárias. Sustento que este espaço está na estética, nas artes e na literatura surda, nas escrit(ur)as poéticas de resistência.

Neste sentido, Pinheiro (2012) argumenta que a inclusão tem provocado a diluição dos aspectos políticos e culturais, na medida em que enfraquece o convívio entre os sujeitos surdos, e comunidade surda. Inclusive, Lebedeff (2004) pontua sobre o uso da Libras nos ambientes da escola inclusiva se destinar mais à tradução de conteúdos oficiais do que à produção e circulação cultural. Esta situação de usos da

Libras preocupa a comunidade surda e pesquisadores da área, pois a língua de sinais não é apenas um meio de aquisição da língua portuguesa, mas um “**direito da pessoa surda de usar a sua língua**, uma língua que traduz a experiência visual” (Quadros, 2003, p. 96, grifo meu).

A língua de sinais é uma das “formas mais expressivas das culturas surdas” (Quadros, 2003, p. 91). No entanto, quando a usamos apenas como recurso para atingir objetivos arriscamos não reconhecer sua completude linguística, mesmo que a completude não seja um dispositivo de defesa da AD, a ilusão de completude para os surdos já é negada, interdita desde a narrativa de sua inexistência. Esta temática também aparece nos versos da obra “Pequeno manual da cultura surda” ao versar: “[...] Sinais podem significar palavras / Mas também representam estados emocionais diferentes / Que deixam palavras como S-A-U-D-A-D-E, no chinelo! / Quer ver? Saudade...” (Moreira; Gouveia, 2017).

Skliar (1998, p. 28) afirma sobre a necessidade de olhar “cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções”. Com isso, assevera que “a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica” (Skliar, 1998, p. 28). Portanto, a cultura surda não é sombra ou um reflexo da cultura ouvinte, muito menos uma versão deformada. A cultura surda é um conjunto rico e complexo de práticas, valores e modos de expressão que se desenvolvem de forma independente e possui suas próprias normas, tradições e formas de comunicação, que são formadas e sustentadas por suas experiências históricas e sociais. A cultura entendida em um viés discursivo, é “lugar de produção dos sentidos” (Leandro-Ferreira, 2011, p. 59) e os significados são produzidos e articulados nas relações de saber e poder (Foucault, 1995).

Para Coracini (2021, p. 337) a cultura é o “modo particular de um povo ou de um grupo social se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo”, de modo que, não há língua sem cultura e nem cultura sem língua, e por isso costuma utilizar o termo língua-cultura.

Strobel (2008), ao pensar sobre cultura e comunidade, pondera que a comunidade surda não se constitui somente por sujeitos surdos, como também por sujeitos ouvintes como familiares das pessoas surdas, amigos, intérpretes, professores, demais pessoas que possuem interesses em comum com a causa dos surdos.

A cultura surda “é visual, ela traduz-se de forma visual” (Quadros, 2003, p. 86). A visualidade da cultura surda reflete a natureza e a importância da Língua de Sinais como sua principal forma de comunicação e expressão. Diferente da cultura ouvinte, que se baseia predominantemente na oralidade e na audição, a cultura surda se manifesta através da visão e das expressões faciais e corporais.

Ao tratar dos marcadores culturais da comunidade surda, Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 91) afirmam que os marcadores provenientes da “visão antropológica da surdez inscrevem-na no campo das invenções e das compreensões culturais”. Portanto, trata-se de uma cultura, de um conjunto de práticas significadas por sujeitos “que vivem e sentem a experiência visual”, ademais, “como uma possibilidade de os indivíduos surdos se inscreverem em um campo de lutas políticas, sociais, científicas”, entre outras.

Além do mais, os autores situam os surdos como “escritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s)” (Veiga-Neto; Lopes, 2006, p. 91), assim como é com qualquer outro grupo, tendo em vista que a cultura surda é feita da prática social dos surdos (Perlin, 2004). A necessidade de luta se materializa na poesia “Grito Surdo”: “[...] Para lutar, sim. / Sim, vou continuar até que meu idioma que se vê se espalhar. / Sim vou continuar, porque vim de um povo que há de lutar, / com as mãos a bailar e a proeza de se comunicar!” (Vilhalva, 2017).

Em seguimento, no próximo subitem, trato sobre a construção da literatura surda, trazendo aspectos de seu desenvolvimento no cenário nacional, por meio de algumas obras que marcaram seu início e despertaram o interesse de outros autores e instituições nas novas produções a partir das produções em vídeo publicadas em plataformas digitais, como o *YouTube*.

### **1.3 A emergência de uma literatura surda**

*[...] a Literatura Surda é a expressão da cultura surda”*  
(Rosa, 2017, p. 58)

Embasada em Foucault (1978), quando discute a criação de um novo saber<sup>25</sup>, problematizo que a literatura surda emerge como um novo saber quando se desenvolve o entendimento de cultura surda. Foucault (1978) argumenta que o saber não é apenas uma acumulação de conhecimento, mas sim uma construção social que se forma a partir de práticas discursivas e institucionais. Da mesma forma, a literatura surda não se limita a ser uma coleção de obras literárias produzidas por pessoas surdas, mas sim um campo de conhecimento que se constitui através das experiências, histórias e identidades surdas. Esse novo saber desafia as narrativas hegemônicas e oferece perspectivas outras sobre a vida e a cultura das pessoas surdas, contribuindo para a valorização e reconhecimento de suas heterogeneidades culturais.

A literatura surda se estabelece como uma forma de resistência, afirmação identitária e cultural do surdo. Por meio da criação e disseminação de obras literárias, a comunidade surda consegue expressar suas vivências, tradições e valores, rompendo com os estigmas e preconceitos historicamente associados à surdez. Assim como a Psiquiatria transformou a maneira como compreendemos e tratamos a saúde mental, a literatura surda redefine as percepções sobre a surdez, promovendo uma maior compreensão e respeito pelas diferenças da natureza humana. Esse processo de criação de um novo saber não apenas empodera a comunidade surda, mas também enriquece o panorama cultural e literário como um todo, ampliando os horizontes do conhecimento humano.

Portanto, neste subitem, ainda inserindo às condições de produção desta tese, (re)constituo, escovo os indícios e trago as primeiras obras publicadas em livros, as traduções literárias, as obras autobiográficas, para chegar às poesias escritas, às poesias em vídeo VHS e DVD e, finalmente, às poesias publicadas na internet.

No início dos anos 2000, com a Lei nº 10.436/2002, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais - Libras - como a língua da comunidade surda. Apesar do reconhecimento recente, é importante esclarecer que as línguas de sinais (não se referem somente à Libras, temos por exemplo: a Língua de Sinais Kaapor Brasileira,

---

<sup>25</sup> Foucault (1978) trata da criação da psiquiatria como saber na obra "História da Loucura na Idade Clássica" (publicada originalmente em francês como "*Histoire de la folie à l'âge classique*"). Nesta obra, o autor explora como a sociedade ocidental começou a perceber e tratar a loucura de maneiras que levaram ao desenvolvimento da psiquiatria como um campo de conhecimento distinto. Desta forma, Foucault (1978) analisa as práticas, discursos e instituições que contribuíram para a formação desse novo saber, destacando as mudanças nas abordagens em relação à loucura e à saúde mental ao longo dos séculos.

a Língua Terena de Sinais, entre outras)<sup>26</sup>, são utilizadas pelas comunidades surdas ao longo dos tempos, pois são sua forma natural de comunicação. O reconhecimento legal da Libras, fruto de muitas lutas das comunidades surdas, de educadores de surdos, bem como de pesquisadores da área, aumentou o debate e as preocupações sobre as políticas linguísticas e educacionais destinadas a este público, como no caso da “literatura surda” (Karnopp, 2006; Strobel, 2008; Rosa, 2011, 2017; Mourão, 2011, 2016).

Apesar da história da surdez ter se configurado como uma história da infância (Sanches, 1990), autores como Lopes (2007) acreditam que esses acontecimentos fortaleceram a comunidade surda e possibilitaram o surgimento de uma cultura surda. Com isso, a partir da década de 1980, o movimento surdo se filia aos movimentos étnicos e começa a entender a surdez como “uma diferença forjada no e pelo grupo social” (Lopes, 2007, p. 25), ou seja, uma minoria étnica. Essa mudança de postura em relação a surdez produz, a partir da década de 1990, “artefatos culturais com representações não somente vinculadas ao sofrimento e às dificuldades impostas pela surdez” (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 362). O surdo passa a se inscrever em narrativas de sujeito cultural pertencente à uma minoria linguística. A ancoragem teórica nos “Estudos Surdos” (Skliar, 2005) possibilitou o desenvolvimento de estudos em literatura surda e no desenvolvimento deste campo de pesquisas dedicado a, segundo Rosa (2017, p.57), “discutir, fomentar e semear o compartilhamento de significados, bem como a cultura, a identidade, a língua, a subjetividade, a pedagogia, a história e a arte, incluindo a literatura”.

Karnopp e Machado (2006, p. 03), na tentativa de explicar o termo literatura surda e da literatura em geral, indicam diferenças na cultura e na língua, em que algumas histórias passam por adaptações, por traduções e outras são criadas pelos sujeitos surdos, com isso usam a “expressão ‘Literatura Surda’ para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e cultura surda presentes nos textos e nas imagens de livros de literatura infantil”. Portanto, a literatura surda enquanto

---

<sup>26</sup> Neste caso, ver Ferreira Brito (1993) “Integração social & educação de surdos”, que escreve a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. As pesquisas de Soares (2018) sobre “Língua Terena de Sinais” e Mussato (2021, 2022) com as respectivas obras “O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar” e “Surdo - Terena: a (in)existência de sujeitos (s)em política(s) linguística(s)”. Sobre a Língua Terena de Sinais (LTS), no Município de Miranda/MS, pela Lei 1538/2023, é cooficializada: “Parágrafo Único – Fica estabelecido que o município de Miranda, estado do Mato Grosso do Sul, passa a ter como Línguas Co-oficiais: A Língua Terena, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Terena de Sinais (LTS) e a Língua KĩniKĩnau, garantido a equidade e a igualdade enquanto política linguística municipal” (Miranda, 2023, n.p.).

constituidora da cultura surda, garante ao surdo a possibilidade de contar de si, se expressar, bem como adquirir conhecimentos, suas escrevivências.

Strobel (2008) argumenta sobre o valor da alfabetização e da leitura na promoção de conhecimentos, em que a Literatura Surda dá ‘voz’<sup>27</sup> ao surdo, enquanto forma de expressão de suas vivências, de experiências, bem como na divulgação da cultura surda, na sua valorização pessoal, entre outros, tendo em vista que o gosto pela leitura e pela literatura possibilitam o crescimento pessoal e profissional, além de um aprendizado constante, ainda que tardio no caso da maioria dos surdos.

Mourão (2011, p. 72), na busca por uma definição, argumenta:

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para literatura surda. Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzidas por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma discurso - sem eles, não há representação surda.

Da mesma forma que as demais culturas, a cultura surda possui uma tradição folclórica ativa, centrada no desempenho das narrativas sinalizadas. A comunidade surda usa deste recurso para expressar sua cultura, transmitir seus valores e manifestar suas lutas às futuras gerações. Segundo Felício (2013, p. 31), as “comunidades surdas, têm produzido literatura com objetivo de se ver e se mostrar em suas peculiaridades culturais, suas vivências, suas aspirações, desejos, sonhos e sentimentos”. A literatura surda garante ao surdo a possibilidade de se contar, se tornar sujeito da enunciação de sua história, se constituindo por suas experiências visuais.

Para Klamt (2014, p. 30), a literatura surda compreende:

[...] a literatura produzida por pessoas surdas ou ouvintes, em língua de sinais, linguagem escrita das línguas orais ou *sign writing* (escrita de sinais), trazendo como tema principal a experiência das pessoas surdas. Ela inclui a literatura escrita sobre surdos, a literatura escrita por surdos e a literatura em língua de sinais.

A literatura surda pode ser conceituada como um campo multifacetado de produção cultural, artística e estética, onde as experiências e vivências da

---

<sup>27</sup> A expressão de dar voz ao surdo, aqui, remete à valorização linguístico-cultural da comunidade surda por meio de sua expressão literária e não há menção do oralismo como balizador de referência e prestígio da diferença surdo versus ouvinte.

comunidade surda são expressas no e pelo corpo, como escrit(ur)as de si. Essa literatura abrange tanto obras produzidas em língua de sinais quanto nas linguagens escritas, e tem como uma das características a representação das identidades, valores e lutas da cultura surda. Ademais, a literatura surda não se limita a um único formato ou definição, pois é a expressão da cultura surda, que dá poder à comunidade surda para se ver, se contar e se tornar sujeito da enunciação de sua própria história, garantindo a transmissão de significados e tradições visuais através das gerações. A literatura surda é um espaço de resistência e afirmação, cujas peculiaridades culturais, aspirações e sentimentos da comunidade surda ganham visibilidade e reconhecimento.

Karnopp (2008) pontua a luta constante dos surdos para divulgar a literatura surda, não apenas pela compreensão de que esta é fundamental no desenvolvimento educacional e aprendizado do surdo, mas também visando a propagação das línguas de sinais enquanto meio de comunicação e expressão do surdo, tendo em vista que “A cultura surda, a experiência visual e o uso da língua de sinais sustentam o encontro e a vida da comunidade surda” (Karnopp, 2008, p. 06).

Após essa reflexão sobre a literatura surda enquanto um campo de saber, constituído na/pela prática discursiva da comunidade surda, a sequência deste estudo compõe um pequeno levantamento das obras iniciais da literatura surda no Brasil, que, de alguma forma, inspiram a comunidade surda e os sujeitos surdos na produção e expansão da expressão literária surda.

### **1.3.1 Das traduções e adaptações dos livros infantis aos vídeos de poesias do YouTube.**

A proposta deste subitem é destacar a heterogeneidade das produções da literatura surda, apresentando as diversas obras já publicadas que têm inspirado a comunidade surda. Ao mesmo tempo, estende-se um convite ao leitor/espectador e leitora/espectadora, surdo(a) ou ouvinte, para que explore e aprecie a beleza estética da literatura surda.

Em “Contando histórias sobre surdos(as) e surdez”, Silveira (2000), promove uma problematização das obras que vinham sendo publicadas na literatura infantil sobre surdos e surdez, a autora constrói uma análise a partir de sete livros destinados

às crianças sobre essa temática. Silveira (2000) conclui que as obras analisadas, escritas por autores ouvintes, apresentam uma visão ‘medicalizada’ dos surdos e da surdez, em que essa ‘deficiência’, é compensada com o uso do aparelho auditivo e da leitura labial.

Ao pensar sobre os livros de literatura surda, no Brasil, Lebedeff (2005, p. 179) afirma que “apenas em 2003 que apareceram no mercado editorial os primeiros textos impressos escritos por surdos e para surdos que refletem aspectos interessantíssimos da cultura surda, através de uma intertextualidade intencional”, a autora se refere aos livros “Rapunzel Surda” (Figura 01) e “Cinderela Surda” (Figura 02), ambos publicados em 2003, pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Lodenir Karnopp, que na época era docente da ULBRA/RS. Esse projeto de pesquisa tinha como interesse “Contar histórias em língua de sinais: análise de aspectos linguísticos e culturais” (Rosa *et al.*, 2003, p. 225) que, segundo o autor era uma tentativa de “contraponto a uma visão medicalizada e culturalmente descontextualizada” conforme também apresenta a pesquisa de Silveira (2000) sobre os livros de literatura analisados.

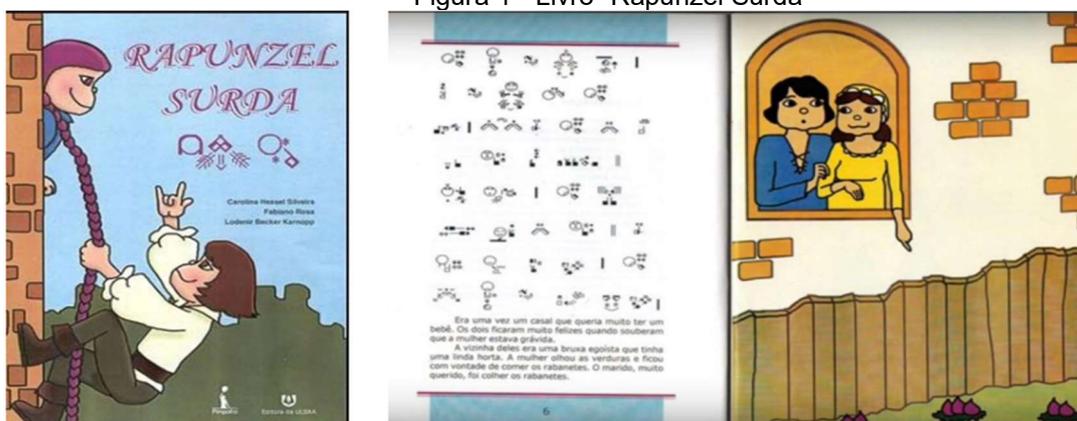
O grupo de pesquisa era composto por surdos e ouvintes e, integrava além da professora doutora Lodenir Karnopp, alunos pesquisadores como Fabiano Souto Rosa e Carolina Hessel Silveira (agora doutores), com o objetivo “de registrar e catalogar em material impresso algumas das histórias narradas por pessoas surdas. O projeto de pesquisa visava a documentação de histórias que são contadas e recontadas em comunidades de surdos” (Rosa *et al.*, 2003, p. 225). Desta forma, surgiram as primeiras publicações fruto das adaptações das histórias traduzidas, adaptadas ou criadas pelos sujeitos surdos.

As obras sinalizadas pelos surdos se constituem de histórias, narrativas, poesias, peças de teatro, piadas, entre outros. Segundo Klamt (2014), abrangem desde traduções de textos escritos para sinalizados, traduções entre línguas de sinais de um país para o outro, bem como de obras originalmente criadas em língua de sinais. Essas produções da literatura surda apresentam-se em materiais como livros impressos, livros *online* ou vídeos em DVD (*Digital Versatile Disc*) e/ou em plataformas digitais.

Como afirma Karnopp (2008, p. 1): o “registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro dos

sinais”. Anterior aos desenvolvimentos tecnológicos, as histórias dos/para os surdos eram passadas de geração em geração através das línguas de sinais e na/pela escrita da língua oficial de cada país, neste caso na língua portuguesa. O avanço da tecnologia possibilitou o registro inicialmente em vídeo VHS (*Video Home System*) das produções literárias dos surdos, mais tarde evoluiu para DVDs.

De outro lado, as publicações em livros impressos tornam-se mais acessíveis garantido a publicação de obras originais surdas, bem como de adaptações de contos e histórias infantis, evoluindo para as publicações de livros online e de vídeos em plataformas digitais. O uso destas mídias se tornou essencial para o desenvolvimento da literatura surda, garantindo maior acessibilidade à comunidade surda, por fazer uso de imagens, de texto e tradução em língua de sinais e, em alguns casos, oferece a escrita em sinais no “sistema *Sign Writing*”<sup>28</sup>, como na obra “Rapunzel Surda” - que é uma adaptação do clássico “Rapunzel”, dos Irmãos Grimm de 1812 - e foi escrita na língua sinalizada pelo “sistema *Sign Writing*” pelos autores Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp (Figura 1).



Fonte: Compilação do autor<sup>29</sup>

Outras obras também foram publicadas com a grafia da língua sinalizada (versão da Libras), e escrito em língua portuguesa: “Cinderela Surda”, dos autores Carolina Hessel, Fabiano Souto Rosa e Lodenir Karnopp (2003) (Figura 2). As obras

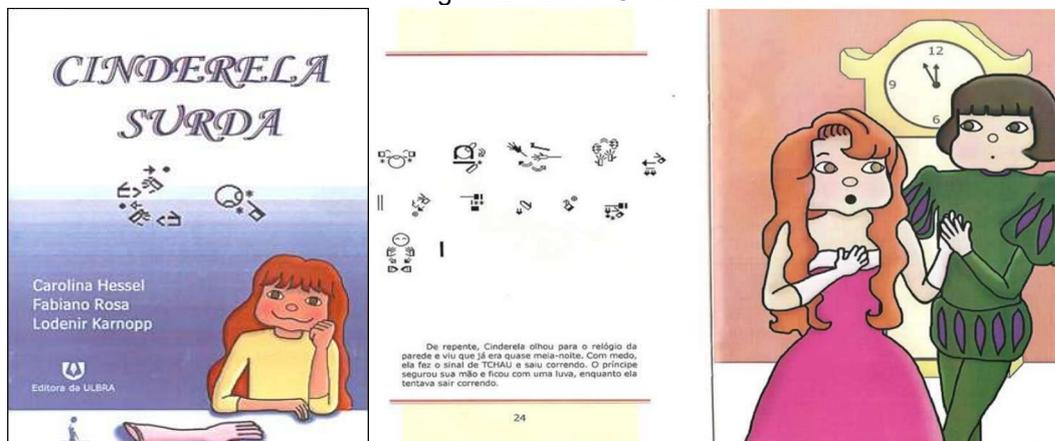
<sup>28</sup> O sistema SignWriting que pode registrar as Língua de Sinais. Mais informações <http://www.signwriting.org>.

Sobre isso, Karnopp (2008, p. 5) pontua o caráter visual-gestual da Libras e o uso da modalidade escrita dos sinais. Segundo a autora, a “escrita de sinais (*SignWriting*) é uma forma de registro das línguas de sinais, mas são raras as obras literárias produzidas que utilizam essa escrita”.

<sup>29</sup> Montagem a partir de imagens das páginas do livro “Rapunzel Surda”.

“Adão e Eva” e “Patinho Surdo” (Figura 3), de Fabiano Souto Rosa (2005), ambas possuem texto adaptado e muitas imagens, facilitando a compreensão das crianças.

Figura 2 - Livro "Cinderela Surda"



Fonte: Compilação do autor<sup>30</sup>

Figura 3 - Livros “Adão e Eva” e “Patinho Surdo”



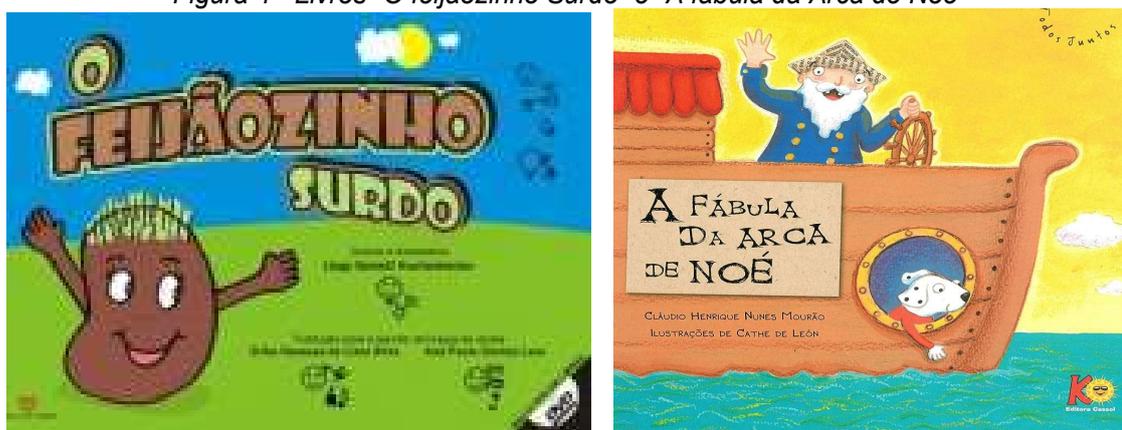
Fonte: Compilação do autor<sup>31</sup>

A obra “O Feijãozinho Surdo” (Figura 4), das autoras Erika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara (2009), traduz a história para a escrita da língua de sinais; o Livro “A Fábula da Arca de Noé” (Figura 4), autor Cláudio Mourão (2014), é escrito em língua portuguesa e possui um DVD com a história contada em Libras. Já “Tibi e Joca” (Figura 5), da autora Jaqueline Bisol (2001), é composto de muitas imagens e algumas palavras-chave para contar a história.

<sup>30</sup> Montagem a partir de imagens das páginas do livro “Cinderela Surda”.

<sup>31</sup> Montagem a partir de imagens das capas dos livros “Adão e Eva” e “Patinho Surdo”.

Figura 4 - Livros “O feijãozinho Surdo” e “A fábula da Arca de Noé”



Fonte: Compilação do autor<sup>32</sup>

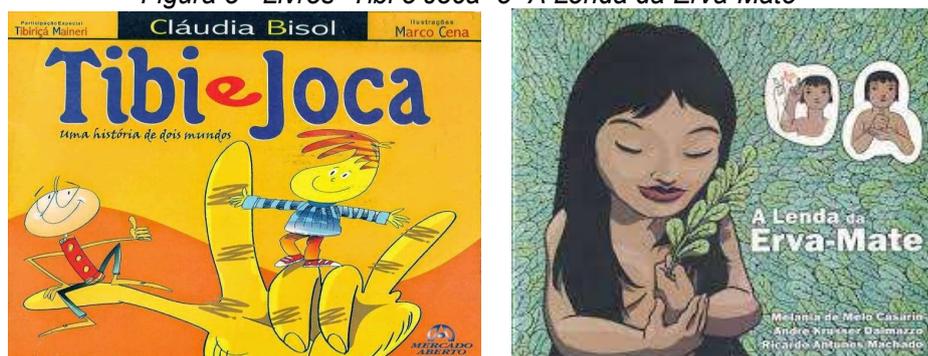
Também é importante destacar as publicações realizadas pelo Projeto Mãos Livres/UFSM, coordenado pela professora Melânia de Melo Casarin, junto aos cursos de Educação Especial e Desenho Industrial da UFSM<sup>33</sup>, que ao longo dos anos tem organizado muitas publicações digitais, projetos de extensão com oficinas de contos e narrativas em Libras e as publicações impressas como: “A lenda da Erva-Mate” (Figura 5), dos autores Melânia de Melo Casarin, André Krusser Dalmazzo e Ricardo Antunes Machado (2006), trata-se de uma obra impressa, escrita em língua portuguesa e com imagens dos sinais em Libras.

A obra “O Lobisomem da Campina” (Figura 6), de autoria de André Krusser Dalmazzo e Melânia de Melo Casarin (2020), é uma produção com acessibilidade para pessoas surdas e cegas, com Libras, acessada por meio de um *Qr Code*, acessibilidade para as pessoas cegas possui dois *Qr Codes*: o primeiro possui a narrativa em *PDF (Portable Document Format)*, possibilitando ao leitor acessar o livro através do leitor de tela e o segundo a narrativa em *Áudio Descrição*. A última obra, é o livro “Antônio, o viajante” (2018) (Figura 6), de autoria de Melânia de Melo Casarin, Sonia Terezinha Messerschmitt e Aline Vieira Pedrozo, essa produção contempla a escrita em Língua Portuguesa, com versão em Libras e a escrita da Libras usando o sistema *Sign Writing*.

<sup>32</sup> Montagem a partir de imagens das capas dos Livros “O feijãozinho Surdo” e “A fábula da Arca de Noé”.

<sup>33</sup> O Projeto Mãos Livres/UFSM foi criado em 2002, inicialmente sob título: “Desenho Industrial e Educação Especial: Uma Aproximação necessária”, depois passou a ser chamado de Projeto Mãos Livres. Mais informações acesse: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/projeto-maos-livres>.

Figura 5 - Livros “Tibi e Joca” e “A Lenda da Erva-Mate”



Fonte: Compilação do autor<sup>34</sup>

Figura 6 - Livros “O lobisomem da campina” e “Antônio, o viajante”



Fonte: Compilação do autor<sup>35</sup>

Acima foram citadas algumas obras, porém a literatura surda dispõe de outros títulos já traduzidos para a língua sinalizada<sup>36</sup>. Além disso, algumas obras da literatura brasileira estão disponibilizadas na versão em Libras, a citar: Iracema, de José de Alencar. Algumas de Machado de Assis: O Alienista; Missão de Galo; A Cartomante; O Relógio de Ouro; além de Peter Pan; Dom quixote; João e Maria, O Soldadinho de Chumbo, entre outros disponíveis em livro impresso e DVD em Língua Portuguesa e Libras. Ademais, podemos visualizar vídeos de livros traduzidos com a interpretação para Libras, organizados por professores e intérpretes de surdos, bem como, outras obras de autoria de surdos que estão disponíveis na internet, em redes sociais como Facebook, Instagram, ou em plataformas como *Vimeo*, *Dailymotion*, *Vevo*, *YouTube*, etc., todos com acesso gratuito.

<sup>34</sup> Montagem a partir de imagens das capas dos Livros “Tibi e Joca” e “A Lenda da Erva-Mate”

<sup>35</sup> Montagem a partir de imagens das capas dos Livros “O lobisomem da campina” e “Antônio, o viajante”.

<sup>36</sup> Ver editora Arara Azul - [https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo\\_completo](https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo)

Segundo Müller (2012, p. 37), “nos últimos anos os autores surdos ganharam espaço no cenário editorial, provavelmente em consequência dos movimentos surdos, da implantação de políticas públicas e do crescimento das pesquisas no campo da Educação”, além disso houve um aumento em incentivos e investimentos financeiros aplicados no desenvolvimento de uma educação inclusiva. Ademais, algumas editoras, percebendo a necessidade do mercado e a crescente procura do consumidor, aliada ao suporte oferecido por órgãos públicos e projetos culturais, passam a publicar as produções dos surdos.

Como expresso, a literatura surda nestes últimos anos possui um acervo significativo de livros para o público infantil e juvenil. No que diz respeito a literatura surda destinada a adultos, no acervo de obras de autoria surda apresenta uma série de títulos autobiográficos e com publicação em língua portuguesa. Em estudo, Patrocínio (2020) lança um olhar crítico sobre sete narrativas surdas de natureza autobiográfica, a saber: “Mãos fazendo história”, organizado por Sabine Antonialli Arena Vergamini (2003); “Despertar do silêncio”, da autora Shirley Vilhalva (2004); “Bela do silêncio”, escrito por Brenda Costa (2008); “Surdez – silêncio em voo de borboleta”, de Patrícia Rodrigues Witt (2013); “Ser surda: história de uma vida para muitas vidas”, das autoras Sílvia Andreis-Witkoski e Rosani Suzin Santos (2013); e duas obras de Paula Pfeifer, “Crônicas da surdez”, publicada em 2013 e “Novas crônicas da surdez – epifanias do implante coclear”, publicada em 2015.

Sobre as obras, Patrocínio (2020) pontua que:

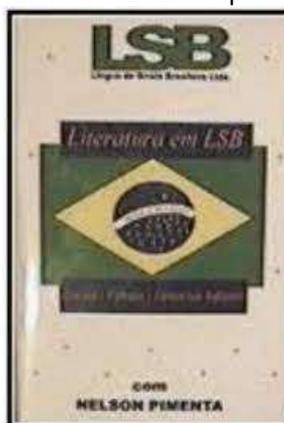
Os relatos de vida formados a partir da experiência surda instauram uma particularidade outra, que incide na constituição de um traço definidor do sujeito surdo e sua filiação a uma coletividade maior. O ato de narrar a experiência surda, por si só, evidencia a afirmação de uma identidade baseada na diferença. [...] as narrativas de autores surdos [...] se estruturam a partir do exame da experiência do sujeito em face a sua característica ontológica e narra a construção de uma subjetividade marcada pela diferença (Patrocínio, 2020, p. 98-99).

Patrocínio (2020) observa que estas obras provocam, especialmente em “leitores que compartilham da experiência surda, a efetivação de uma espécie de superação e/ou reconhecimento da surdez”. Além disso, segundo o autor, todas as obras iniciam com a descoberta, ou seja, com o diagnóstico de surdez como “ponto de partida para a edificação de uma narrativa pontuada por um relato de superação, com uma retórica que coloca em relevo as conquistas do sujeito” (Patrocínio, 2020, p.

100). No entanto, o pesquisador identifica no andamento das obras, uma “heterogeneidade de formas”, com particularidades de “percursos formativos” e de “visões de mundos antagônicas”. Porque há uma variabilidade nas experiências culturais dos sujeitos surdos, assim como não existe uma única cultura surda, há diferenças no interior de cada grupo, não existe um indivíduo surdo modelo, cada um é único, diferente, em constante (re)construção.

Quanto às poesias publicadas em língua de sinais, autores como Sutton-Spence e Quadros (2006), Klamt (2014), Mourão (2016) e Peixoto (2017) situam como primeira obra “Literatura em LSB” (Figura 7) a publicação de Nelson Pimenta, no ano de 1999. O poeta, autor e professor lança pela *Dawn Sign* em parceria com a LSB Vídeo, quatro poesias em Libras de sua autoria: “Bandeira Brasileira”, “Natureza”, “Língua Sinalizada e Língua Falada” e “O Pintor de A a Z”. Sutton-Spence e Quadros (2006) afirmam que Nelson Pimenta foi fortemente influenciado pela escola poética americana, quando esteve morando e estudando teatro surdo nos EUA, na NTD - *National Theatre of the Deaf* (Teatro Nacional de Surdos) e pelo contato com surdos americanos da universidade *Gallaudet*.

Figura 7 - Literatura em LSB - capa da VHS



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

Sutton-Spence e Quadros (2006, p. 115), embasadas em autores norte americanos que pesquisam as poesias ASL - Língua de Sinais Americana, ponderam que a forte influência do oralismo na educação e na vida dos surdos, com a defesa de que as “línguas faladas, tais como o Inglês ou o Português, eram as línguas a serem usadas para situações de *status* elevado e que ‘a sinalização surda’ era inferior e se adequava somente para a conversação social”, desencadeou o pensamento que esta também não era adequada para a produção do gênero poético. Segundo as autoras

“ouvintes e pessoas surdas viam a poesia como um gênero que deveria ser conduzido na língua falada, por causa do seu *status*”. É somente nas décadas de 1960 e 1970 que nos EUA iniciam os registros poéticos, e aos poucos se espalha para os outros países:

[...] mudanças incluíram o surgimento do “orgulho surdo”, o reconhecimento crescente das línguas de sinais como línguas independentes completas e do trabalho dos poetas pioneiros de língua de sinais, tais como o de Dorothy Miles, de Ella Lentz e de Clayton Valli. (Sutton-Spence; Quadros, 2006, p. 116, grifos das autoras).

Klamt (2014, p. 26) argumenta que as poesias em língua de sinais, segue modelos semelhantes aos da poesia oral, em que o texto é baseado em “uma comunicação face-a-face” e que as “produções são continuamente retransmitidas entre os membros da comunidade”. Ressalta ainda que os registro em vídeo tem adquirido as características da poesia escrita também, ao possibilitar que outras pessoas além do “autor do texto, seja o seu performer, captando com detalhes a intenção e o estilo do autor” (Klamt, 2014, p. 33), ponderando que quando não existia essa tecnologia a reprodução de qualquer história, piada ou poesia dependia da memória. Além disso, avança sobre as dificuldades de identificar a autoria, dada a impossibilidade de assistir mais vezes a versão sinalizada considerada como original pelo autor.

Sutton-Spence e Quadros (2006) e Sutton-Spence (2021) afirmam que as poesias em língua de sinais possuem o que chamam de “sinal-arte”, ou seja, é uma forma intensificada de linguagem que produz um efeito estético, presente de forma semelhante nas produções poéticas em outras línguas também. O “sinal-arte” pode ser observado nas poesias que compõem o *corpus* desta tese, como veremos mais adiante, no capítulo analítico-interpretativo.

Para Klamt (2014, p. 27), “a literatura em língua de sinais é definida como uma arte da performance”. Referindo-se a relação física que ocorre com o texto, a língua de sinais está no corpo, e qualquer forma de expressão necessita das mãos, da cabeça, da face, do olhar, etc., por que nas “línguas de sinais, o texto literário mostra a relação entre o corpo, o eu (o poeta) e o texto. O texto não está no papel, está no corpo do sinalizador/performer, que o apresenta a um público” (Klamt, 2014, p. 27).

Quanto às temáticas abordadas nas poesias, Sutton-Spence (2014, p. 113) afirma que as poesias de língua de sinais seguem a mesma toada que as demais

obras, está “unida ao mesmo fenômeno, constituindo elementos da identidade Surda, conhecimento e poder surdo e ouvinte, movimentos de resistência Surda, ideologias e discursos hegemônicos”, elementos que aparecem nas suas observações e análises das produções poéticas dos surdos.

Quanto ao registro escrito, Strobel (2008, p. 57) afirma:

Muitos escritores e poetas surdos também registram suas expressões literárias em língua portuguesa, como testemunhos compartilhados de suas identidades culturais e, assim, a cultura surda passou a ganhar espaço literário com lançamentos de livros e artigos com temas nunca antes imaginados.

No que se refere às poesias escritas da Literatura Surda, no Brasil, a primeira obra publicada é de 2003, “O som das palavras”, da Editora Litteris, sem autor ou organizador, a obra apresenta as produções textuais em língua portuguesa de autores surdos para o “I concurso literário para Surdos” promovido pela editora. A seguir, o livro “Despertar do Silêncio” de Shirley Vilhalva, publicado em 2004, que apesar de trazer relatos de suas vivências - autobiográfico, tem algumas poesias, uma delas premiada no I Concurso Literário para Surdos, acima mencionada, sob título ‘Despertar do silêncio’ que, posteriormente, dá nome ao seu livro. O livro de poesia “Meus Sentimentos em Folhas”, de Ronise Oliveira, publicado pela editora KroArt em 2005. Das publicações surdas, seguem o livro “Poesias de um surdo”, do escritor Alessandro Borges (2018), lançado pela editora Sesc Lançamentos do Acre. Também temos a obra “Borboletas Poéticas”, de Emiliania Rosa, publicada em 2017, pela editora Vivilendo.

Figura 8 - Capas dos livros



Fonte: Compilação do autor<sup>37</sup>

Mourão (2011, p. 71) afirma a relevância da literatura para a comunidade surda, mas não deixa de destacar a necessidade de alcance na comunidade ouvinte, pois “a Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas, e essas histórias não interessam só para elas, mas para comunidades ouvintes, por meio da participação de sujeitos surdos e ouvintes”. Desta forma, a tradução das obras da literatura surda para a escrita em língua portuguesa é uma maneira de expandir a cultura surda e romper com determinados estereótipos e representações, desconfigurando espaço de exclusão (Dalcastagnè, 2007) que se configura no campo literário brasileiro e possibilitando uma pluralidade de perspectivas sociais, tendo em vista que a “literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém” (Dalcastagnè, 2007, p. 30). E, portanto,

ao serem traduzidos para línguas orais, eles podem constituir verdadeiras pontes de contato cultural entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, valorizando

<sup>37</sup>Montagem a partir de imagens das capas dos Livros “O Som das Palavras” (s. a., 2003), “Despertar do Silêncio” (Vilhalva, 2004) e “Meus Sentimentos Em Folhas” (Oliveira, 2005), Poesias de um surdo (Borges, 2018)

as potencialidades surdas e funcionando como ferramentas de esclarecimento cultural para os que não estão ainda familiarizados com as realidades existentes no mundo surdo (Souza, 2014, p. 170).

Segundo Sutton-Spence e Quadros (2014, p. 209), a poesia em língua de sinais “é extremamente visual e é constituída cuidadosamente para impactar os sentidos”, com isso ao refletir sobre os processos de tradução de uma língua entre línguas, as autoras identificam possíveis problemas, como a limitação nas “possibilidades de escolhas e significados que estão abertas na língua original” (Sutton-Spence e Quadros, 2014, p. 212), acarretando na escolha do tradutor por palavras com significados mais amplos, por exemplo.

Foucault (2011, p. 42) salienta que “O lugar natural das traduções é a folha do livro aberto: a página do lado coberta de signos paralelos”, pois o tradutor faz “o sentido transmutar silenciosamente”. Assim, mesmo que literais nossas traduções não dão conta das palavras, porque estas advêm “acontecimentos que se produziu em um ponto do tempo e em nenhum outro [...] se depositou nessa região da folha e em nenhuma outra” (Foucault, 2011, p. 42), as traduções são “palavras que sangram”.

Situações como essa acabam implicando na rejeição de alguns poetas surdos na tradução da poesia em sinais para a língua falada. Outros poetas surdos “afirmam que sua poesia é para uma plateia surda” (Sutton-Spence e Quadros, 2014, p. 209). Alguns aceitam a plateia ouvinte, mas optam pela não tradução de suas obras. Sutton-Spence e Quadros (2014) desenvolvem uma pesquisa com participantes ouvintes fluentes em Libras e participantes sem nenhum conhecimento da Libras para analisar a compreensão dos ouvintes sobre as obras sinalizadas sem a tradução/interpretação. As autoras verificam que o entendimento das poesias pelos participantes sem nenhum conhecimento da língua ocorre somente com a interpretação completa ou, ainda, quando são disponibilizadas apenas palavras-chave, “dicas” durante a performance.

Pinheiro (2012), em sua pesquisa, observa que as legendas em vídeos humorísticos de surdos postados no *Youtube* apresentam um considerável aumento no número de visualizações quando são postados com legendas, tanto escritas como em áudio. Para a autora a legenda é “uma estratégia de negociação de sentidos culturais, tornando o conteúdo acessível a ouvintes não fluentes em Libras” (Pinheiro, 2012, p. 37). Trata-se de uma maneira de garantir visibilidade e o acesso dos ouvintes às obras produzidas pelos sujeitos surdos, e com isso difundir as suas ideias, suas reivindicações, sua “língua – cultura” (Coracini, 2021, 2009).

Para além disso, ao aumentar a compreensão dos ouvintes, os surdos forjam uma “zona de contato<sup>38</sup>” (Pratt, 1999) a seus termos, promovendo uma intersecção entre as diferentes culturas, entre essas fronteiras culturais, tendo em vista que os sujeitos são constituídos nas/pelas relações de interação e trocas entre eles, mesmo em se tratando de relações de poder assimétricas.

A literatura é espaço de construção e de validação de representações do mundo social, por um lado é lugar de fala dos grupos marginalizados, mas também pode se constituir em um terreno de reprodução e perpetuação de representações sociais “camufladas” (Dalcastagnè, 2007). Assim, ao

[...] manusear as representações sociais, o autor pode, de forma esquemática: (a) incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica; (b) descrever essas representações, com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção; (c) colocar essas representações em choque diante de nossos olhos, exigindo o nosso posicionamento – mostrando que nossa adesão, ou nossa recusa, que nossa reação diante dessas representações nos implica, uma vez que fala sobre o modo como vemos o mundo, e nos vemos nele, sobre como se dá nossa intervenção na realidade, e as consequências de nossos atos (Dalcastagnè, 2007, p. 19).

Além de instrumento facilitador para a comunicação e as interações sociais dos surdos com os membros das comunidades surdas, como também com os ouvintes, a internet garante uma maior acesso e visibilidade das produções culturais deste grupo. As plataformas de vídeo via *streaming*, em que o usuário não precisa realizar um *download*, bastando estar conectado a um provedor de rede para assistir os vídeos publicados, como é o caso do *YouTube*, que tem papel essencial para a comunidade surda, pois além de assistir aos conteúdos, pode criar e compartilhar os seus vídeos. Schallenberger (2010) reflete sobre a importância do *YouTube* no registro das produções culturais dos surdos, no sentido de que, antes dessa tecnologia digital as produções eram passadas de geração em geração, ainda afirma que o computador não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas também política e de expressão cultural. Por fim, o autor reitera que “registrar a cultura surda é preservar a própria existência dos surdos” (Schallenberger, 2010, p. 69).

Pinheiro (2012, p. 32) pontua que a internet ganha outra função além das trocas e encontros virtuais, ela passa a produzir “conhecimentos, culturas e identidades”, compreendendo o *YouTube* como “uma rede social onde se estabelecem relações

---

<sup>38</sup> Lugares que confluem culturas com trajetórias historicamente divergentes.

produtivas”. E argumenta que os surdos ao fazerem uso desse ambiente na produção e consumo de sua cultura fazem representações circular “dando visibilidade à língua de sinais e promovendo um espaço de ensino, comunicação e relação com os outros surdo e ouvintes” (Pinheiro, 2012, p. 32).

Muito além de uma rede social, o *YouTube* também é uma mídia, uma poderosa ferramenta com capacidade de influenciar pessoas, atuando nos movimentos e nas transformações da sociedade. Nos/pelos canais do *YouTube* as pessoas consomem todo o tipo de conteúdo, de maneira totalmente acessível e livre se comparada às outras mídias como, por exemplo, os canais convencionais de televisão aberta que tem seus conteúdos fixos na grade de programação, ao passo que nos canais do *YouTube* as informações desejadas dependem apenas de uma busca para surgir uma lista de conteúdos na tela Além disso, assim como as demais mídias, a plataforma possui anúncios, *marketing* de negócios de empresas variadas.

Gregolin (2007, p. 24) afirma que “a mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de discursos que modelam a história do presente”. Os discursos presentes na mídia fazem mais que reproduzir modelos, eles agem também na reconstrução e reformatação de identidades novas. Há um tensionamento nas relações leitores e mídia. Ao mesmo tempo que as subjetividades são fabricadas no registro social, os indivíduos se apropriam desses componentes de modo singular, criando maneiras outras de ser. A produção de novos sentidos ocorre porque não há um “agenciamento completo das subjetividades, mas um permanente entrelaçamento móvel entre as forças de territorialização e as de desterritorialização, ambas agindo e provocando contradições” (Gregolin, 2007, p. 23).

Diante disso, e das inúmeras publicações dos sujeitos surdos no *YouTube* desde a sua criação em 2005<sup>39</sup>, nesta pesquisa direciono o olhar para as poesias da literatura surda na constituição do *corpus* deste estudo. Para este empreendimento, selecionei onze poesias bilíngues publicadas no *YouTube* em língua de sinais, com tradução escrita e/ou oralizada em língua portuguesa. A respeito das obras, vale salientar que algumas foram criadas em língua portuguesa e depois traduzidas para a língua de sinais; outras foram criadas em língua de sinais e depois traduzidas para

---

<sup>39</sup> Para saber mais sobre a história do *YouTube* acesse:  
<https://www.tecmundo.com.br/youtube/118500-historia-youtube-maior-plataforma-videos-do-mundo-video.htm>

a língua portuguesa. As traduções entre línguas foram realizadas pelos autores das obras, ou seja, nesta pesquisa as obras não foram traduzidas pela pesquisadora.

Vale ressaltar que as onze obras (apresentadas no anexo) selecionadas para compor o *corpus* desta pesquisa perpassam a escrita desta tese. No entanto, para a análise e interpretação (capítulo IV), foi necessário reduzir um pouco mais a quantidade de poesias, sobre pena de deixar essa obra muito extensa. Assim, como parte das condições de produção, na sequência deste texto apresento as sete obras da análise, os autores, as biografias resumidas dos autores e os endereços dos canais do *YouTube* (*Link*) onde cada obra pode ser visualizada. Para uma melhor apreciação, as informações estão tabeladas:

Tabela 1 - Autores e obras

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Link de acesso</b>
Edinho Santos James Bantu	<b>Mudinho</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw">https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw</a>
<b>Biografia resumida</b>	<p>Edvaldo Carmo dos Santos é natural da Cidade Ademar, distrito periférico da Zona Sul de São Paulo. É formado em Pedagogia e trabalha como educador surdo do Instituto Itaú Cultural de São Paulo. Possui muitas produções artísticas e poéticas, como: ator no longa-metragem “O Matador”(2017); produziu trabalhos no Vibração, no Bloco Vibramão e no Festival de Cultura Surda do Itaú Cultural. O poeta já participou do Slam do Corpo, estando entre os cinco melhores no Slam SP e foi finalista na competição de Poesia Falada no evento SLAM BR, em 2017, com a performance em Libras da poesia “O mudinho”, com a parceria do cantor e poeta James Bantu, o seu intérprete. O poeta publica a maior parte de seus trabalhos nas redes sociais. Após destaque no Slam BR, os poetas participam de um documentário dirigido pela TRIP TV, intitulado “O Silêncio e a Fúria – poetas do corpo”.</p> <p>James Bantu é paulistano. Atua como cantor com várias músicas gravadas e clipes postados na internet, é rapper, poeta, compositor e instrumentista. Além disso, estudou dança; enquanto slammer e artista participa de saraus nas periferias da cidade de São Paulo. Em conjunto com Edinho possui produções de poesias como “O Mudinho” e “Preto Surdo” em que faz a interpretação vocal das poesias sinalizadas.</p>	

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Link de acesso</b>
Lídia Caroline de Souza	<b>“Quer trocar?”</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QiL4crHI3-4&amp;t=6s">https://www.youtube.com/watch?v=QiL4crHI3-4&amp;t=6s</a>
<b>Biografia resumida</b>	<p>Lídia Caroline de Souza Araújo é natural de Blumenau, Santa Catarina, formada em Artes pela Universidade Regional de Blumenau, possui pós graduação em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano. Também é especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, pela Uniasselvi. Atualmente está cursando Pedagogia pela Unicesumar. Atua como professora de artes na escola Barão do Rio Branco em Blumenau/SC. A poesia “Quer Trocar?” foi criada pela autora em Libras e depois traduzida para a Língua Portuguesa. A</p>	

	autora possui um canal no <i>YouTube</i> , no qual posta suas produções e interpretações artísticas.	
<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Link de acesso</b>
Livia Vilas Boas	Mundos	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=her93sHy7L0">https://www.youtube.com/watch?v=her93sHy7L0</a>
<b>Biografia resumida</b>	Livia Vilas Boas é natural do estado de São Paulo e está cursando o Bacharelado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como tradutora e intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa desde 2004, na Fundação de Rotarianos de São Paulo, na Escola para Crianças Surdas Rio Branco. A autora da poesia “Mundos”, além da longa experiência na área educacional, mantém um canal no YouTube, onde publica diversas produções e interpretações em Libras. Ademais, administra o <i>Hands Up Libras</i> no Facebook, espaço em que compartilha materiais relacionados aos surdos e à surdez.	

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Link de acesso</b>
Mariana Ayelen	<b>Orgulho surdo</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=LHPf5AzxO74">https://www.youtube.com/watch?v=LHPf5AzxO74</a>
<b>Biografia resumida</b>	Mariana Ayelen é natural de São Paulo, é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012); possui capacitação para Instrutores de Língua Brasileira de Sinais - Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (2013); proficiência no uso e ensino de Libras pelo Ministério da Educação (2015); pós-graduação em Ensino de Libras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015); e em Arte na Educação pela Universidade de São Paulo (2018). Surda, tem experiência profissional como monitora de Libras em escola de Ensino Fundamental com alunos ouvintes e como mediadora bilíngue - Libras/Português na Caixa Cultural São Paulo. Atualmente é consultora e tradutora de Libras da Universidade Virtual do Estado de São Paulo - canal da Fundação Padre Anchieta, instrutora de Libras da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Mário Pereira Bicudo e atriz do grupo teatral “Grão: Arte e Cidadania”, na qual já se apresentou com a peça “O Rouxinol e a Rosa”. Tem participação no longa-metragem “De escuros e silêncios”, e também já participou do grupo <i>Slam</i> do Corpo Sinalizante. Atua, eventualmente, como professora de Libras, como contadora de histórias no “Grupo Mãos de Fadas” e ministra palestras e oficinas com temas sobre Libras, arte, poesia e cultura surda.	

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Link de acesso</b>
Marina Figueiredo	<b>Eles não entendem!</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ymw81qee02M">https://www.youtube.com/watch?v=Ymw81qee02M</a>
<b>Biografia resumida</b>	Marina Figueiredo de Souza é natural do Ceará, é certificada pelo Exame Prolibras para o uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (2015) e Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará (2019). Atualmente é professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) e coordenadora do curso de Libras da Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira/UFC. Também coordena o projeto de Georreferenciamento dos Surdos do Ceará (GeoSurdosCE), ainda é orientadora do projeto Clube de Libras UFC; e consultora do projeto Centro de Negócios e Oportunidades para a Pessoa Surda (CENOPS/ UFC), e	

	consultora da Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional da UFC. Possui produções científicas na área de Libras e surdez, além da poesia publicada em seu canal do <i>YouTube</i> .
--	--

<b>Autor</b>	<b>Obra</b>	<b>Link de acesso</b>
Shirley Vilhalva	<b>Lamento oculto de um surdo</b>	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A">http://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A</a>
Shirley Vilhalva	<b>Grito Surdo</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs_U">https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs_U</a>
<b>Biografia resumida</b>	Shirley Vilhalva, nascida em Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, é pedagoga, Especialista em Tradução, interpretação e Docência em Libras (2019), Mestre em Linguística /UFSC (2009) e Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Atua como professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Escritora e poeta surda possui diversos projetos de pesquisa e de divulgação da Cultura Surda. Sua primeira obra publicada é o livro “Despertar do Silêncio” (Vilhalva, 2004), porém possui outras como: “Noções de acessibilidade para surdos: pessoas visuais” (Vilhalva, 2010); “Índios Surdos: mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul” (Vilhalva, 2012). Também é autora de artigos e organizadora de obras em colaboração com outros autores.	

Fonte: Compilação minha (2024).

Mais informações sobre as obras encontram-se no capítulo teórico - metodológico (capítulo III) e no capítulo analítico (capítulo IV) onde consta a análise dos recortes das poesias. O capítulo que segue (capítulo II) reúne concepções teóricas importantes para a composição de nosso gesto analítico, como, por exemplo, tratar da literatura e do discurso, explanando sobre as relações de saber/poder e resistência, as escritas de si e a estética da existência.

## CAPÍTULO II

### LITERATURA SURDA E(M) DISCURSO: UM BELO PERIGO<sup>40</sup>

Neste capítulo, apresento e discuto aspectos centrais sobre a literatura, a literatura surda e o discurso, buscando construir um olhar discursivo sobre essas questões. Assim, embasada no pensamento foucaultiano, examino a literatura e as relações de saber, poder e resistências. Em seguida, abordo as escrit(ur)as de si, fundamentando-me nos estudos de Eckert-Hoff (2008) e Foucault (2002, 2016). Por fim, trato da “estética da existência”, com base na teoria de Foucault (1984, 1985), para entender como a subjetividade e a constituição de si se expressam na produção literária.

#### 2.1 Literatura: saber, poder e resistências

Nesse item, trato das questões relacionadas à literatura de modo geral, conceituando-a, entendendo-a e relacionando-a às questões de saber, poder e resistência.

Ao escrever o livro “O que é literatura?”, Lajolo (1989) adverte que as “perguntas” são permanentes e as respostas provisórias, devido ao fato de que a literatura se altera com o decorrer do tempo. Além disso, a autora pontua que “o que é ou não é literatura depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (Lajolo, 1989, p. 16), uma vez que não há como prever a relação dos sujeitos com os sentidos, do mesmo modo que somos “instados a interpretar”, também há “formas de controle da interpretação” determinados historicamente (Orlandi, 2012, p. 08).

Ao compreender “a obra literária é um objeto social” (Lajolo, 2018, p. 17), a autora questiona: “Será que é errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura?” (Lajolo, 2018, p.10). Destarte, a literatura pode ser um simples poema que alguém escreve e mostra para poucas pessoas, um romance, uma peça de teatro ou histórias de bruxas, ou um texto pintado em *spray* nas paredes da cidade, como também obras muito lidas de autores renomados. Lajolo (2018, p. 14) propõe

---

<sup>40</sup> Em referência a obra “Um belo perigo” de Michel Foucault (2016)

outra questão interessante: “Para uma coisa ser considerada literatura tem que ser escrita? tem que ser editada? tem que ser impressa e vendida ao público?”. Interessante, porque pode ser relacionada à literatura surda que, na maioria das vezes, não possui um registro escrito.

Segundo a autora, a literatura só é possível quando o leitor e o texto partilham uma mesma cultura:

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (Lajolo, 2008, p. 45).

Para exemplificar os comentários de Lajolo (2008; 2018) sobre a literatura, trago um trecho de um dos poemas que manifesta a cultura surda por meio da poesia “Vocês conhecem poesia? / Eu trago poesia de periferia, poesia de favela / Identidade Negro Surdo” (Santos, 2019).

Rosa (2017, p. 55) afirma que a “Literatura germina no meio de um grupo”, local em que se compartilham contatos, narrativas e valores, e se constroem outros “elementos subjetivos, reveladores da história, da formação, dos valores e da identidade”. Portanto, o contexto essencialmente coletivo no qual surge a literatura, é nutrido pelo diálogo, pelas questões e conflitos que emergem socialmente, ao mesmo tempo em que promove aspectos formativos ao sujeito. Ela permite o reconhecimento de modos outros de ser e das diferenças. Cito aqui um recorte de uma poesia analisada no capítulo IV, que complementa os dizeres de Rosa (2017): “Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento... Ser Surdo de Direito é ser ‘ouvido’... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades” (Vilhalva, 2011, grifo da poeta).

Neste sentido, carece pensar a relevância da literatura tanto na formação do sujeito surdo, quanto no seio na cultura surda. Para complementar essa ideia, cito Lajolo (2008, p. 106):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária,

alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos.

Em consonância, Goulart (2007, p. 64) alerta que “a literatura nos letrada e nos liberta”, ao passo que apresenta “diferentes modos de vida social” promovendo de diferentes maneiras a socialização e a politização. Ao “letrar”, ela insere o sujeito no universo das palavras, proporcionando conhecimento, cultura e a capacidade de expressão. Esse “letramento” vai além da simples habilidade de ler e escrever, é uma iniciação a modos outros de pensamento que a literatura oferece, ampliando o entendimento sobre si mesmo e o mundo. E, por isso, “liberta”, expõe outras perspectivas e experiências para explorar ideias, sentimentos e lugares de outras formas.

Essa liberdade é intelectual e emocional, pois a literatura convida a questionar o estabelecido, a sonhar com o (im)possível e a entender e respeitar outros modos de ser. Segundo o autor, os “textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros” (Goulart, 2007, p. 64-65). Como na poesia “Orgulho Surdo”, de Ayelen (2018): “Um pedaço de fita / Setembro / Insígnia / Olhando para trás nos remete ao nazismo / Grupos étnicos minoritários, homossexuais, deficientes e defeituosos, não interessam / Todos baleados e exterminados!” / Comunicação / Nenhuma / Mais um grupo a ser recluso [...]” que historiciza momentos vivenciados pelos surdos durante a segunda guerra mundial, justificando a escolha do laço azul usado no mês de setembro, o mês de luta e comemoração das conquistas da comunidade surda.

Almeida (2008, p. 51) aborda que “O texto literário é aquele que não possui compromisso com o leitor, com os textos paradidáticos ou com o texto didático. Ele é estética, criação, imaginário, fantasia, pensamento e atitude”, como expresso nos versos de Aguayo (2016): “Em meio a mil palavras / Um único gesto molda toda a expressão do sentimento / O corpo se expressa com desenvoltura / E as mãos seguem graciosamente cada movimento / Ouvidos trocados pelos olhos em uma escuta atenciosa / E o balé das mãos segue incansável e incessante”, que nos levam a imaginar as mãos sinalizando, na continuidade de movimentos que significam na/pela língua de sinais.

Segundo Lajolo (1989, p. 29), a palavra em latim *littera* significa letra, o que quer dizer que o texto literário é “um texto escrito por meio de signos que possuem

um som de fala”. Compartilho deste pensamento, e entendo que assim como as histórias, as narrativas, as poesias foram compartilhadas ao longo das gerações, por meio da fala, em momentos que o registro escrito ainda não era realizado. O mesmo ocorre(u) com as línguas de sinais, em que grande parte de sua literatura ainda não possui registro. Fato é que a literatura possui um “poder transformador” (Lajolo, 1989, p. 64), ainda que na maioria das vezes é produzida por uma elite, ela consegue romper as fronteiras e alcançar as camadas mais marginalizadas, distantes dos “círculos oficiais da cultura”. A poesia surda rompe as fronteiras, chega aos surdos nas diferentes posições sociais, como afirmam os versos de Santos (2019) “[...] Eu trago poesia de periferia, poesia de favela”.

Para Foucault (2016b, p. 79), a literatura é “um terceiro termo, o vértice de um triângulo, pelo qual passa a relação da linguagem com a obra e da obra com a linguagem”. Ou seja, a literatura é alguma coisa diferente da linguagem e diferente da obra, é “um ponto exterior à reta que vai de uma à outra e que por isso mesmo desenha um espaço vazio, uma brancura essencial que nasce a pergunta: ‘O que é literatura?’, uma brancura essencial<sup>41</sup> que é essa própria pergunta” (Foucault, 2016b, p. 80). Para o filósofo, essa pergunta não se superpõe à literatura, pelo contrário, essa pergunta é o próprio ser da literatura que, desde a origem, é “desmembrado e fraturado” (Foucault, 2016b, p. 80).

O autor reflete a respeito da ideia que se tem de que a literatura é algo inefável (*ineffable*), de que a “literatura é uma linguagem, um texto feito de palavras, de palavras como as outras, mas de palavras que não são o suficiente”, ou seja, é composta por alguma coisa que não pode ser dita, narrada, é algo não-narrável. Porém, para o autor (Foucault, 2016b, p. 81) a literatura é justamente o contrário, é *fable* (fábula), é algo narrável “é alguma coisa que pode e deve ser dita”, no entanto é “dita numa linguagem que é ausência, que é assassinato, que é desdobramento, que é simulacro e me parece que é graças a isso que um discurso sobre literatura é possível”. Confira, como exemplo, um trecho da poesia de Borges (2020): “A minha surdez tem a ‘cor’ do seu preconceito, / Mas, eu sou um sujeito de alma lavada. / Se surdez fosse algum defeito / O preconceito seria ‘joia’ lapidada! / Então, não venha com essa estória para “boi dormir”! / Eu sei, o preconceituoso sempre inventa moda [...]”.

---

<sup>41</sup>O termo “brancura essencial” utilizado pelo autor refere-se ao espaço em branco, vazio, sem respostas.

Além disso, Foucault (2016b) argumenta que existiriam “duas figuras exemplares e paradigmáticas” do que é a literatura, figuras que são estranhas entre si, mas que talvez pertençam uma à outra, seriam a figura da transgressão e a figura da biblioteca:

Uma seria a figura da transgressão, a figura da palavra transgressiva, e a outra, ao contrário, seria a figura de todas essas palavras que apontam e fazem signo para literatura; de um lado, portanto, a palavra de transgressão e do outro o que eu chamaria de a repetição contínua da biblioteca. Uma é a figura do interdito, da linguagem no limite, é a figura do escritor enclausurado; a outra, ao contrário, é o espaço dos livros que se acumulam, que se encostam uns nos outros, cada um não tendo mais que a existência denteada que o recorta e o repete ao infinito no céu de todos os livros possíveis (Foucault, 2016b, p. 86).

Essas duas figuras ilustram a dualidade da literatura e do discurso: de um lado, a palavra que desafia, transgredir e busca novos sentidos; de outro, a palavra que se insere no acúmulo infinito da memória literária, repetindo e transformando os sentidos já existentes. Essa reflexão enfatiza a tensão entre inovação e tradição, característica fundamental do campo literário e discursivo.

O autor acredita que dentro destas categorias que ele chama de transgressão e de biblioteca, ou ainda, de interdito e de morte é onde se encontra “o espaço próprio da literatura”. As poesias surdas apresentam as duas figuras da transgressão/interdito como no trecho da poesia de Borges (2020): “Olha-me como se eu fosse as ‘muralhas da China’; / Só pra não me ver acenando com as mãos, / pergunta se, os dentes mastigaram minha língua / Detesta meu silêncio como se eu fosse assombração. / Esse teu preconceito, realmente, é uma praga!”, em que o poeta expõe as interdições sofridas por ser surdo e sinalizar, mas também a da biblioteca/morte.

Foucault (2016b, p. 89) assinala a importância de se dar conta de que a literatura, a obra literária não se encontra numa brancura da linguagem, mas “da repetição contínua da biblioteca, da impureza já mortífera da palavra, e é a partir deste momento que a linguagem realmente nos faz signo e faz signo ao mesmo tempo para a literatura”. A “repetição contínua da biblioteca” evoca o ciclo interminável de textos, leituras e reinterpretações que compõem o campo literário e cultural.

A biblioteca, enquanto metáfora, é um espaço onde o conhecimento e a literatura não apenas são preservados, mas também continuamente (re)criados e (re)apropriados, com as mesmas palavras sendo usadas, (res)significadas e (re)escritas. A linguagem se desgasta pela repetição e, por isso, é impura, carrega

ecos do passado, do já dito, e é “já mortífera” por que seus sentidos não são fixos, assim que pronunciada ganha sentidos outros.

Ainda, sobre os possíveis sentidos que podem emergir na/da palavra, Coracini (2005, p. 25) afirma que:

O autor deixa marcas no texto, determinantes para os sentidos e com as quais o leitor poderá interagir, logo, é a autoridade, é o responsável pelos sentidos do texto. Nesse sentido, as leituras dependem do texto e do autor, que podem autorizar ou não certas leituras.

Ou seja, essas leituras possíveis estão intrinsecamente ligadas às múltiplas instâncias do saber, pois cada leitura é realizada dentro de contextos mais imediatos ou de contextos histórico, social e cultural específico que lhes serviram de apoio na construção e, por isso, Coracini (2005, p. 25) assevera que “Ler, compreender, interpretar ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa”. Portanto, o ato de ler não é apenas uma prática isolada, mas um espaço de negociação entre o texto e o leitor, em que os significados se constituem na intersecção entre o dito, o não dito e as possibilidades interpretativas.

Nolasco e Guerra (2010, p. 08) afirmam que o “ato de ler possui suas implicações em múltiplas instâncias do saber, relações essas tensionais; e é na tensão que se formam os sentidos”. Essas relações são consideradas tensionais porque envolvem o encontro de diferentes perspectivas, conhecimentos prévios e interpretações que estão em constante interação, muitas vezes, gerando conflitos. É nesse processo de confronto e negociação que emergem novos sentidos, destacando a leitura como um espaço dinâmico e produtivo para a construção de significado.

Ao pensar a literatura como discurso, tenho em consideração que a construção do texto é social (Foucault, 2016). Além disso, que o “discurso supõe um campo de saberes articulados entre si, constituídos historicamente e em meio a disputas de poder” (Fischer, 2013, p. 128). Ou seja, o discurso é um conjunto de saberes interligados, formados ao longo do tempo e imersos em contextos de poder. Nesse campo, os saberes se desenvolvem de maneira interdependente, refletindo e moldando as condições sociais e políticas de cada época. Além disso, cada discurso carrega marcas de sua origem histórica e está vinculado a disputas de poder.

Por esse olhar, para o pioneiro Foucault (2016a, p. 42), os discursos:

[...] não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se vêem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa. O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. [...] Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais, etc.

Essa perspectiva enfatiza que os discursos são constitutivos do tecido social e histórico, moldando as formas como compreendemos e interagimos com o mundo. O discurso não é meramente uma ferramenta transparente ou um reflexo direto da realidade e do pensamento. Ele possui uma estrutura própria, funcionando como um sistema que organiza e regula as práticas sociais. Apresenta-se, assim, como um monumento, uma técnica ou um conjunto de relações sociais.

Quando categorizado como um monumento, o discurso é visto como algo duradouro, que carrega marcas históricas e culturais, influenciando e sendo influenciado pelas condições sociais de sua época. Como técnica, pois se comporta como um mecanismo ativo que organiza, controla e produz práticas e saberes, refletindo e sustentando determinadas relações de poder. Por fim, ao ser definido como sistema de relações sociais, o discurso se configura como uma rede interativa que conecta sujeitos, instituições e estruturas sociais, moldando identidades e formas de interação. Desta forma, isto sugere que o discurso é apenas um reflexo das dinâmicas sociais e políticas, mas também um elemento que as produz e transforma.

Em outras palavras, “o discurso é uma construção fundante de subjetividades e de sentidos múltiplos. A possibilidade de sua existência está na relação com o outro, no laço, na prática social” (Dias, 2016, p. 38). Nessa mesma prática social localizo a literatura, procurando uma outra forma de olhar para as poesias surdas, tratando-as como discurso (Foucault, 2016), rejeitando as explicações unívocas, não as limito ao nível das palavras e das coisas ditas.

Ao tratar da ordem do discurso, Foucault (1996, p. 8-9) afirma que, para:

[...] toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O filósofo levanta essa hipótese tendo como base os procedimentos de exclusão e de interdição comuns às práticas sociais, na medida em que não se “pode falar de tudo em qualquer circunstância”, do mesmo modo que qualquer um “não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1996, p.9). As interdições apontam para o que

Foucault (1996) chama de “tabu do objeto” (não temos o direito de dizer tudo), de “ritual da circunstância” (não é possível se falar de tudo em qualquer circunstância), e sobre o “direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (que uma pessoa qualquer não pode falar de qualquer coisa). Ao se cruzarem, essas interdições formam uma complexa grade que se mantém em constante modificação.

No que concerne aos discursos, é preciso observar que estes não são neutros ou transparentes, e quando são atingidos pelas interdições (re)velam o “desejo e o poder”, o desejo pelo poder. Desta forma, no e pelo discurso encontramos as lutas, os “sistemas de dominação” como também “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 1996, p.10). Como expresso na análise, também verifico modos de interdições nas poesias dos surdos, como nos versos que segue: “[...] Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar. / Quantas vezes eu levantei a mão para expor minhas ideias e você não viu. [...]” (Vilhalva, 2011).

Ainda segundo Foucault (1996), existem outras formas de exclusão para além da interdição, que seriam a separação e a rejeição, identificadas pelo autor ao estudar a loucura. Segundo o filósofo, antes do século XVIII, em que o discurso do louco era rejeitado, não era acolhido muito menos escutado, no entanto servia para separá-lo. Com o passar dos tempos, a “separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo”, com outros efeitos de separação regido pela vontade de verdade, da “verdade [que] se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (Foucault, 1996, p. 15).

Este deslocamento faz com que a verdade deixe de ser associada a um contexto cerimonial, onde o ato de enunciar detinha poder por si só, e passa a ser vinculada à análise do conteúdo: seu sentido, sua forma, e sua relação com a realidade. Essa transformação evidencia a centralidade do discurso na construção da verdade e nas relações de poder que o permeiam. Assim, tem-se a compreensão foucaultiana de que:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que

são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2011a, p. 12).

A verdade, neste entendimento, não é universal ou absoluta, mas sim uma construção social e histórica inserida em relações de poder. Cada sociedade estabelece um "regime de verdade", definindo quais discursos são considerados verdadeiros, os critérios para validá-los, e os métodos usados para obtê-los. Essas verdades são regulamentadas por instituições e técnicas específicas, refletindo e sustentando dinâmicas de poder. Assim, a verdade é tanto um produto quanto um instrumento de controle social e político.

Em "Microfísica do Poder", Foucault (2011a, p. 12) afirma que "a verdade não existe fora do poder ou sem poder", pois o poder cria as suas verdades e as mantém para se manter no poder. Para o autor, a verdade é "um conjunto de procedimentos regulados para a produção [...] que está, circularmente, ligado a sistemas de poder" (Foucault, 2011a, p. 14). As verdades circulam e instalam-se na sociedade na forma de discursos, científico, médico, educacional, legal, entre outros, "a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou ideologia; é a própria verdade" (Foucault, 2011a, p. 14). Assim, o que pretende o autor não é "libertar a verdade de todo sistema de poder — o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder — mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona" (Foucault, 2011a, p. 14).

A vontade de verdade, enquanto forma de exclusão, se apoia em um sistema institucional, que exerce sobre os discursos que circulam na sociedade "uma espécie de pressão (...) um poder de coerção" (Foucault, 1996, p. 18), a ponto que qualquer coisa para ser autorizada deve constituir "um discurso de verdade" (Foucault, 1996, p. 19), em que o que se põe em jogo é o "desejo e o poder". Assim deslizam nas poesias o desejo e o poder ouvinte sobre os surdos, e o desejo de poder dos surdos para serem 'ouvidos', como nos versos da poesia de Vilhalva (2011) "[...] Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento... Ser Surdo de Direito é ser "ouvido"... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades [...]".

O autor expõe "cinco traços históricos" (Foucault, 2011a, p. 217) que atuam na produção da verdade, traços estes que observo no Capítulo I desta tese, pela historicização empreendida que se fizeram perceptíveis, conforme os acontecimentos elencados. São eles:

A verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para produção econômica quanto para o poder político); ela é o objeto, sob formas diversas, de uma imensa difusão e consumo (ela circula em aparelhos de educação ou de informação cuja extensão é relativamente ampla no corpo social, apesar de algumas limitações restritas); ela é produzida e transmitida sobre o controle não exclusivo mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, mídias); por fim, ela é o que está em jogo em todo debate político e enfrentamento social (lutas "ideológicas") (Foucault, 2011a, p. 217, grifo do autor).

Ao longo de sua trajetória de pesquisa, Foucault (1996, 2011a) não deixa de tratar sobre a ideia transcendental da verdade, refutando o entendimento de verdade como algo objetivo, neutro, necessário ou universal. O autor questiona toda a verdade, em especial dos discursos que exigem uma submissão absoluta, que se acreditam verdadeiros. No entanto, a grande questão é que se deve considerar "a vontade de verdade" como uma vontade de poder, percebendo o conhecimento como um instrumento de poder, tendo em vista que a verdade não está isolada dos sistemas de poder, ela é produzida e mantida por eles. Por isso, quem detém o poder determina que discurso pode ser considerado verdadeiro, bem como que pessoas, que instituições, e que critérios são utilizados para dizer se esse discurso é verdadeiro ou falso.

Em "A verdade e as formas jurídicas", Foucault (2003, p. 08) argumenta que as práticas sociais "engendram domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento". Porque, no final das contas, o "próprio sujeito de conhecimento tem uma história", assim como a relação sujeito - objeto e mais, "a própria verdade tem uma história". Dessa forma, o filósofo atenta que a formação de saberes da "individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora de regra" nasce nas/das práticas sociais que são "práticas sociais do controle e da vigilância" (Foucault, 2003, p. 10). Assim, o autor compreende a "constituição do sujeito" como não definitivo, ou seja, o "sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história" (Foucault, 2003, p. 10).

Ainda, sobre as noções de "Poder e Saber", Foucault (2006, p. 225) afirma que "o problema de todo mundo: [é] o do poder". Uma vez que, em sua obra "História da Loucura", por exemplo, o filósofo baliza "não tanto o tipo de conhecimento que se pode

formar no que diz respeito à doença mental, mas qual é o tipo de poder que a razão não cessou de querer exercer sobre a loucura” (Foucault, 2006, p. 226). Em outras obras como o “Nascimento da Clínica”, ou ainda, em “As Palavras e as coisas”, o autor trata de uma “série de análises de poder” (Foucault, 2006, p. 226). Ocorre que o conhecimento não é apenas objeto de poder, é também um instrumento de dominação. Não tem como exercer o poder, sem ter conhecimento apropriado para tal; portanto, não se trata apenas de que o poder proíbe, mas que também produz conhecimento e esse conhecimento é recompensado com *status* científico, com dinheiro, etc., e com poder. Então o poder exerce diferentes modos de controle do saber; ao silenciar os discursos que não se adequam aos critérios estabelecidos por esse poder, por exemplo.

Na obra “Em defesa da sociedade” (Foucault, 1999), o autor traz um enfoque genealógico voltado para a “insurreição dos saberes sujeitados” que seriam tanto os saberes populares, saberes das pessoas (do enfermo, do delinquente, do paciente psiquiátrico, etc.), que possuem um caráter particular, regional, local, diferencial e não unânimes, que ganham força ao passo que se opõe a todos aqueles que o circundam, e que os criticam; quanto dos saberes eruditos, estes últimos provenientes de conteúdos históricos que de alguma forma foram enterrados ou mascarados.

A insurreição vem para despertar os saberes adormecidos. Assim, para Foucault é na junção do saber erudito (histórico) com as memórias locais (saber das pessoas) que se encontra uma “redescoberta exata das lutas e memória bruta dos combates” (Foucault, 1999, p. 13), e permite-nos “a constituição de um saber histórico das lutas e a atualização desse saber nas táticas atuais”. O Filósofo, nas suas conferências, entende a ciência com seus efeitos totalizadores e centralizadores de poder, no que se refere aos efeitos que o discurso científico tem sobre os demais saberes; assim a genealogia chega como “uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico” (Foucault, 1999, p. 15). As marcas desse poder aparecem, por exemplo, nos versos de Figueiredo (2021): “No meu ouvido, eles batem Palmas! / No meu ouvido, eles estralam dedos! / No meu ouvido, eles fazem badalos! / No meu ouvido, eles tocam músicas! / No meu ouvido, eles gritam! / Fazem de tudo no meu ouvido... [...]”.

Desta forma, Foucault (1993, p. 89) compreende o poder enquanto relação de forças que objetiva a produção de indivíduos dóceis, que produz ações e afetos, que

regula a população, também concebe esse poder difuso, proveniente de todos os lugares, visto que o “poder está em toda a parte”. Ademais, para o autor não há poder sem saber, compreendendo que o exercício do poder está intrinsecamente relacionado à produção de saber, ocorrendo de maneira contínua e mútua: enquanto o poder gera conhecimento, o conhecimento, por sua vez, produz consequências e reforça dinâmicas de poder. Essa interação evidencia como ambos se alimentam reciprocamente, contribuindo para a construção de relações sociais e mecanismos de controle.

Segundo Foucault (1995), para compreender as dinâmicas das relações de poder, é fundamental investigar as formas de resistência que surgem em oposição a elas e as tentativas de rompê-las. Essas resistências oferecem pistas sobre o funcionamento do poder, revelando seus pontos de fragilidade e a possibilidade de transformações nas estruturas estabelecidas. Pois, para o autor, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1993, p. 91), não como uma forma de reação ao poder, mas a resistência como uma terceira força diferente do saber e do poder.

Ao propor o poder como relação de força, como produtor de afetos, Foucault (1995;1988) vai trazer a ideia de resistência como uma terceira força. Ao definir as forças como um afetar e um ser afetado, a resistência vai funcionar como a capacidade que essa força tem quando entra em relações que não foram previamente calculadas pelos que detêm o poder. Por isso, resistir não é reagir, é seu oposto; pois a reação é uma resposta esperada, é aquilo que o poder prevê que vamos fazer, é aquilo que ele espera que façamos. No entanto, a resistência cria possibilidades outras de existência ao compor/criar forças inéditas, não previstas, não esperadas.

Para o filósofo, trata-se de uma força que se subtrai das estratégias previamente criadas pelas relações de força do poder (Foucault, 1988), e podem se relacionar com outras forças advindas do lado de fora do poder, na compreensão de que as relações de poder presentes na sociedade estão sempre em contato com o lado de fora, e por isso são instáveis e em posição de mutabilidade, por que a mudança, vem com a resistência, que a qualquer momento podem achar uma brecha, uma fissura por onde atravessar. Como nos versos de Ayelen (2018): “[...] Não mais insígnia / Faço dela minha condecoração / Orgulho surdo!”, a brecha se fez ao tornar a faixa azul, a insígnia, em laço de identificação do “orgulho” surdo e não mais a marca de seu genocídio.

Segundo Foucault (2006, p. 232):

As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante.

Em “Poderes e Estratégias”, Foucault (2006, p. 248) afirma que “o poder já está sempre ali”, que não conseguimos ficar fora do poder, no entanto que isso não significa que somos totalmente assujeitados, dominados por ele, “não quer dizer que se esteja capturado na armadilha”. Assim, é preciso pensar que as resistências também são mutáveis, que elas vão se reorganizando, se refazendo conforme os poderes também vão mudando, justamente porque são relações de força. Portanto, a resistência vai existir conforme existirem as relações de poder e vice-versa: “Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais” (Foucault, 2006, p. 249).

Numa entrevista de 1978, sob título “Precisões sobre o poder: respostas a certas críticas”, Foucault (2006, p. 276) fala sobre suas tentativas de “mostrar a heterogeneidade do poder, quer dizer, como ele nasce sempre de outra coisa diferente dele mesmo”, que essas “relações de poder” nascem “como efeitos e condições de outros processos”, ou ainda que “o poder nasce de uma pluralidade de relações que se enxertam em outra coisa, nascem de outra coisa e tornam possível outra coisa”. Deste modo,

O poder é como a estratificação, a institucionalização, a definição de técnicas, de instrumentos e de armas que servem em todos esses conflitos. É isso o que pode ser considerado, em um dado momento, como uma certa relação de poder, um certo exercício do poder. Isso desde que esteja claro que esse exercício - uma vez que ele, afinal, não é outra coisa senão a fotografia instantânea das lutas múltiplas e em contínua transformação-, que esse poder se transforma a si próprio sem cessar (Foucault, 2006, p. 277).

O autor propõe modos de suscitar uma resistência por meio da verdade, criando possibilidades de interpretações do real, produzindo “efeitos de verdade” que possam se tornar “instrumentos no seio de lutas possíveis”. Pois, ao atacar a verdade, o poder se fragiliza, abrindo brechas, deixando possibilidades de contato com o lado de fora:

Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada de realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataque possíveis, as vias traçadas e os atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer (Foucault, 2006, p. 278).

A afirmação de que a verdade deve ser "atacável", propõe uma postura crítica diante da realidade. O ato de decifrar a realidade expõe tanto suas forças quanto suas fragilidades, identificando os pontos de resistência e de possibilidade de transformação. Esse exercício de análise não busca apenas compreender o mundo, mas evidenciar as dinâmicas de poder e os espaços onde mudanças podem ocorrer. A realidade, nesse sentido, é revelada como um campo de lutas, em que os discursos e práticas podem ser questionados e redirecionados. Nas poesias os autores esboçam resistência e dizem suas verdades evidenciando as mudanças que precisam ocorrer, como nos versos de Vilhalva (2011): "Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvinte. / Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar".

## **2.2 Sinalizando escrit(ur)as de si**

Este item, se constitui na /pela compreensão de que ao compor seus versos, escritos ou sinalizados, os autores surdos operam uma escrit(ur)a de si, em que buscam preencher seus espaços vazios, compõem seus silêncios com versos de suas poesias, e deste modo se subjetivar. Pois, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 92), ao

[...] falar de si que o corpo se e(in)screve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, e(in)screvendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito.

O "falar de si" não é apenas um ato verbal, mas um processo em que o corpo se torna um suporte de inscrição e expressão de identidade. Ao "e(in)screver-se", o corpo se manifesta no simbólico, ou seja, no campo das significações culturais e sociais, possibilitando que o sujeito experimente e construa sua identidade. Esse processo está intrinsecamente ligado ao desejo de pertencimento, que motiva o indivíduo a ocupar espaços simbólicos e a se posicionar dentro das dinâmicas sociais. A inscrição do corpo, portanto, é fundamental na construção da subjetividade, pois é

nesse movimento que o sujeito negocia sua posição no mundo e encontra formas de se identificar e de ser reconhecido.

No texto “Escritas de si”, Foucault (2002) expõe que se trata de parte de um estudo sobre “as artes de si mesmo”, no qual estuda sobre a estética da existência e sobre o governo de si na cultura grego-romana. Desta forma, o autor toma como base os pensadores da antiguidade que faziam da escrita uma forma de cuidado de si. A obra “*Vita Antonii* de Anastásio” é utilizada como referência para discutir a “escrita das ações e pensamentos como um elemento indispensável à vida ascética” (Foucault, 2002, p. 129), evidenciando sua conexão com a prática da anacorese, que mitiga os perigos da solidão.

A escrita de si permite revisitar e refletir sobre o que foi experienciado ou pensado, constituindo um processo de trabalho ascético sobre o pensamento. Nesse sentido, “não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*” (Foucault, 2002, p. 132, grifos do autor). A prática da escrita, portanto, não apenas documenta, mas também transforma o sujeito ao vincular ação, pensamento e disciplina interior.

Ao se expressar, seja por sinais ou pela escrita, o sujeito se insere em um cenário simbólico, criando um espaço onde sua identidade é performada. Conforme Eckert-Hoff (2008), esse ato de “colocar-se em cena” não só permite ao sujeito se afirmar como também evidencia uma tentativa de controle sobre si mesmo e sobre sua narrativa, buscando um “espaço para se dizer”. No entanto, segundo Authier-Revuz (1998) e Miller (2012), essa construção busca uma unidade ilusória, de fazer UM, uma completude que nunca é plenamente alcançada, mas que orienta as práticas discursivas. Assim, o discurso da/na e(in)scrit(ur)a de si emerge como uma tentativa de solidificação da subjetividade, ainda que esta permaneça essencialmente fragmentada e em constante reconstrução.

Fundamentado em Epiteto, Foucault (2002, p. 133) recorre a ideia de “escrita como exercício pessoal: deve-se “meditar” (*meletan*), escrever (*graphein*), treinar (*gymnazein*)” [sic]. Além disso, a escrita em Epiteto se associa ao “exercício do pensamento” seja de forma linear ou circular, a escrita vai constituir uma etapa essencial no processo de *askesis*, na “elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (Foucault, 2002, p. 134). Junto a isso, o filósofo assimila o entendimento de escrita pautado em Plutarco, enquanto treino de si e com uma função etopoiética de “transformação da verdade em

*ethos*”, as divide em *hypomnemata* e em correspondência (Foucault, 2002, p. 134, sic).

Assim, a escrit(ur)a de si implica em:

Constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a subjetivação de um “já dito” fragmentário e escolhido; no caso das notações monásticas das experiências espirituais, tratar-se-á de desentranhar do interior da alma os movimentos mais ocultos, de maneira a poder libertar-se deles. No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem ações quotidianas às regras de uma técnica de vida (Foucault, 2002, p. 160).

A *hypomnemata* trata-se de uma espécie de “cadernos pessoais” que teria como principal função a constituição de si a partir da recolha dos discursos dos outros, por intermédio de “captar o já dito”, daquilo que se ouviu ou se leu. A escrita *hypomnemata* é um importante veículo de subjetivação do discurso (Foucault, 2002, p. 137-138). Deste modo, o processo de escrita é duplamente significativo no desenvolvimento da subjetividade e da identidade do escritor.

Por um lado, a escrita pessoal atua como uma ferramenta de unificação, reunindo fragmentos heterogêneos e subjetivando-os, ou seja, atribuindo-lhes sentido e relevância na experiência individual. Esse ato de subjetivação permite que o sujeito encontre coerência em sua multiplicidade de vivências e pensamentos. Por outro lado, a escrita também desempenha um papel constitutivo na formação da identidade do escritor. Por meio do registro das “coisas ditas”, o escritor realiza uma espécie de coleta que não apenas organiza o passado, mas também projeta e define sua identidade. Esse movimento entre reunir e interpretar reflete a capacidade transformadora da escrita como prática ascética e técnica de si, moldando continuamente a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

A correspondência, texto destinado a outrem, também funciona como um exercício pessoal, por que atua no “próprio gesto de leitura daquele que envia” (Foucault, 2002, p. 145), como também na leitura e releitura daquele que a recebe. Foucault salienta que escrever é “‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (Foucault, 2002, p. 151, grifo do autor), com isso o exercício da carta trabalha em uma subjetivação do discurso verdadeiro, da assimilação e elaboração para um “bem próprio”. Os poetas surdos se mostram na escrita como no

trecho “[...] No meu direito de escolha, **pulsa dentro de mim**: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de Ser Surdo” (Vilhalva, 2011, grifo meu).

Ao falar de si o sujeito se “e(in)screve”, se (re)inventa, “trabalha diferentemente a voz do Outro<sup>42</sup>, apagando-se, ausentando-se, mas e(in)screvendo-se, sempre, com seu traço, num movimento de presença/ausência, que é condição de possibilidade de qualquer escritura” (Eckert-Hoff, 2008, p. 76). Assim, o falar de si configura-se num processo de apagamento e reescrita. Essa dinâmica envolve trabalhar a voz do outro enquanto deixa seu próprio traço, compondo uma relação de presença e ausência. É nesse movimento contínuo que se constrói a identidade textual e subjetiva, mostrando que a escrita é sempre um espaço de negociação entre o eu e o outro.

Esse processo é a condição fundamental para que a escrita exista, configurando-se como um ato de criação e transformação constante. Assim, uma “escritura de si, como um lugar possível de (re)fazer a sua existência, de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, de (re)tecer-se” (Eckert-Hoff, 2008, p. 92). A escrit(ur)a é um espaço transformador em que o sujeito pode refazer sua existência. Esse processo envolve desmembrar e reconstruir sua identidade, permitindo-lhe sobreviver, remendar suas experiências e (re)tecer sua subjetividade. Trata-se de um ato criativo e contínuo que possibilita ao indivíduo revisar e ressignificar sua trajetória, compondo-se em novas formas a partir do que escreve. É, assim, um modo de resistência e reinvenção da própria vida. Como podemos observar nos versos de Santos (2017): “[...] E eles: - Mudinho / - Porra! Mudinho eu? / Não, meu nome é Edinho, porra! [...]”.

Foucault (2016a, p. 68) alerta que a “escrita destina-se a designar, mostrar, manifestar fora dela própria alguma coisa que, sem ela, teria permanecido, se não

---

<sup>42</sup> Para Lacan (1998), o "Outro" (com maiúscula) representa a alteridade radical, a instância que regula o desejo, e que está ligada à estrutura da linguagem. É o "Outro" que organiza a ordem simbólica e estabelece as regras e normas que governam o funcionamento do inconsciente. Na Análise do Discurso, o "Outro" do inconsciente é visto como a fonte dos sentidos que escapam ao controle do sujeito. O que um sujeito diz em seu discurso não é apenas a expressão de sua intenção consciente, mas também está impregnado pelas significações e pelas determinações do "Outro". Assim, o "Outro" na Análise do Discurso de linha francesa revela como o sujeito é posicionado dentro de uma rede de sentidos que vai além de sua consciência, mostrando como o discurso é um espaço de disputa, de luta por significados, onde as palavras carregam traços de uma alteridade que não se controla totalmente. O "Outro" do inconsciente, portanto, contribui para a compreensão de como os sentidos são produzidos e transformados dentro do discurso, revelando as tensões, contradições e as influências que permeiam a linguagem.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

oculta, ao menos invisível". O autor assevera que não escreve para dar a sua "existência uma solidez de monumento", mas que tenta antes de tudo reabsorver sua própria existência (Foucault, 2016a, p. 73). Disto, para o filósofo, sua escrita não tem o objetivo de transformar sua existência em um monumento sólido e imutável, mas sim de reabsorvê-la, compreendê-la e trabalhá-la continuamente. Essa perspectiva reflete sua visão da escrita como um processo dinâmico e reflexivo, que permite ao autor visitar, reinterpretar e reformular sua experiência de vida. A ênfase está no ato de escrever como um meio de diálogo consigo mesmo, um exercício de subjetivação que não busca eternizar, mas renovar e reconstruir a própria identidade.

Para o autor, o "papal da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um 'corpo'" (Foucault, 2002, p. 144), que assimila os nutrientes como quando são digeridos:

E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida "em forças e em sangue" (*in vires, in sanguinem*) (Foucault, 2002, p. 144, grifos do autor).

Destarte, a relação entre a escrita e o corpo ocorre como um processo de apropriação e transformação. O autor rejeita a ideia de corpo como doutrina fixa e recorre a metáfora da digestão para ilustrar como a escrita assimila as leituras e experiências, convertendo-as em algo vivo, pessoal e incorporado, como "forças e sangue". Esse ato de transcrição não é meramente técnico; é uma forma de internalizar e dar vida às ideias, transformando o conteúdo lido ou ouvido em uma verdade singular, pertencente ao sujeito. Assim, a escrita opera como um meio de vivificação do saber, conectando profundamente o autor com o que é aprendido e experimentado.

De acordo com Galli (2010, p. 62), a escrita funciona como um processo contínuo de "(re)construção de 'eus'", sendo um espaço onde o sujeito se (re)inscreve, reflete sobre si mesmo e atribui novos significados à sua identidade. Esse ato de escrever permite que o indivíduo (re)invente sua subjetividade, utilizando a linguagem como um mecanismo para explorar e transformar suas experiências e perspectivas. Nesse sentido, a escrita transcende a simples comunicação e se torna um exercício de auto(re)conhecimento e de criação identitária.

Ademais, o processo de escrita envolve um constante enfrentamento das incertezas, tensões e conflitos individuais “que tende[m] a se abrir, deslizar, (des)locar, no movimento de (re)construção de muitas vozes e dos muitos sentidos (Galli, 2010, p. 51). Essas características tendem a abrir caminhos para movimentos de transformação, em que as vozes e os sentidos se (re)constroem continuamente. Nesse fluxo, a escrita se torna um espaço de (des)locamentos, permitindo que as subjetividades se articulem e se reformulem no dinamismo de múltiplos significados e perspectivas. Desta forma:

Para compor a trama do tecido ou construir a teia, os fios se despedaçam, se dividem, se chocam, se deslocam, se imbricam, chegam às bordas, às periferias, às fronteiras, enfim passam por um processo de (des)construção para a partir dos discursos outros-reconstituir-se e ressignificar-se a partir dos deslocamentos destaca-se um estatuto particular para escrita que passa a ser um outro texto, transformando o sujeito-que escreve-em autor (Galli, 2010, p. 56)

O processo de escrita é marcado pela desconstrução e reconstrução, onde os fios da narrativa se fragmentam, interagem e se reorganizam. Nesse movimento, a escrita transita pelas margens e fronteiras dos discursos, apropriando-se do que é "outro" para ressignificar-se. Esse processo transforma o sujeito que escreve, conferindo-lhe um novo estatuto de autor, já que a escrita deixa de ser apenas um reflexo de si para tornar-se uma criação autoral que reconstrói identidades e significados.

O autor, é entendido por Foucault (2002, p. 28) “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. O autor desempenha um determinado papel em relação aos discursos para além de reagrupamento de textos, atua na seleção, também pode promover a relação e a delimitação destes, em que caracteriza "um certo modo de ser do discurso" (Foucault, 2002, p. 45).

Nesta perspectiva, o “princípio do autor” reduz o acaso, instaurando um limite por meio de uma identidade estruturada na forma da individualidade e do "eu". O sujeito escritor assume a “função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas” (Foucault, 1996, p. 29). O sujeito escritor assume a “função do autor”, na qual tudo o que ele escreve, incluindo

rascunhos e esboços, e até aquilo que decide não escrever, são elementos que definem sua obra.

Para Galli (2010, p. 57) “vislumbrar a escrita é focar as cenas e as representações de seus autores, que se expressam por meio dos processos de subjetivação a partir de uma (nova) função-autor assumida em determinadas discursividades”. Assim a autora propõe uma outra noção de autoria, a qual julgamos ser a que mais se alinha ao nosso entendimento de que os poetas surdos são autores. Como pode ser observado em: “autor não é tão somente aquele que publica textos e os faz circular, mas todo aquele que escreve ou que produz a sua própria escrita, de maneira singular, fundada em práticas sociais partilhadas com outro(s) sujeito(s)” (Galli, 2010, p. 57).

Dessa forma, o autor é visto não apenas como um produtor de obras acabadas, mas como alguém que, por meio da escrita, participa de um processo coletivo de expressão e construção de sentido, refletindo e influenciando as relações sociais e culturais. A escrita se torna um meio de conexão e ressignificação, envolvendo a interação entre o autor e o contexto em que ele está inserido.

### **2.3 Estética da existência em produção**

Nas próximas linhas desta tese, construo a noção de estética da existência, embasada na teoria foucaultiana, alicerçando com isso meu entendimento de que as poesias surdas, revelam modos de subjetivação do sujeito surdo, e fazem emergir estéticas da existência surda.

A questão da resistência relacionada ao saber/poder, nas primeiras obras de Foucault passa a se modificar quando o autor escreve “A vontade de saber”, de 1976, em que pensa na constituição de resistências fora do contato com o poder. No entanto, essa ideia só toma forma quando o autor passa a pesquisar modos de subjetivação na Grécia Antiga. O estudo dos processos de subjetivação começa em “A hermenêutica do sujeito” (Foucault, 1982), “O governo de si e dos outros” (Foucault, 1983) e ganha força na “A história da sexualidade v. II - O uso dos prazeres” (Foucault, 1984) e “A história da sexualidade v. III - O cuidado de si” (Foucault, 1984).

Com essas obras Foucault propõe diferentes técnicas de si que os gregos antigos utilizavam na tentativa de autogoverno. Eram técnicas de operações que visavam transformar-se a si próprio, eram aplicadas sobre o corpo, o pensamento e a

conduta dos indivíduos livres, fazendo emergir uma subjetividade ética e estética. Explica sobre esse retorno à antiguidade na entrevista intitulada “Uma estética da existência” de 1984<sup>43</sup>:

E se eu sei me interessar pela Antiguidade, é que, por toda uma série de razões a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está em processo, presentemente, de desaparecimento; já desapareceu. E à essa ausência de moral, responde, deve responder, uma busca de uma estética da existência (Foucault, 1984a, s.p.).

Ao refletir que o “modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (Foucault, 1980, p. 207)<sup>44</sup>, o autor propõe que essa prática que constitui a subjetivação consegue escapar dos saberes e poderes mesmo que deles deriva, pois a prática de si possibilita articular uma resistência, além disso a relação consigo mesmo está continuamente se (re)fazendo, desta forma ao cuidar de si como condição da subjetivação, vai possibilitar uma prática de liberdade (Foucault, 1984).

Ao pensar nos modos de constituição do sujeito moral, Foucault (1984, p. 27) diz que “existem diferentes maneiras de “se conduzir” moralmente, diferentes maneiras para o indivíduo que age, de operar não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação”. Esta constituição centra-se na ideia de que o sujeito se transforma ao viver de maneira consciente e intencional, tratando sua existência como uma obra que segue valores estéticos e critérios de estilo. Isso implica em moldar sua vida com propósito, em um processo contínuo de autorreflexão e autocriação, em busca de harmonia e expressão pessoal, como em uma obra de arte. Segundo Foucault (1985, p. 29), o indivíduo:

[...] estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo enquanto sujeito; nem tampouco constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’, sem uma ‘ascética’ ou sem ‘práticas de si’ que as apoiem.

---

<sup>43</sup> Une esthétique de l'existence (entretien avec A. Fontana), Le monde, 15-16 juillet 1984, p. XI. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Fonte: Espaço Michel Foucault.

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. (1980) Verdade e subjectividade. Howison Lectures. Revista de Comunicação e linguagem. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 207.

Na teoria foucaultiana, ascese compreende um auto relacionamento, um trabalho que o indivíduo realiza sobre si, e assim representa uma forma de resistência ao poder subjetivante. Já, para Ortega (1999, p. 63) “a ascese [...] aspira uma determinada forma de existência que felizmente nunca se atinge” porque o trabalho sobre si nunca é concluído, o sujeito está em constante transformação.

Diante disso, compreendemos que os surdos rompem com a forma que são narrados, passando a pensar e a agir numa outra forma de existência. Trago, para exemplificar, os versos: “[...] Mas, eu sou um sujeito de alma lavada / que foi vacinado pela Determinação e Coragem, / por isso meu corpo é pura blindagem [...]” (Borges, 2020). Por esse trecho e outros do *corpus*, filio-me ao pensamento de Foucault (1984) para propor uma noção de “estética da existência” surda.

Essa estética da existência surda é, então, aqui compreendida como a produção de si, uma forma de se (re)inventar, produzindo uma nova subjetividade, pautado na ética, e em uma atitude política, que resiste à normalização, que é complexa porque exige do sujeito reflexão e também ação. Neste sentido, a resistência aqui liga-se à criação de novas maneiras de ser e viver: “trabalhar sobre nós mesmos e inventar, não digo descobrir, uma maneira de ser, ainda improvável” (Foucault, 1984a, s.p.).

## CAPÍTULO III

### FIOS TEÓRICOS QUE SE EN(TRE)LAÇAM

O Capítulo III apresenta uma estrutura detalhada que visa aprofundar a compreensão dos elementos teóricos e metodológicos fundamentais para a análise do discurso no contexto deste estudo. Dividido em três partes, o capítulo inicia com uma exploração da Análise do Discurso e da produção de sentidos, destacando as relações entre língua, sujeito e subjetividade. Em seguida, amplia a discussão com a introdução de conceitos-chave como Discurso, Prática Discursiva, Formação Discursiva, Interdiscurso, Memória e Arquivo, fundamentais para o entendimento das dinâmicas discursivas. Por fim, a terceira seção aborda a arqueogenealogia, oferecendo uma perspectiva metodológica para o tratamento do *corpus*.

#### **3.1 A Análise do Discurso e a produção de sentidos: Língua, Sujeito, Subjetividade**

Neste subitem, revisito os conceitos fundamentais que sustentam a Análise do Discurso (AD) e a produção de sentidos, com foco em três pilares essenciais: língua, sujeito e subjetividade. Esses conceitos são cruciais para entender como o discurso se constitui, como os sentidos são gerados e circulam, e de que maneira o sujeito, inserido em uma rede de significados e influências, constrói e é construído através das práticas discursivas. Ao explorar essas bases teóricas, busco esclarecer as dinâmicas que permeiam a relação entre linguagem e subjetividade, elementos centrais para a análise que se desenvolve ao longo deste estudo.

A AD refuta a noção de língua transparente, autônoma de comum entendimento da linguística, e (en)caminha para o entendimento da língua “da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, uma língua cuja historicidade está inscrita. É, portanto, a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (Leandro-Ferreira, 2005, p. 17). Essa abordagem enfatiza a fluidez e a complexidade da língua enquanto fenômeno social e histórico, destacando seu caráter multifacetado e aberto à interpretação.

Na medida em que a AD é uma “disciplina de entremeio” (Orlandi, 2007, p. 23), configura-se entre o que a psicanálise pode oferecer à análise do discurso e o que

esta última pode contribuir para a psicanálise, especialmente no que diz respeito às reflexões sobre a relação entre “língua-sujeito- história” (Orlandi, 2012).

Eckert-Hoff (2011, p. 60) refere-se “a noção de língua como equívoco”, no entendimento de que o sentido não está na palavra, pois na “edificação de uma língua”, as tentativas de “edificar um sentido é sempre furtada”. Para a autora as “letras” enunciadas são imprevisíveis, “representam a confusão, denunciam um lugar de sentidos fugidios, fluidos, não controláveis” (Eckert-Hoff, 2011, p. 60). Já, Coracini (2007, p.10) ressalta que continuamente tenta-se uma “nova Babel em busca da completude, do conhecimento total, da verdade, da perfeição, da estabilidade”. No entanto, a língua é “um simulacro de unidade”, na medida em que se constitui de outras línguas e culturas.

Segundo a linguista, a(s) língua(s) não são pura(s) e nem completa(s), inteira(s) ou una, “a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é dívida impossível de ser quitada, que é esperança numa racionalidade, numa totalidade jamais alcançada, lugar inacessível da segurança e da certeza, longe da dúvida e do conflito” (Coracini, 2007, p. 48-49). Esse entendimento destaca a língua como um espaço de imperfeição, conflito e incerteza, sempre atravessada por múltiplas vozes e possibilidades de interpretação. A metáfora da “dívida impossível de ser quitada” reforça o caráter inacabado e dinâmico da língua, longe de qualquer segurança estática ou certeza, situando-a no campo da dúvida e da constante negociação de sentidos.

Authier-Revuz (1998, p. 166, grifos da autora) alude sobre abandonar o entendimento de língua como “domínio homogêneo, fechado, onde a descrição é da ordem do **repetível**, do “UM”, por um campo duplamente marcado pelo NÃO-UM, pela **heterogeneidade teórica** que o atravessa”, e leva em consideração que a língua ao se articular com sujeito e o mundo o faz pelo não-calculável, pelo “caráter **não-repetível**” da compreensão que se pode alcançar. Além disso, essa articulação é profundamente influenciada pela subjetividade e pela incompletude, refletindo a natureza dinâmica e aberta da língua em sua interação com o contexto e a experiência humana.

Essa mesma ideia de incompletude das línguas nos traz Rajagopalan (1998, p. 39), quando assevera que as línguas “Vivem em constante contato uma com as outras” e se “contaminam mutuamente”. Essa ideia sugere que a troca e a influência entre as línguas geram transformações contínuas, refletindo o dinamismo da comunicação humana. Ademais, indica que as línguas são permeáveis e moldadas

pela interação cultural, social e histórica. O que reforça a visão de que a linguagem é um fenômeno vivo, adaptável e profundamente interconectado.

Milner (2012, p. 99), em “O amor da língua”, também argumenta sobre a impossibilidade fazer o “um”, estabelece uma relação entre a língua e o amor, segundo o autor há uma relação “singular da língua com o amor, pois o amor também deve suprir uma conjunção impossível”. Escreve Milner (2012, p. 99):

Aliás, experimentem tomar qualquer esquema de comunicação e introduzir, no lugar de sujeitos falantes integralmente calculáveis, sujeitos barrados pelo desejo: isso é obter a forma de um amor. A diferença, é claro, fulgura no modo de insistência do desejo, mas talvez ela conte menos que a homologia: no amor, assim como na língua, trata-se de evacuar o discernível, de fazer com que ele cesse de se escrever, de fazer com que o dois - por um encobrimento fantasmático do inconjugável - faça-se um (Milner, 2012, p. 99).

Máscia e Silva Júnior (2003, p. 89) especificam que a língua é algo a mais que apenas um “instrumento de comunicação”, visto que a língua “é o material fundador de nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos”. Para os autores, ao formar o seu EU, a criança o faz na relação com o mundo, pela relação com “os sistemas simbólicos que a fazem ‘acessar’ o real, através do olhar do outro, a mãe, em primeira instância”. Sobre isso, Revuz (1998, p. 215) esclarece que esse “estar-já-aí da primeira língua é um lado iniludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”, e nessa língua que nos conhecemos e nos fazemos conhecer, é na língua materna<sup>45</sup> que nos (ins)escrevemos, que nos subjetivamos. Para os surdos, língua é sinalizar, e sinalizar na poesia de Souza (2018): “Sinalizar é sentimento! / Sinalizar é emoção! / é beleza, é prazer / é honra e empatia / Sinalizar é inclusão!”.

Quando apre(e)ndemos outra língua dá-se uma experiência nova, esse encontro com a língua estrangeira desperta um “laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre a primeira e a segunda língua nunca é

---

<sup>45</sup> A Língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos. No entanto, ela não é a língua materna dos surdos, uma vez que, a maioria dos surdos nasce de pais ouvintes, que geralmente têm o português ou outra língua oral como língua materna. Conseqüentemente, a aquisição da língua de sinais pode não ocorrer naturalmente desde cedo, mas sim em contextos específicos, como na escola ou em interações com a comunidade surda. A língua de sinais desempenha um papel central na construção de identidade, na formação de laços culturais e na garantia de acessibilidade. Assim, ela é muitas vezes ressignificada como uma “língua de acolhimento”, que proporciona pertencimento e expressão plena, especialmente em contraste com a exclusão que pode ser vivenciada em contextos majoritariamente orais. Destaco a importância de valorizar a língua de sinais como um direito linguístico e cultural, e não como uma imposição ou substituição tardia.

anódino para o sujeito [...]” (Revuz, 1998, p. 215). É um processo dolorido, não conhecer ou pouco conhecer uma língua, fato que vai nos impedir de dizer, Foucault (2016b, p. 38) descreve esse sentimento “Via as palavras que queria dizer se transvestirem, simplificarem-se, tornarem-se como que marionetes irrisórias a minha frente no momento em que as pronunciava”.

Ao se deparar com a impossibilidade de usar a sua própria língua, o autor percebe nela “uma espessura, uma consistência que não era simplesmente como o ar que se respira, uma transparência absoluta insensível” (Foucault, 2016b, p. 38), que além disso, tinha regras, “leis próprias”, seus próprios corredores, linhas e atalhos, asperezas, escarpas e encostas, enfim

Formava uma paisagem onde a gente podia passear e descobrir, no desvio das palavras, ao redor das frases, bruscamente, pontos de vista que não apareciam anteriormente. [...] compreendi que podia habitar minha língua [...] minha residência nesse **lugar sem lugar** que é o país estrangeiro onde nos encontramos (Foucault, 2016b, p. 38 - 39, grifo meu).

Nessa ânsia de pertencimento, o autor complementa que construiu para si “uma espécie de casinha da linguagem do qual [...] seria o dono de cada cantinho”, porque “No final, a única pátria real, o único chão sobre o qual se pode andar, a única casa onde podemos nos deter e nos abrigar é a língua, aquela que aprendemos desde a infância” (Foucault, 2016b, p. 39). A afirmação do autor sugere que a língua transcende as limitações físicas e territoriais, tornando-se o espaço essencial onde o indivíduo se ancora e se constitui. A língua aprendida na infância é, para ele, um lugar de pertencimento, memória e expressão, funcionando como uma “casa” que oferece tanto abrigo quanto um meio de interação com o mundo. A poesia de Edinho Santos (2019) também nos fala sobre essa impossibilidade de dizer sem a sua língua: “[...] Se trancam minhas mãos, trancam minha fala / Como eu comunico? / Como eu me explico? / Eu preciso das mãos para falar [...]”.

Coracini (2007, p. 48) explica que as línguas são em si estrangeiras e maternas ao mesmo tempo “toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego”. Essa dualidade evidencia que a linguagem é ao mesmo tempo um meio de contato com o mundo e uma construção íntima, em que o sujeito se forma e se reformula. Ela é o veículo de nosso pensamento, mas também o território em que experimentamos a estranheza do

outro, ampliando nossa visão sobre nós mesmos e sobre as outras realidades que nos cercam. Portanto, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro” (Coracini, 2007, p. 227).

Sobre isso, Revuz (1998, p. 229) afirma que “aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua”, na compreensão de que o “estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros - somos divididos” (Kristeva, 1998, p. 190). Essa divisão é interna, entre aquilo que somos e aquilo que rejeitamos, que implica uma complexa relação entre o que é familiar e o que é desconhecido em nós, destacando a natureza fragmentada da identidade humana. Assim, “quando fugimos ou combatemos o estrangeiro, lutamos contra o nosso inconsciente - este ‘impróprio’ do nosso ‘próprio’ impossível” (Kristeva, 1998, p. 201).

Coracini (2007) ao se filiar aos pensamentos derridianos aborda sobre as imposições dos colonizadores a sua “monolíngua (ou o que ele julga ser “uma” e “sua” língua)”, em que neste processo usam da força ou da lei, para “interditar, lançar o sujeito - o outro a quem se impõe e que submete - no entre-dizeres, na interdição”, no lugar sem dono e confuso do estar “entre-línguas, entre-culturas, entre-outros, entre mim e o outro, que é sempre ‘outros’” (Coracini, 2007, p. 47, grifos da autora), num estar entre línguas-culturas<sup>46</sup>. O interdito do colonizador, neste caso o ouvinte, também impõe ao surdo uma língua, por muito tempo uma língua oral, como na poesia de Moreira e Gouveia (2017): “[...] Por que essa surda não usa aparelho, pra ouvir logo? / Todos os procedimentos para normalizar as pessoas [...]”.

Máscia e Silva Júnior (2003) expõem que o reconhecimento linguístico das línguas de sinais provocou desestabilizações e questionamentos na ciência linguística. E explicam que:

A língua não se constitui apenas em código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaço-visual. Língua é corpo (Máscia; Silva Júnior, 2003, p. 88).

Em uma língua oral, como a que os ouvintes usam, a comunicação é feita com a boca e o som, enquanto nas línguas de sinais, como a Libras (Língua Brasileira de

---

<sup>46</sup> Línguas- culturas é o termo cunhado por Coracini (2021, p. 337) pelo entendimento de que “não há língua sem cultura e não há cultura sem língua”.

Sinais), a comunicação ocorre por meio da utilização das mãos e dos movimentos corporais. Vale salientar que as modalidades da língua, tanto oral quanto de sinais, são expressões corporais. O surdo, ao se comunicar em uma língua de sinais, expressa sua linguagem por meio do espaço e do corpo, utilizando manifestações visuais e gestuais. Isso proporciona uma nova percepção de linguagem que vai além da fala convencional.

Coracini (2007, p. 11) fomenta que todo o processo de aprendizagem, seja de línguas ou qualquer outro, “se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem”. O sujeito, que se refere a autora, é o psicanalítico, “do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto)controlar os efeitos de sentido de seu dizer” e, portanto, não controla o que é aprendido e subjetivado no/pelo corpo enquanto texto de “inscrição e escritura”. Além disso, o sonho da completude, da unidade, do corpo único e da sabedoria plena, e da compreensão ilimitada, total, se desfaz nos “escombros” de Babel no momento em que se vislumbra a porosidade e a dispersão do corpo heterogêneo que constitui tanto a linguagem quanto o sujeito, enquanto (re)vela uma aparência enganosa de homogeneidade.

Robin (1993) e Eckert- Hoff (2008; 2011) afirmam que o sentido não aparece colado a palavra, no entanto asseguram que o sujeito está sempre (re)adequando “as palavras e as coisas, entre a presença e a ausência, entre o que falta e o que excede” (Eckert- Hoff, 2011, p. 60), destacando a natureza ambígua e limitada da linguagem. As palavras, ao serem usadas, encontram-se no limite entre o que pode ser expressado de forma clara e o que não pode ser dito ou compreendido completamente. Esse movimento reflete a tensão entre a capacidade da linguagem de comunicar ideias e a sua incapacidade de capturar a totalidade de uma experiência ou conceito. Dessa forma, as palavras se situam em uma zona de fronteira entre a expressão possível e a impossibilidade de transmissão plena de significados. Portanto, “as palavras jogam entre as fronteiras da possibilidade e da impossibilidade de se dizer” (Eckert- Hoff, 2011, p. 60).

Segundo Galli (2010, p. 52) sujeito e sentidos performam uma coexistência de continuidade e mudança “são sempre os mesmos e sempre outros, possibilitando (neste mesmo e diferente) a manifestação das identidades”. Essa coexistência de continuidade e mudança permite que as identidades sejam expressas e reconfiguradas, refletindo sua complexidade como algo que não é fixo, mas que se desenvolve em relação à alteridade e ao contexto social. Segundo Orlandi (1994, p.

27), “o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo”, pois o “sujeito ao significar se significa”, ressaltando uma relação intrínseca entre a construção do sujeito e a produção de sentido. Nessa perspectiva, o sujeito não é uma entidade fixa ou preexistente, mas é continuamente formado no ato de significar. Além disso, o “sentido não para, ele muda de caminho” (Orlandi, 2007, p. 13), do mesmo modo que o sujeito é sempre um vir a ser. Aliás, é válido lembrar que o sujeito não controla o processo de constituição de sentidos nele, pois é atravessado pela memória discursiva e por suas filiações, que inscrevem e moldam sua trajetória ao longo do tempo.

Authier-Revuz (1998, p. 186) apoia-se na teoria lacaniana, ao entender que o sujeito é produzido pela linguagem e clivado pelo inconsciente, ou seja, “o sujeito efeito de linguagem, advém dividido, na forma de uma não-coincidência consigo mesmo” e é, portanto, “barrado pelo desejo, ele é a própria expressão de uma divisão [...] polissemia do vocabulário ‘não-um’ — alteridade, heterogeneidade, sujeito dividido, clivado... — constitui um risco pleno de deslizamentos, amálgamas e mal-entendidos” (Authier-Revuz, 1998, p. 187). A noção de “não-um” destaca a alteridade intrínseca do sujeito e a complexidade de sua constituição, evidenciando o risco de interpretações múltiplas, de deslizamentos de sentido e de possíveis equívocos, que revelam a riqueza e a instabilidade da experiência subjetiva. Essa perspectiva reforça a ideia de que a identidade do sujeito é sempre um processo em construção, permeado pela dinâmica dos discursos que o atravessam e pelas tensões que o moldam.

Apesar do sujeito se constituir em fragmentos, têm a ilusão de que se “faz um, de que [se] é um, de que tem uma identidade, inventada pelo outro e assumida como sua; noção que se faz verdade para si e para os outros” (Coracini, 2007, p. 9). Não são nada mais que representações imaginárias constituídas como um reflexo, uma imagem de nós espelhada do/no olhar do outro, somos “ditos pelo outro, pelo olhar do outro que se faz verdade...” (Coracini, 2007, p. 49). Ao se constituir na/pela falta, o sujeito vai construir uma identidade que lhe parece transparente: “constrói sua morada para nela habitar” (Coracini, 2007, p. 51), desenvolve-se na ilusão de que pode identificar a si próprio, definir-se, e faz o mesmo com o outro, identificando-se com esse outro e percebendo-o semelhante e diferente mesmo tempo.

Deste modo, a constituição de cada sujeito dá-se em decorrência da história pessoal de cada um, de suas experiências vividas, nas diferentes leituras, no entanto, “a presença do(s) outro(s) é incontestável” nesse processo, na medida em que

provoca “deslocamentos, re-significações, provenientes do confronto com o diferente, com o estranho que, afinal, não se apresenta de fora para dentro, mas ‘habita em nós’ [...] constituindo nossa subjetividade” (Coracini, 2000, p. 8, grifos da autora), nos apropriamos do estranho, do outro, se somam as vozes a outras vozes, formando uma massa heterogênea, e cindida do sujeito. Alinhando-se a isso, Kristeva (1994, p. 191) explica que “a partir do outro eu me reconcilio com a minha própria alteridade-estranheza, que jogo com ela e vivo com ela”. O que, na poesia de Santos (2017), as (des)identificações tomam corpo: “- Porra! Mudinho, eu? / - Não, meu nome é Edinho, porra!”.

Sobre a alteridade, em esclarecimento do conceito cunhado a partir da visão dialógica de discurso, recorro a Bakhtin (1997, p. 43) que pontua:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e a minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e a minha frente, não pode ver.

Ao observar alguém situado fora de nós, nossos horizontes nunca se alinham completamente, mesmo que estejamos próximos fisicamente. Essa diferença ocorre porque a posição ocupada pelo outro limita sua percepção ao que está ao alcance de seu ponto de vista, enquanto o “eu” possui uma perspectiva única, situada fora do horizonte do outro. Essa ideia ressalta que cada sujeito é constituído por uma visão singular do mundo, determinada por sua posição e experiência. Essa singularidade nos lembra que, por mais que busquemos empatia ou entendimento mútuo, há aspectos de nós mesmos e do outro que permanecem inacessíveis. Assim, Bakhtin (1997) enfatiza a incompletude e a relação dinâmica entre os sujeitos, fundada na diferença e na impossibilidade de plena coincidência.

Eckert-Hoff (2008, p. 71) afirma que a construção do sujeito é na contradição, pela alteridade o “sujeito se constitui e é constituído numa relação com o Outro, com os outros, a alteridade neles e fora deles”, marcados por uma clivagem que nos divide, e uma não coincidência de si que aflora o estranho a nós mesmo, em que o “Outro é a face oculta da nossa identidade”. E por isso, Eckert-Hoff (2008) associa-se ao pensamento de Robin (1997, p. 37) que diz que “todos perseguem seus outros, suas sombras” e ausências de sombras, seus lugares vazios, “todos procuram conservar-se ou encontrar-se através de um outro, de um desconhecido ou de um ser

imaginário”, para falar sobre a constituição do sujeito que persegue um “duplo registro Narciso-Vampiro. Narciso não ama, senão sua imagem que contempla ao mirar-se no espelho. Já o Vampiro é a impossibilidade de contemplar a própria imagem” (Eckert-Hoff, 2008, p. 77), com isso, está sempre em jogo na formação da identidade do sujeito a “contemplação de si”, que força as tentativas de cristalização e a impossibilidade de dizer-se, ao se presentificar, ao falar de si, emerge o “desejo de transparência” tanto quando a “impossibilidade de se contemplar” (Eckert-Hoff, 2008, p.79). A poesia de Edinho Santos (2017) se compõe nessa questão: “[...] Eu adolescente, eu em pé pulei corda, joguei video-game / Bafo-bafo / - Mudinho, Mudinho, Mudinho/ Eu cresci, me encontrei e eles: / - Mudinho, Mudinho, Mudinho / Me casei, encontrei minha metade [...]”.

O sujeito é sempre processo, “uma - obra - em - processo”, é uma “obra-em-andamento”, pois “ser é devir” (Doel, 2001, p. 91), é também, um sujeito “camaleônico” (Eckert-hoff, 2008, p. 44), que assim como um camaleão muda de cor, mas aquela cor continua o constituindo, ele pode voltar a ela, o mesmo e o diferente coexistem no sujeito. Assim, o sujeito vai constituindo processualmente, em contínua transformação nas/pelas “vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características” (Coracini, 2000a, p. 7). Ademais, alinho-me também a Eckert-Hoff (2008, p. 67) ao afirmar que a subjetividade é descentrada, não unificada e nem coerente. Além disso, por ser sempre constituída em relação ao outro, identidade e alteridade não se apresentam separadas.

Assim como a alteridade constitui o sujeito, ela também constitui o discurso, não sendo possível discernir o eu e o Outro, estabelecer um limite; é sempre uma “fronteira porosa” (Robin, 1997). Pois, o discurso se liga, se (rel)aciona com outros dizeres, assim como o sujeito se constitui na relação com o outro, numa interlocução com o meio sócio-histórico.

No que concerne a representação, para Coracini (2007, p. 240), está implicada ao sujeito e suas relações com os outros, haja vista que “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas, elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”, ou seja, as representações se dão nas relações entre os sujeitos, o sujeito se vê pelo espelho do olhar do outro, e assim se representa, nada mais que uma imagem de si, uma “imagem deformada de si”

(Coracini, 2015, p. 140), de reflexos de si construídos pelo outro. É um simulacro (Foucault, 1988). Toda a imagem do outro e de si é construída na opacidade da língua, numa língua que não é óbvia e nem transparente, que tenta fazer UM, em um sujeito que também é cindido, barrado, incompleto, de forma que as representações são ilusórias, incompletas.

### **3.2 Mais uns fios para esse alinhavo: discurso, prática discursiva, formação discursiva, interdiscurso, memória e arquivo.**

No texto que segue referente a este item procuro expandir a discussão sobre os elementos que estruturam e orientam a AD. Este segmento aprofunda a compreensão de conceitos centrais como discurso, prática discursiva, e formação discursiva, explorando suas inter-relações e implicações na produção de sentidos. Abordo sobre o interdiscurso, a memória e o arquivo como forças que moldam e influenciam o discurso ao longo do tempo, destacando como esses elementos se entrelaçam na construção e na circulação dos significados dentro de uma sociedade. Com isso, busco fortalecer a base teórica que sustenta a análise proposta, a partir das camadas de complexidade ao entendimento das dinâmicas discursivas.

Segundo Eckert- Hoff (2008, p. 47) o “discurso é um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua”, desta maneira para compreender o que é discurso e como ele significa é necessário observar seu funcionamento, e modo em que os sentidos se constituem. Foucault (2008, p. 132), define por:

[...] discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história.

O filósofo trata os “discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos”, como uma pequena engrenagem que introduz na “raiz mesma do pensamento o *acaso*, o *descontínuo* e a *materialidade*” (Foucault, 1996, p. 59, grifos do autor). Neste sentido, o autor define como acontecimento discursivo “o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. [...] Isto é o que eu chamo de acontecimento” (Foucault, 2006, p. 255).

Zoppi Fontana (2017) define o discurso como um acontecimento, destacando sua característica de contingência. Isso implica compreender o discurso não como algo estável ou predefinido, mas como um fenômeno que emerge e se configura a partir de condições específicas, contextuais e históricas. A contingência, nesse sentido, refere-se à ideia de que o discurso é marcado pela imprevisibilidade e pela possibilidade de variação, sendo sempre atravessado por forças e relações de poder que moldam sua emergência e seus sentidos. Essa perspectiva sublinha a fluidez do discurso, que nunca é fixo ou definitivo, mas sempre em processo.

A Análise do Discurso, assim, se orienta para entender o “enunciado na estreiteza e singularidade da sua situação” (Foucault, 2008, p. 31), para observar “as condições de sua existência”, estabelecer relações entre eles, e que outras formas excluem, isto é possível ao olhar para o enunciado na singularidade de acontecimento, a “descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2008, p. 30).

O acontecimento relaciona-se à noção de descontinuidade, ao fato de que, em determinados períodos, uma cultura cessa de pensar da mesma maneira que antes e passa a adotar novas formas de pensamento. O filósofo argumenta que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Foucault, 1996, p. 26), reforçando a ideia de descontinuidade e de dispersão do discurso. E propõe como questão para o analista: “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (Foucault, 2008, p. 31).

Em continuidade, Foucault (2008, p. 133) atribui como prática discursiva: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Essas regras, são as condições de possibilidade do discurso, determinam como os enunciados são produzidos e quais significados podem ser atribuídos em um contexto específico, dependendo do tempo e espaço históricos. Elas não são atribuídas a um autor individual, mas operam de forma anônima e coletiva, moldando as práticas discursivas em um campo específico (social, econômico, geográfico ou linguístico).

Foucault (1994, p.12), também afiança que as “práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos”, salientando que estas se incorporam à “conjuntos técnicos, em instituições”, em comportamentos, em tipos de

difusão e de transmissão, bem como “em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm”. Segundo o autor, a modificação de uma prática discursiva está ligada a um conjunto de transformações, tanto internas quanto externas. Internamente, essas mudanças podem ocorrer por meio de técnicas que determinam objetos, pelo aprimoramento e ajuste de conceitos ou pelo acúmulo de informações. Externamente, podem derivar de alterações em relações sociais, instituições públicas ou, ainda, de práticas discursivas paralelas que se desenvolvem simultaneamente.

Authier-Revuz (2004, p. 37, grifo da autora), destaca que o “lugar ‘do outro discurso’ não é ao lado, mas no discurso”. Essa perspectiva permite conceber o discurso relatado como o “discurso no discurso” e, simultaneamente o “discurso sobre o discurso” (Authier-Revuz, 2004, p.38), cujas enunciações são interdependentes. Além do mais, todo o discurso é direcionado a um interlocutor, e o processo de produção discursiva inscreve o destinatário no tecido do discurso que está sendo produzido. Portanto, o discurso é constitutivo em relação ao outro. Como na poesia de Edinho Santos (2017) “Quando eu era pequeno diziam: / - Mudinho, Mudinho, Mudinho [...]”.

Authier-Revuz (2004, p. 25) discorre sobre a presença do outro no discurso, sobre as “palavras do outro”, do “outro que atravessa constitutivamente o um”, essas palavras dos outros se somam as poesias, como neste trecho: “Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa... e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da "Inclusão"” (Vilhalva, 2011).

Ademais, Authier-Revuz (2004) pontua que o sentido de uma palavra, de uma expressão, não “existe em si mesmo”, não algo intrínseco ou previamente dado, nem se constitui como uma relação direta e literal com o significante. O sentido emerge das posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico. Neste contexto, as “expressões e proposições” são (re)produzidas e falam sempre antes em outro lugar. Assim, “[...] as palavras, expressões, proposições... recebem seu sentido da formação discursiva a que pertencem” (Authier-Revuz, 2004, p. 37). O que evidencia a natureza relacional e histórica do significado no discurso.

Foucault (2008), ao tentar descrever as relações entre os enunciados, desenvolve seu entendimento por formação discursiva:

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

De acordo com Foucault (2008, p. 131), a formação discursiva constitui um sistema enunciativo que regula um conjunto de performances verbais, mas não o faz isoladamente, pois é também influenciada por sistemas lógico, linguístico e psicológico. Assim, a noção de "formação discursiva" é entendida como um mecanismo que organiza e delimita o campo das "coisas ditas" no âmbito específico dos enunciados: "um enunciado pertence a uma formação discursiva" (Foucault, 2008, p. 132). E, corresponder a "qualquer série de signos, de figuras, de grafismos ou de traços – não importa qual seja sua organização ou probabilidade – é suficiente para constituir um enunciado" (Foucault, 2008, p. 95). Portanto,

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (...) está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Foucault, 2008, p.31-32).

Foucault (2008, p. 30) propõe, na descrição dos acontecimentos discursivos, a consideração de um "conjunto sempre finito e efetivamente limitado" de sequências linguísticas formuladas. Nesse contexto, a análise discursiva busca compreender o enunciado em sua especificidade e singularidade, identificando as condições que tornam possível sua existência, delimitando-o de maneira precisa e examinando suas relações com outros enunciados aos quais está vinculado. Procura revelar quais formas de enunciação são excluídas, evidenciando as correlações e exclusões que configuram o campo discursivo. Por isso, mesmo depois de produzido pelo acontecimento discursivo, o enunciado é, nas palavras de Zoppi Fontana (2017, p. 186), assombrado "pela possibilidade de vir-a-ser-outro".

É pertinente destacar que a AD não busca suprimir conflitos, contradições ou diferenças. Pelo contrário, seu objetivo é evidenciar essas questões na materialidade linguística do discurso, captando-as nas formas de organização discursiva. Esse

processo possibilita a identificação de relações de antagonismo, alianças, dissimulações e absorções que ocorrem entre diferentes formações discursivas, conforme argumenta Brandão (1995).

As Formações Discursivas, no entendimento de Eckert-Hoff (2008), apresentam-se em movimento constante, assim se entrecruzam e se (trans)formam continuamente produzindo e reproduzindo saberes no e pelo interdiscurso. Além disso, apresentam fronteiras instáveis e, portanto, não possuem limites que separam o interior e do exterior do saber. As formações discursivas se constituem pelo “discurso do outro” e, por isso, são entendidas como heterogêneas, sendo que inclusive internamente, podem apresentar “oposição de saberes, que gerarão conflitos e contradições. O que deixa marcada a heterogeneidade da FD e sua contradição inerente” (Eckert-Hoff, 2008, p. 48).

Por conjunto interdiscursivo (Foucault, 2008, p. 178), é que o filósofo chama de “conjunto bem determinado de formações discursivas, que têm entre si um certo número de relações descritíveis. [...] Esse conjunto interdiscursivo encontra-se, ele próprio, e sob sua forma de grupo, em relação com outros tipos de discurso”. Essas FDs constituem agrupamentos dentro do campo discursivo que, por sua vez, mantêm interações com outros tipos de discursos. O termo enfatiza a ideia de que os discursos não existem isolados, mas fazem parte de uma rede maior, onde as relações entre discursos distintos contribuem para a formação de significados e para a dinâmica do campo social.

Nesse sentido, o conjunto interdiscursivo se posiciona como uma estrutura que evidencia a interdependência e o diálogo entre diferentes práticas discursivas. Ele permite compreender como certos discursos são produzidos, reproduzidos ou contestados, e como se articulam em contextos históricos, sociais e culturais. A análise dos conjuntos interdiscursivos possibilita identificar as condições de emergência dos discursos e as relações de poder e resistência que os atravessam. Essa perspectiva é essencial para explorar as intersecções entre discursos e para entender como determinados saberes, instituições e práticas se consolidam e se transformam em meio às interações discursivas.

Coracini (2007) compreende por interdiscurso

[...] os fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva que não deve ser confundida com a memória cognitiva -, fragmentos esses que nos precedem e que recebemos como herança e que, por isso mesmo,

sofrem modificações, transformações. De modo simplificado, poderíamos dizer que a memória, portanto, o interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem (Coracini, 2007, p. 09).

Para Coracini (2007, p. 09) essa rede faz com que o sujeito veja o mundo de um determinado modo e não de outro, lhe permite “ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes”, e é composta por “valores, crenças, ideologias, culturas”. Assim, a memória se relaciona às inscrições sócio-históricas que compõem a estruturação da materialidade discursiva. Está inscrita no sujeito desde a sua constituição pela língua(gem). Não é possível falar de língua sem falar em memória, há um imbricamento entre elas, uma trabalha sobre a outra no corpo do sujeito.

Na concepção foucaultiana, memória e arquivo são conceitos relacionados, mas que operam em dimensões distintas no campo do discurso. A memória refere-se ao registro ativo e subjetivo das experiências e dos discursos, vinculada à maneira como um grupo ou sociedade retém e utiliza discursos ao longo do tempo, inscrevendo-os em suas práticas culturais, sociais e históricas. Por outro lado, o arquivo é entendido por Foucault como um conceito mais amplo e sistemático, voltado para a organização e as condições de possibilidade dos enunciados dentro de uma época específica.

Para tanto, a noção de arquivo em Foucault (2008, p. 146) é outro conceito inserido “na densidade das práticas discursivas” e vai além da concepção comum de um espaço de armazenamento de documentos. Neste sentido, o arquivo é entendido como um sistema que organiza e regula a produção de enunciados, funcionando como uma estrutura que determina o que pode ser dito e como os enunciados surgem e se tornam possíveis. Foucault (2008) descreve o arquivo como um conjunto de práticas que fazem com que certos discursos se tornem viáveis em momentos e contextos específicos.

Para o filósofo, o arquivo é um sistema que estabelece as condições de emergência dos enunciados e o campo de sua utilização. Ele não se refere apenas a um registro ou um arquivo físico, mas a um conjunto de regras e práticas que possibilitam a existência e a circulação dos discursos. O arquivo, então, possui um caráter normativo, delimitando o que é possível dizer e, ao mesmo tempo, restringindo e regulando o que permanece fora do campo do discurso. Nesse sentido, ele define

os limites do que é considerado legítimo ou aceitável em um dado momento histórico (Foucault, 2008).

O arquivo age “na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá” definindo “o sistema de sua enunciabilidade” desde seu início, também define o “modo de atualidade do enunciado-coisa”, ou seja, o sistema de seu funcionamento. Assim, segundo Foucault (2008, p. 147-148):

Entre a língua que define o sistema de construção das frases possíveis e o *corpus* que recolhe passivamente as palavras pronunciadas, o arquivo define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação. [...] ele [o arquivo] faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados.

Foucault (2008, p.147) argumenta que o arquivo atua como uma “lei do que pode ser dito”, uma estrutura que rege a maneira como os enunciados aparecem como eventos únicos, e como esses eventos se transformam em coisas, isto é, em discursos que podem ser utilizados, analisados e compreendidos. O arquivo é, assim, a base de uma epistemologia que molda o saber e a produção de conhecimento em uma determinada época. Em resumo, o arquivo é um sistema complexo que regula o surgimento e a viabilidade dos discursos, determinando tanto as suas condições de possibilidade quanto os limites do que pode ser considerado conhecimento ou verdade.

Nesta premissa, a memória articula o que foi dito (os discursos que já existente no arquivo) com os discursos contemporâneos, evidenciando a dinâmica entre continuidade e ruptura nos saberes. Enquanto o arquivo é o sistema de regularidade que define os limites e as condições para a existência do discurso, a memória é o movimento que traz esses discursos para a atualidade, estabelecendo suas ressignificações e usos na prática discursiva. Essa relação entre memória e arquivo é evidenciada na poesia de Ayelen (2018): "Um pedaço de fita / Setembro / Insígnia / Olhando para trás nos remete ao nazismo / Grupos étnicos minoritários, homossexuais, deficientes e defeituosos, não interessam / Todos baleados e exterminados! [...]". Ayelen (2018) escava saberes que rasuram corpos surdos, como gesto de resistência ao conjunto de saber/poder que corrobora o apagamento/ aniquilamento linguístico, cultural e político da comunidade surda, de modo a

promover movências de sentido da/na história, via ruptura das verdades estanques da opressão e exclusão, buscando ter na insígnia azul, a legitimação da força de todos os surdos que sobreviveram e se fazem subjetividades em ordem e práticas discursivas.

A arqueologia designa “uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo (Foucault, 2008, p. 149). Enfim, a arqueologia é a “descrição sistemática de um discurso-objeto” (Foucault, 2008, p.158). Ela não busca interpretar significados ocultos ou intenções, mas compreender as condições históricas e sociais que permitem o surgimento de formações discursivas. O foco está em rupturas, descontinuidades e nas regras que estruturam os discursos, afastando-se das narrativas tradicionais de origem e continuidade. A arqueologia, assim, analisa como os discursos se organizam como objetos de saber, explorando sua materialidade e relações com o poder.

Diante dos conceitos teóricos que procurei articular até o momento, no item que segue, proponho um caminho metodológico. Fundamentada nos conhecimentos foucaultianos, trago a arqueogenealogia como ferramenta de análise.

### **3.3 A arqueogenealogia no tratamento do *corpus***

Neste momento da tese, exploro a aplicação da metodologia arqueogenealógica, inspirada nos estudos foucaultianos, para a análise da materialidade discursiva que compõe o *corpus*. Este enfoque metodológico permite desvendar as camadas históricas e as relações de poder e saber que permeiam os discursos. Ajuda a identificar as práticas discursivas e os regimes de verdade que moldam os sentidos e as subjetividades presentes nos discursos. Na arqueogenealogia observa-se que os dois processos descritos na teoria de Foucault (2008, 2011a), da arqueologia do saber e da genealogia do poder, se completam e complementam.

Foucault (1996, p. 65), ao delinear o método arqueogenealógico, argumenta que a “crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de

unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular”. Ele ressalta que essas dimensões não são dissociáveis: “de um lado, as formas da rejeição, da exclusão, do reagrupamento ou da atribuição” e de outro lado “o surgimento espontâneo dos discursos que, logo antes ou depois de sua manifestação, são submetidos à seleção e ao controle” (Foucault, 1996, p. 65).

Complementarmente, o autor enfatiza que a “tarefa crítica” deve questionar as “instâncias do controle” ao analisar simultaneamente as regularidades discursivas que lhes dão forma. Por sua vez, a “descrição genealógica” precisa considerar os limites que afetam as formações discursivas concretas, revelando a complexidade de sua constituição e suas interseções com as relações de poder (Foucault, 1996, p. 69).

As descrições críticas e genealógicas se apoiam e se alternam na análise. Nesse sentido, o filósofo supracitado assevera que a parte crítica se relaciona aos “sistemas de recobrimento do discurso”, destacando os “princípios de ordenamento, de exclusão e de rarefação do discurso, [...] jogando com as palavras” (Foucault, 1996, p. 69). Já a genealogia trabalha com as “séries da formação efetiva do discurso”, no que se refere ao “poder de afirmação”, ou seja, ao poder de constituição dos “domínios do objeto”. Nesse funcionamento discursivo, algo é afirmado ou negado, isto é, algo se estabelece como verdadeiro ou falso.

Foucault (1996) propõe quatro noções como princípios reguladores da análise: acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade. Esses conceitos contrastam diretamente com as ideias de criação, unidade, originalidade e significação que prevalecem na abordagem tradicional da história das ideias. O método foucaultiano, portanto, desloca a atenção dessas categorias tradicionais para explorar os processos discursivos em sua dispersão e historicidade, priorizando as condições que tornam possíveis os discursos e suas regularidades, em vez de buscar um significado fixo ou origem única.

Leitura é sempre interpretação, nos diz Coracini (2007, p. 46). Sobre interpretação Foucault (1997, p. 19) declara que:

[...] o movimento de interpretação é o duma avalanche, o duma avalanche cada vez maior, que permite que por cima de si se vá despregando a profundidade de forma cada vez mais visível; e a profundidade torna-se então um segredo absolutamente superficial de tal forma, que o vôo da águia, a ascensão da montanha, toda esta verticalidade tão importante não é em

sentido restrito, senão o revés da profundidade, a descoberta de que a profundidade não é senão um jogo e uma ruga da superfície.

Uma análise se procede sobre uma materialidade, ou seja, “coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados” (Foucault, 2008, p. 124), bem como da “singularidade” de sua existência que “as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis”. Além disso, a “análise de uma língua se efetua sempre a partir de um *corpus* de discursos e textos” (Foucault, 2008, p. 127).

O *corpus* aqui é formado por sete (07) poesias surdas que respondem a alguns critérios para a seleção: a) A poesia para ser analisada precisa ser/estar publicada/disponível *on-line* para a apreciação na plataforma do *YouTube*; b) Devem estar publicadas em Libras com tradução via interpretação oral e ou legenda em Língua Portuguesa fornecida pelo autor da obra; c) Somente poesias publicadas entre 2007 (surgimento do *YouTube* no Brasil) até o ano de 2021 foram selecionadas; d) As poesias selecionadas tratam de assuntos relacionados à língua, ao surdo, à surdez e à cultura surda.

Para construir esse gesto analítico e interpretativo, lanço mão de recortes, tendo em vista que “o recorte é um fragmento da situação discursiva” (Orlandi, 1984, p. 14). Pois, o recorte refere-se a uma unidade discursiva, ou seja, é um fragmento correlacionado à linguagem e a situação. Para a autora, por meio dos recortes do *corpus* é que a análise pode ser realizada, de acordo com os objetivos da pesquisa/estudo. Já, para Foucault (2008, p. 124) um recorte é um enunciado, pois se trata de um “elemento suscetível de ser separado e capaz de entrar em jogo de relações com outros subsídios semelhantes a ele”.

O procedimento inicial é a visualização e leitura das obras publicadas, em que realizo a transcrição do vídeo para a escrita da língua portuguesa (quando necessário). Já identificando as regularidades e as dispersões (Foucault, 2008) que atravessam o *corpus*, estabelecem-se a “categoria de análise, pequenos conjuntos de representações regulares e ou dispersos” (Da Rosa *et al.* 2015, p. 276). Assim, das poesias separo sete (07) recortes que serão apresentados no capítulo de análise (Capítulo IV) no item 4.1 Em defesa da cultura surda - uma estética da existência surda.

Cada excerto é apresentado precedido pela palavra ‘Recorte’ seguida da sequência numérica (Exemplo: Recorte 01), e sucede o excerto entre parênteses, o

nome do autor e ano de publicação da poesia. As poesias ora aparecem completas em um único recorte, por exemplo, o Recorte 01 é composto pela poesia “Grito Surdo” (completa); ora em partes, como no Recorte 02, em que alguns versos da poesia “Lamento oculto de um surdo” são apresentados. Os recortes exibem os versos numerados em linhas pelo símbolo L e a sequência numérica, exemplo: (L1), para melhorar a visualização e a análise. A seguir apresento o capítulo gesto-interpretativo das literaturas e culturas surdas.

## CAPÍTULO IV

### **POESIAS SURDAS EM MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: UM GESTO DE LEITURA POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA SURDA<sup>47</sup>**

Este capítulo compõe o nosso gesto analítico interpretativo e contempla item *4.1 Em defesa da cultura surda - uma estética da existência surda* em que pretendo analisar os recortes 01 ao 07. Nesta categoria de análise problematizo pela materialidade linguística, que compõe os recortes, questões sobre língua, identidade, diferença e alteridade, resistência, entre outras.

Em razão dos questionamentos desta pesquisa movidos no/pelo nosso olhar para a materialidade linguística das poesias surdas atina-se para: 1. De que forma as poesias surdas, enquanto manifestações artísticas/culturais da comunidade surda, tem se constituído discursivamente?; 2. Quais regularidades enunciativas e que dispersões se materializam nestas obras acerca de si e do outro?; 3. Como os dizeres presentes nas poesias, enquanto escritas de si, se processam na subjetivação do sujeito surdo?; 4. Que sentidos que emergem nas obras articulam uma estética da existência surda?

O objetivo geral deste estudo visa problematizar as representações e as memórias (pela noção de arquivo foucaultiana) que emergem nas poesias surdas enquanto escrit(ur)as de si, constituintes de subjetividades da/na produção de uma “Estética de Existência” surda.

O gesto analítico-interpretativo, tomado como ponto de partida deste estudo, baseia-se no pressuposto de que as poesias surdas se inscrevem em um discurso cultural e identitário, com a afirmação da cultura e da identidade surda. A partir desse pressuposto, formulo a hipótese de que essas obras são carregadas por dizeres acerca do que é ser surdo, bem como das lutas e das barreiras a essa comunidade imposta. Ademais, essas poesias, ao romperem com o silenciamento dos surdos, compõem modos de existir e resistir. Retratam a defesa e o enaltecimento de sua

---

<sup>47</sup> O enunciado “estética da existência”, faz referência a obra de Foucault e aos cursos ministrados no *Colège de France* no decorrer dos anos de 1979 a 1984.

língua, identidade e cultura surda, constituindo-se em escrit(ur)as de si. Como formas de cuidado de si e práticas de si, elas atuam como exercício de si no pensamento, elaborando, assim, uma ascese surda que revela modos de subjetivação, uma “estética de existência” em “resistência”.

#### **4.1 Em defesa da cultura surda - uma estética da existência surda**

Este item explora como a cultura surda se afirma e se expressa através de práticas e manifestações estéticas que refletem as experiências, os valores e a visão de mundo da comunidade surda. Ao discutir a estética da existência surda, pretendo evidenciar, além da riqueza e complexidade das formas de expressão cultural surda, os modos como se compõem a subjetivação do sujeito surdo nas/pelas escrit(ur)as de si.

Este primeiro recorte é da obra “Grito Surdo”, da autora Shirley Vilhalva, escrito, inicialmente, em língua portuguesa e depois ganhou uma versão publicada no *YouTube*<sup>48</sup>. A versão em vídeo tem duração de 2min23s (dois minutos e vinte e três segundos). A poesia é apresentada em Libras pela autora, com legenda em língua portuguesa e áudio com leitura em língua portuguesa. Na filmagem, a poetisa aparece vestida de branco em um fundo branco, com nenhum outro elemento visual (figura 09). A poesia de Shirley Vilhalva é uma declaração de resistência, determinação e orgulho cultural. A autora expressa seu compromisso inabalável em continuar sonhando e lutando pelo reconhecimento e valorização da cultura surda.

Por meio dos versos, ela afirma sua identidade surda e o desejo de ver seu idioma, a língua de sinais, amplamente disseminado e respeitado. A repetição do enunciado “vou continuar” destaca a persistência e a força de vontade da autora, que se posiciona como parte de um povo que se comunica com beleza e maestria, utilizando as mãos para “bailar” e transformar a comunicação em uma arte. A poesia culmina com uma visão de futuro, onde as crianças surdas terão seu lugar garantido em um universo bilíngue, reforçando a importância da continuidade dessa luta para as próximas gerações.

---

<sup>48</sup> Publicado em 05 de maio de 2017. Disponível no *YouTube*: [https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs_U). Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 9 - *Frame* da apresentação em vídeo no *YouTube* de “Grito Surdo”



Fonte: compilação do autor

Recorte 01:

### Grito Surdo<sup>49</sup>

**Não vou permitir** que eu pare de **sonhar**. (L1)

O **mundo** há de entender que **eu vim** de um **povo surdo**. (L2)

Para **lutar**, sim. (L3)

**Sim**, vou continuar até que **meu idioma**, que se vê, se espalhar. (L4)

Sim vou continuar, porque vim de um povo que há de lutar, (L5)

com as mãos a bailar e a proeza de se comunicar! (L6)

Sim, vou continuar e não me permitir que eu pare de sonhar... (L7)

Que **meus sinais** se multipliquem em línguas e reconhecidos hão de estar (L8)

SIM!! Eu vou continuar porque as crianças surdas vão chegar e o universo (L9)

**bilíngue** preparar! (L10)

porque crianças surdas vão chegar! (L11)

(Vilhalva, 2017)

O enunciado grito que compõe o título da obra “Grito Surdo”, de Vilhalva (2016), desliza diferentes sentidos. Uma busca dicionarizada, “grito” significa “som de voz agudo e muito elevado, emitido com esforço e de modo que se possa ouvir ao longe”, também como “exclamação sonora e forte para chamar alguém, pedir socorro ou exprimir sensação de dor, espanto, raiva, alegria ou qualquer outra emoção forte; berro, brado; clamor”. Além disso, esse enunciado pode ter outros significados relativos à “Voz; arguição, protesto: o grito da consciência” (Grito, 2024)<sup>50</sup>.

Desta forma, o enunciado grito desliza sentidos que remetem a situações extremas: grito de dor, grito de medo, grito de/por socorro, grito de guerra, grito de

<sup>49</sup>Publicado em 05 de maio de 2017. Disponível no *YouTube*: [https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs_U). Acesso em: 20 jun. 2024.

<sup>50</sup> GRITO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/grito>. Acesso em: 20 jan. 2024.

liberdade, grito de independência, grito de carnaval, grito de aclamação. Grito pode ser usado em expressões coloquiais como: “o último grito” para alguma coisa que está na moda ou para algo/alguém que está morrendo/terminando. Ou, como em “de dar gritos” para algo que provoca felicidade, prazer, admiração; “ganhou no grito” obrigando alguém a dar/fazer contra a vontade ou também quando nos esforçamos muito para conseguir alguma coisa, demandando muito esforço e luta. O enunciado “grito” pode ser um substantivo masculino ou o verbo gritar conjugado na primeira pessoa do singular no presente do indicativo (eu grito). Tem origem etimológica<sup>51</sup> do latim *critāre* (Proto-Ítalo-Occidental-Romance), uma evolução do latim clássico *quirītāre* (*quirito* – are) significa gritar, chamar, invocar.

Além do mais, o jogo de palavras que compõem o título da poesia “Grito Surdo” aponta para uma “não-coincidência das palavras consigo mesmas” (Authier-Revuz, 1990) afetadas pela polissemia, pelo “não-um”. Neste caso, grito surdo é um paradoxo, uma figura de linguagem, que apresenta uma ideia contrastante, contraditória, para além de uma significação óbvia, em que sentidos (efeitos de sentido) outros deslizam deste enunciado “grito [de resistência do] surdo”.

Na poesia sinalizada, a autora usa datilologia para trazer o título da sua poesia, sinalizando as letras do alfabeto da Libras: G-R-I-T-O S-U-R-D-O, provavelmente para tornar a compreensão do título da obra mais acessível. Outra opção seria a sinalização de GRITO e SURDO em Libras (veja os verbetes com os sinais na figura 10 e figura 11).

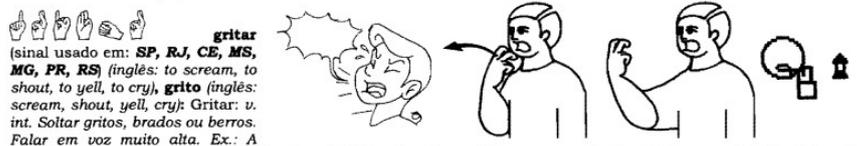
Figura 10 - Print do verbete GRITO

1188

**G** 

**gritar**  
(sinal usado em: **SP, RJ, CE, MS, MG, PR, RS**) (inglês: to scream, to shout, to yell, to cry), **grito** (inglês: scream, shout, yell, cry): Gritar: v. int. Soltar gritos, brados ou berros. Falar em voz muito alta. Ex.: A multidão gritava durante a manifestação. v. t. d. Bradar. Berrar. Dizer em voz alta. Ex.: O homem gritou insultos. v. t. d. i. Dizer em voz alta a alguém. Ex.: Gritou ao irmão que o deixasse em paz para viver a própria vida. Grito: s. m. Berro. Brado. Exclamação sonora forte para exprimir dor ou outras sensações, pedir socorro de pessoas distantes, ou afirmar algo enfaticamente. Ex.: Mesmo distante, podia ouvir os gritos de dor da vítima indefesa. (Mão em **5**, palma para trás, diante da boca semiaberta. Mover a mão para cima e para frente.) **Etimologia. Morfologia:** Trata-se de sinal formado pelo morfema *Fala – Comunicação Oral* codificado pelo local de sinalização na região da boca. Diferentemente da comunicação por sinais, que é codificada na região do peito, a comunicação oral, via voz, é sinalizada na região da boca, como nos sinais *CONTAR, DECLARAR, DEDURAR, COMUNICAÇÃO SOCIAL, DEPOIMENTO*, (e por movimento para frente e para os lados a partir da boca, como nos sinais *COCHICHAR, FLUÊNCIA (IDIOMAS), COMENTARISTA, DAR COM A LÍNGUA NOS DENTES, BALBUCIAR, ANÚNCIO*), (ou por movimento circular em torno da boca, como nos sinais *CANTAR e LER LÁBIOS - LEITURA OROFACIAL*), (ou por movimento alternado entre as mãos para frente e para trás a partir da boca, como no sinal *DECLAMAR*). **Iconicidade:** No sinal *GRITAR – GRITO*, a mão fechada, com os dedos indicador e médio distendidos e curvados, diante da boca aberta, se move num arco para cima e para frente. Pode-se dizer que esse sinal é um dos que combina todos os elementos principais do morfema *Fala – Comunicação Oral*, com a mão é projetada a partir da boca aberta num movimento amplo para frente, o que o torna próximo da gestualidade mímica e pantomímica do dia a dia e faz com que seu significado seja comunicado de maneira clara. Deve-se notar a mesma articulação de mão em **5** do sinal *GRITAR – GRITO* está também presente no sinal *ORALISMO*.

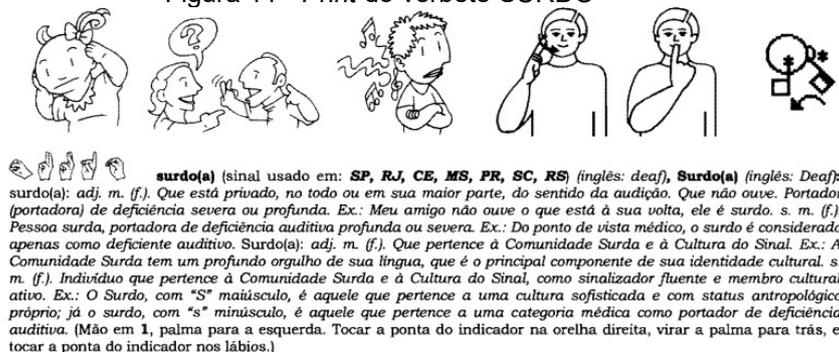
*Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)*  
Fernando C. Capovilla, Walkiria D. Raphael, e Aline C. L. Maurício



Fonte: Novo Deit-Libras

<sup>51</sup> Disponível em: <https://en.wiktionary.org/wiki/Reconstruction:Latin/critare>. Acesso em: 10 mai. 2023.

Figura 11 - Print do verbete SURDO



Fonte: Novo Deit-Libras

Tal paradoxo entretece fios discursivos que tomam o silêncio enquanto manifesto do dizer. Gritar e Surdo antagonizam-se sonoramente. Via fio intradiscursivo a poetisa utiliza-se do alfabeto datilológico para fazer acessível na língua portuguesa a resistência que habita as relações de saber/poder do surdo, do sem som, do não vocal, que, ao mesmo tempo, grita. E seu gritar emerge e transborda performaticamente na modalidade visual-gestual.

O verso “**Não vou permitir** que eu pare de sonhar” (L1), trata-se de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, em que a autora constrói a oração principal (não vou permitir) por meio de uma negação sintática, utilizando como operador negativo **não** antes do verbo ir, que se encontra na primeira pessoa do singular no presente do indicativo **vou** e do verbo **permitir** no infinitivo. Vale lembrar que, os enunciados negativos costumam ser usados para refutar, rejeitar outro, um afirmativo, que está implícito no contexto, configura uma denegação pela “afirmação de uma recusa, fundada pelo desejo de acertar” (Eckert-Hoff, 2008, p.126). Ao enunciar pela negativa “não vou permitir” ecoa as vozes dos o(O)utros advindas de um interdiscurso que circula(ra)m entre a comunidade surda. A negação “constitui um modo de tomar conhecimento do que está reprimido; com efeito, já é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido” (Freud, 1925, p. 296), e, portanto, quando o faz, quando nega, (re)vela o que é e o que não é dito ao mesmo tempo.

Segundo Neves (2011, p. 65), “a construção do verbo IR com o infinitivo de outro verbo indica futuridade” (não **vou permitir**), ou seja, no tempo futuro “[...] eu não vou permitir, eu não vou parar de sonhar [...]. Assim, esse primeiro verso indica uma continuidade, apesar de quaisquer barreiras e/ou entraves, aos discursos sobre a

constante situação de luta da comunidade surda pela garantia de direitos, relacionados à cultura surda e ao uso e ensino da língua de sinais, por exemplo. O que provoca um entrecruzar-se da formação discursiva político linguística surda, que na poesia é tomada no verso: “Que meus sinais se multipliquem em línguas e reconhecidos não de estar” (L8).

Quanto ao aspecto político linguístico, a Libras (Lei Nº 10.436/2002) tem pouco mais de 20 anos que foi reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos. Vilhalva publica sua poesia em 2017, 15 (quinze) anos de legitimação da Libras. O que enaltece como o grito da comunidade surda segue ensurdecido frente aos ouvintes. É importante ressaltar a existência de outras línguas de sinais no território brasileiro, como as línguas de sinais das comunidades indígenas, que ainda estão em processo de reconhecimento e legalização.

Além disso, a Libras, ainda que reconhecida legalmente, necessita maior difusão nos diferentes espaços da sociedade para romper a barreira comunicacional do/com o sujeito surdo e, portanto, é preciso continuar “até que meu idioma que se vê se espalhar” (L4). Para que todos, surdos e ouvintes aprendam a língua, para que o que é enunciado pelos surdos possa se espalhar, não apenas para dizer(-se) na/pela língua, mas para ampliar, modificar os espaços, os lugares do discurso surdo, na compreensão de que é no/pelo exercício da função enunciativa que os surdos vão constituir práticas discursivas (Foucault, 2008). No entanto, é essencial inscrever essas práticas no discurso político-linguístico educacional, de modo a constituir discursos que organizem conceitos, estabeleçam verdades e gerem novos saberes, sejam assumidos como literatura e manifestos/artefatos culturais de uma parcela significativa de nossa sociedade.

No verso em Libras, a poetisa sinaliza “Eu sempre sonhar”, deslizando um sentido de continuidade pelo uso do advérbio que indica temporalidade “sempre”, enuncia, mesmo sob a denegação de ter-lhe sentido que não possuía este direito, que sempre vai sonhar. Veja na Figura 12 os *frames* com os sinais (EU SEMPRE SONHAR).

Figura 12 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de “Grito Surdo”



Fonte: compilado pela autora

O verbo **sonhar** (L1) no infinitivo indica que os objetivos da comunidade surda, enquanto *locus* de onde a autora enuncia nos versos (L2 e L5) “vim de um povo que há de lutar” (L5), ainda não se concretizaram, em que há possibilidade, probabilidade de sucesso, para conseguir sonhar e construir um mundo possível, mas também desliza sentidos relacionados à ilusão, algo utópico, não tangível, afinal para que o sonho se realize não pode ser sonhado só, como nos versos de Raul Seixas em *Prelúdio* “Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só/ Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Dessa forma, quando a autora anuncia que vem “de um povo surdo que há de lutar” (L5), esboça resistência (Foucault, 1993), associa sua luta à coletividade, aos objetivos de luta de uma comunidade surda que não cessa. Seus dizeres acionam a arena discursiva em que as relações de saber/poder digladiam-se numa constante e, por isso, sempre hão de lutar. Não cessaram antes, como expresso nos primeiros capítulos desta tese, e não vão parar de lutar, pois parece denotar que nada fará a comunidade surda ser aniquilada. Assim, esse eu (da autora) fala por nós (o povo surdo), marcado pelos outros que a constitui (Coracini, 2007), pela heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 1998).

Inscrita em uma formação discursiva de visão antropológica da surdez, os discursos, daí provenientes, assinalam que a manutenção da cultura surda (o sonho

(em)(con)junto) demanda luta contínua: “Para lutar, sim” (L3). A visão antropológica da surda pressupõe a “invenção desses outros” (Skliar, 1999, p. 28), assim esta compreensão de que a cultura surda e a surdez são uma invenção (Skliar, 1999, Veiga-Neto; Lopes, 2006; Lopes, 2012), inscreve os sujeitos surdos na luta permanente do devir, do “tornar-se, do vir a ser” (Veiga-Neto; Lopes, 2006, p. 91), como anuncia o verso “[...] O **mundo** há de entender que **eu vim** de um **povo surdo**”(L2).

O substantivo masculino **mundo**, neste verso, produz um efeito de sentido que associa e engloba ideias de humanidade como um todo, de maneira internacional. As questões referentes aos direitos das pessoas surdas, enquanto "comunidade linguística minoritária" (Skliar, 1997), não são locais, e as decisões políticas, linguísticas, educacionais, entre outras, de um determinado lugar, costumam influenciar outros. Um exemplo disso são as diferentes concepções educacionais para os surdos (oralismo, comunicação total, bilinguismo), todas desenvolvidas internacionalmente e posteriormente adotadas, não apenas pelas instituições brasileiras, mas mundialmente. Assim, o amplo entendimento da surdez em seu aspecto cultural é uma garantia de que os surdos possam construir sua própria história e escrever suas (vontades de) verdades (Foucault, 2008). E, neste ínterim, nos dizeres: “eu vim de um povo surdo” (L2), a autora se inscreve no discurso antropológico da surdez e reafirma seu pertencimento a um “povo surdo” (Strobel, 2008), cuja “filiação [é] pela língua” (Favaro; Sousa; Nascimento, 2021), uma língua que produz e transmite cultura, uma cultura visual.

Na sinalização do verso “[...] O **mundo** há de entender que **eu vim** de um **povo surdo**” (L2), Vilhalva (2017) sinaliza MUNDO ENTENDER EU GERMINAR POVO SURDO<sup>52</sup>. Nos *frames* da figura 13, estão os sinais “mundo”, “entender”, “germinar”

---

<sup>52</sup> Os enunciados estão apresentados em caixa alta (letra maiúscula) para indicar a glosa. A glosa é utilizada para representar como um sinal é produzido ou como a sequência de sinais é organizada na língua de sinais, sem alterar ou modificar sua estrutura original. Considerando que a língua de sinais possui uma estrutura visual-espacial, elementos como localização, expressões faciais e o uso do espaço tridimensional são transcritos na glosa por meio de convenções escritas específicas. Essas convenções ajudam a traduzir aspectos da língua de sinais para um formato que possa ser compreendido no registro escrito, mantendo sua fidelidade estrutural.

Estudos como os de Segala (2010) e Segala e Quadros (2015) destacam a importância da tradução intersemiótica no contexto da glosa, que tem a função de representar visualmente a estrutura de Libras. Essa representação permite alinhar elementos gramaticais e semânticos próprios da língua-alvo (Libras) com a língua-fonte (português). De maneira complementar, Rodrigues (2018) aborda as competências tradutórias e os aspectos técnicos envolvidos na tradução entre diferentes modalidades linguísticas. Nesse processo, a glosa é descrita como uma ferramenta indispensável para capturar as

“povo”. No enunciado “eu vim”, a poetisa sinaliza GERMINAR/BROTAR (conforme dicionário; veja figura 14), ou seja, uma estética poética-estilística na Libras de ‘uma semente germinando’, que tem o efeito de sentido de nascer (eu vim, eu nasci, faço brotar, cultivar).

Figura 13 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de “Grito Surdo”



Fonte: compilado pela autora

Figura 14 - Print do verbete GERMINAR



Fonte: Novo Deit-Libras

Nos versos L4, L5, L7 e L9, a autora utiliza a figura de linguagem (ou de estilo) anáfora como recurso para reforçar o sentido pretendido, em que repete as três palavras no começo destes versos: “sim, vou continuar”, deslizando sentidos de compromisso assumido, de combinado, de promessa a ser cumprida. Com isso, (res)significa a luta da comunidade surda no que tange a língua de sinais - Libras - em: “até que meu idioma que se vê se espalhar” (L4) e “Que meus sinais se

---

especificidades e nuances de Libras, servindo como uma representação intermediária que traduz a gramática visual de Libras para o formato escrito da língua portuguesa.

multipliquem em línguas e reconhecidos não de estar” (L8), revelando a busca por uma língua, pela “promessa de uma língua” (Ferreira, 2002, p. 2), da unicidade de um idioma (Derrida, 1996): “**meu idioma**” (L4). No entanto, o que entra em jogo é “a necessidade e a impossibilidade de enquadramento e de apropriação [...] a promessa de identidade, com a promessa de dizer *eu* em uma certa língua” (Ferreira, 2002, p. 2, grifo da autora), na tentativa de construir uma identidade na e pela língua. Isto é, na busca por um idioma em que o sujeito possa se dizer, no desejo de uma língua homogênea e completa, una. No entanto, todos nós estamos situados entre a “impossibilidade e a necessidade de dizer(-se)” (Coracini, 2007), já que a língua transborda a nossa apreensão (Ferreira, 2002).

Dessa forma, em “meu idioma” (L4) observa-se uma busca pela plenitude da língua e dos falantes / sinalizantes da língua. Porém, revela-se na língua a “impossibilidade de quitação” (Ferreira, 2002), tendo em vista que, apesar de falarmos, sinalizarmos em uma língua, ela não nos pertence, é a língua do outro, “falamos nada mais que uma língua, e não a possuímos” (Derrida, 1996, p. 70). Trata-se de um “ser/estar entre línguas-culturas” (Coracini, 2007), daquilo que a autora situa entre o desejo e a impossibilidade, que perpassa pelo desejo de completude, de totalidade e é marcado pela contingência do inefável e do incerto. Do desejo de fixar uma identidade, confrontamo-nos com a realidade do o(O)utro, que tanto nos constitui quanto forma nosso discurso, considerando a heterogeneidade intrínseca da língua, com seu caráter híbrido e inconstante. Segundo Rajagopalan (1998), a língua na sua constituição revela uma tendência para a dispersão e hibridação.

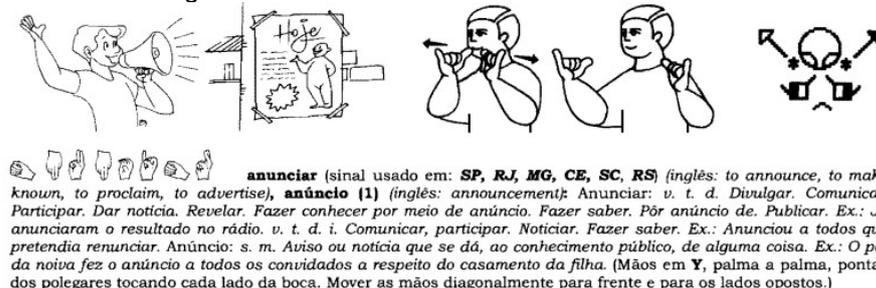
Ao enunciar “Sim, vou continuar até que o meu idioma que se vê se espalhar” (L4), a autora, no vídeo, sinaliza SIM CONTINUAR ANUNCIAR LIBRAS (conforme *frames* na figura 15). Para sinalizar o idioma, a autora usa o sinal de LIBRAS (o idioma dela). A sinalização em Libras, para além do verso escrito em língua portuguesa, inclui o sinal de “anunciar” (verbete na figura 16), que significa divulgar, comunicar, e transmite efeitos de sentidos de necessidade, de que é preciso divulgar seu idioma, divulgar a Libras para que ela se espalhe e então haja, de fato, comunicação entre surdos-ouvintes e surdos-surdos.

Figura 15 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de "Grito Surdo"



Fonte: compilado pela autora

Figura 16 - Print do verbete ANUNCIAR



Fonte: Novo Deit-Libras

As preocupações com a continuidade da língua-cultura surda também podem ser observadas nos versos das linhas L9, L10 e L11: “SIM!! Eu vou continuar porque as crianças surdas vão chegar e o universo **bilíngue** preparar!” (L9, L10), se filiando a uma formação discursiva (Foucault, 2008) de educação bilíngue para surdos, que passa a ser um discurso legal somente em 2021, com Lei 14.191 que altera a Lei Brasileira de Diretrizes e bases- LDB, Lei nº 9.394/1996 e insere a Educação Bilíngue de Surdos. Além disso, ao enunciar “bilíngue” refuta a formação discursiva oralista, à qual a comunidade surda não deseja retornar já que é “o universo **bilíngue** [que se pretende] preparar!” (L9, L10). É preciso ser bilíngue “porque crianças surdas vão chegar!!” (L11), tendo em vista que as práticas bilíngues, desenvolvidas dentro de um bilinguismo diglótico, é que dão conta de reconhecer o sujeito surdo na sua diferença linguístico-cultural (Ferreira Brito, 1993).

Na poesia em Libras, a autora constrói o enunciado “vão chegar” (L9) utilizando a datilologia de V-A-I e o sinal de NASCER, intensificando-o ao repeti-lo algumas vezes, construindo assim o sentido de que muitas crianças surdas vão nascer. Veja a figura com a sinalização de NASCER. No entanto, no verso “porque crianças surdas vão chegar!!” (L11), o enunciado “chegar” é sinalizado utilizando classificador (CHEGAR) com as mãos abertas palmas para cima (à altura da cabeça do sinalizador). As mãos são movimentadas perpendicularmente para baixo e à frente do corpo (veja figura 17 - primeiro *frame* sinal NASCER, segundo e terceiro *frames* CHEGAR). Esse sinal constrói um sentido de que as crianças vão chegar do céu, como um presente de Deus. Destacando a estilística da/na Libras, em que os classificadores são usados de forma poética, criando um engajamento estético e expressivo característico da língua de sinais, e toda a complexa estrutura da modalidade visual-espacial.

Figura 17 - *Frame* da apresentação em vídeo no YouTube de “Grito Surdo”



Fonte: compilado pela autora

O *Grito Surdo* de Vilhalva (2017), como todo enunciado, é “um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Foucault, 2008, p. 31), porque é fruto de uma escrita (sinalização) e se constitui no campo da memória. E apesar de ser “único como todo acontecimento”, pode ocorrer uma “repetição”, uma “transformação” e/ ou uma “reativação” (Foucault, 2008, p. 32) Assim, via efeito de

sentido no intradiscurso, linca-se a enunciados que trago em sequência, como: “O grito” de Munch (Figura 18).

Figura 18 - “O Grito”, Edvard Munch (1893)



Fonte: O grito, wikipédia

O enunciado grito remete a um já-dito, a algo já falado antes que aciona o campo da memória (Foucault, 2008), como a obra “O grito”<sup>53</sup> (Figura 18), de Edvard Munch. A pintura criada em 1893, representa um momento de angústia e desespero, traz uma figura andrógina sem cabelos, com as mãos no rosto e a boca aberta como se estivesse gritando. A imagem distorcida tem como pano de fundo a doca do fiorde de Oslo, Noruega.

A obra de Munch inspirou o artista plástico surdo francês Arnaud Balard, em 2009, a produzir uma releitura denominada “*Cri Sourd*”<sup>54</sup> (Figura 19), na qual observa-se a presença de diversas bocas na composição de todo o fundo. Além disso, há duas pessoas no fundo, ao lado do muro de tijolos, que estão vestidas com jaleco branco e estetoscópios no pescoço. A imagem da frente com as mãos segurando o rosto, usa luvas brancas e o rosto é todo recoberto com imagens circulares, como uma máscara.

<sup>53</sup> composta por uma série de quatro versões das pinturas do norueguês Edvard Munch.

<sup>54</sup> *Cri Sourd* (Grito Surdo). Disponível em: <https://culturasurda.net/2012/11/01/arnaud-balard/>. Acesso em: 02 maio de 2023.

A obra de Balard, retorna ao enunciado grito de Munch, trazendo uma singularidade, mas também uma regularidade (Foucault, 2008; Deleuze, 2005), em que o grito de Munch exerceria uma função primitiva, um “primeiro sentido de regularidade” (Deleuze, 2005, p. 18).

Figura 19 - “Cri Sourd”, Arnaud Balard (2009)



Fonte: [www.culturasurda.net](http://www.culturasurda.net)

Além dessas obras de arte plástica, a obra autobiográfica “O grito da Gaivota”, publicada em 1994, pela autora surda Emmanuelle Laborit, é amplamente divulgada na comunidade surda, trazendo um relato das dificuldades, preconceitos sofridos, suas descobertas e vivências na surdez desde a infância. Laborit (2000) explica o título do livro em razão do apelido recebido de seus pais, Gaivota, pois emitia sons parecidos aos desta ave marinha.

O entretencimento discursivo das modalidades visuais e das sinalizadas, atina-se à existência estética da comunidade surda e suas formas de ler e interpretar o mundo. Gritar, via efeitos de sentido possíveis, é um apelo às formas de saber que se conjuram em manifestos de poder de toda uma comunidade que busca espaço de legitimação de suas vozes sinalizadas. Gritam por existência e provam-na com uma estética repleta de performances linguístico culturais riquíssimas.

Figura 20 - Capa do livro “O Grito da Gaivota



Fonte: Acervo da autora

Alinhado ao discurso da diferença e do reconhecimento linguístico-cultural da comunidade surda, o próximo recorte 02 (L12-L16) é retirado da poesia “Lamento oculto de um surdo” de Shirley Vilhalva (2011)<sup>55</sup>.

Recorte 2

Lamento Oculto de um Surdo

(...) **Se você, Ouvinte, me representa**, leve os **meus** ensejos e as **minhas** ( L12) solicitações como eu almejo e **não que você pensa como deve ser.** ( L13)  
 No **meu** direito de escolha, **pulsa dentro de mim:** Vida, Língua, Educação, ( L14) Cultura e um **Direito de Ser Surdo.** ( L15)  
**Entenda somente isso!** (L16)

(Vilhalva, 2011)

Figura 21 - *Frames* da apresentação em vídeo no *YouTube* de “Lamento Oculto de um Surdo”

Fonte: Compilado pela autora

<sup>55</sup> Publicado no *YouTube* em 07 de maio de 2011, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A>. Acesso em: 20 jun. 2024.

O vídeo da poesia, postado no *YouTube*, é sinalizado por diferentes sujeitos surdos, dentre eles a autora (conforme *frame* da figura 21). A obra possui duração de 5min38s (cinco minutos e trinta e oito segundos) e é apresentada em Libras com legenda em língua portuguesa (a poesia escrita). O vídeo possui uma dificuldade maior para o entendimento do público ouvinte, pelo fato de que a legenda não é simultânea à apresentação da poesia em Libras, aparecendo no final de cada verso sinalizado (conforme figura 21). Outra questão que acrescenta dificuldade, além da baixa resolução do vídeo, relaciona-se com o cuidado do sinalizador ao se posicionar frente à câmera para gravar (em alguns casos posiciona-se muito à frente, acarretando em sinais cortados e de difícil compreensão).

Nos versos das linhas L12 e L13, a autora solicita ajuda para atingir seus objetivos, sendo que em: “Se você, Ouvinte, me representa” (L12) a conjunção condicional “Se” (figura 22) inicia a oração subordinada indicando uma “condição” (Neves, 2011, p. 832), uma possibilidade, para que um fato ocorra. Na medida em que todo discurso está “dirigido a um interlocutor” (Authier-Revuz, 2004, p. 41), marcas aparecem no “tecido do discurso”, indicando um destinatário, neste caso, aos muitos ouvintes que representam a causa dos surdos, dentre eles os familiares dos surdos (pais, irmãos, filhos, etc), professores, intérpretes, amigos e demais pessoas, que também são integrantes da comunidade surda, como assevera Strobel (2008). Ainda, pode-se inferir que a condicional “se” do recorte, desliza para sentidos de que existem ouvintes que não representam os surdos.

Em “**me** representa” (L12), o pronome pessoal oblíquo átono “me” (1ª pessoa do singular) aparece em próclise, antes do verbo representar, embora na primeira pessoa, subentende-se que representa a comunidade de surdos, como já mencionado, anteriormente. Dessa forma, pode-se afirmar que o sujeito se constitui pela heterogeneidade, e apesar de tentar falar pelo um, “o outro atravessa constitutivamente o um” (Authier-Revuz, 2004, p.25).

Na figura 22, é possível visualizar a sinalização de “se” em Libras com a configuração de mão em S e depois distende o dedo mínimo em I. O sinal SE expressa uma condição, uma hipótese, veja verbete do Deit-Libras, na figura 23.

Figura 22 - Frames da apresentação em vídeo no YouTube de “Lamento Oculto de um Surdo”



Fonte: Compilado pela autora

Figura 23 - Print do verbete SE



Fonte: Novo Deit-Libras

Do mesmo modo, no Recorte 02, o uso de pronomes possessivos **meu**, **meus**, **minhas** em que a autora reivindica para si a garantia de direitos, é a voz do outro no eu surdo falando pela comunidade, haja vista que somos “constituídos pelo olhar do Outro, pela presença do outro em nós” (Coracini, 2011, p. 56) e por isso ao falar de si também falamos do outro, como em: “**meus** ensejos e as **minhas** solicitações” (L12, L13), “**meu** direito de escolha” (Linha 18). Desta feita, ao anunciar a poeta se inscreve a um discurso sócio antropológico da surdez (Skliar, 2011), na compreensão de que a surdez é uma diferença cultural e linguística.

Escrever, segundo Foucault (2002, p. 151, grifo do autor) é “‘mostrar-se’, dar-se a ver”, quando se deixa aparecer junto ao outro. O sujeito emerge construído de vozes e de marcas da alteridade - estranheza (Kristeva, 1994), do estranho, “do outro que o sujeito carrega dentro de si” (Coracini, 2007, p. 17), como pode ser observado no trecho: “No **meu** direito de escolha, **pulsa dentro de mim**: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de **ser** Surdo” (L14 e L15). Tem-se a voz do o(O)utro que “pulsa dentro de mim”. São essas vozes do/no “inconsciente, sempre já formadas pelo outro” (Kristeva, 1994, p. 191) que o faz enunciar, associando-se aos princípios básicos legislados sob a ótica de direitos humanos, neste caso no “direito de ser surdo”. Expressa, ainda, seus desejos pelo assíndeto: “Vida, Língua, Educação, Cultura”.

Vale observar que trata-se de direitos que historicamente lhes foram negados, como relatado na historicização construída no Capítulo I. Desta forma, esse pequeno recorte erige-se no/pelo debate sobre a existência e o fortalecimento da cultura surda, reforçada no trecho: “um direito de ser surdo” (L15), em que pontua a busca dos sujeitos surdos por uma educação bilíngue e de qualidade, onde ele quiser - seja nas escolas de surdos, ou inclusão em classe regular- é essencial levar em conta seu “direito de escolha” (L14). Aqui também saliento a busca por conhecimentos e expansão da Libras, por políticas linguísticas (Calvet, 2007) que ampliem os estudos sobre o *corpus* da Libras, bem como sobre o *status* se expandindo para todos os ambientes, não apenas o educacional. É preciso pensar na manutenção e no fortalecimento das comunidades e das associações de surdos, com a proliferação da cultura surda pelas diferentes manifestações artísticas e culturais como o teatro, o cinema e a literatura surda com os contos, as piadas e as poesias visuais.

No enunciado: "Pulsa dentro de mim" (L14), a sinalizadora interpreta, em Libras, os sinais DENTRO SENTIMENTO (e o classificador) PULSAR, produzindo o sentido de que os sentimentos pulsam como o coração, que a mantém viva. Abaixo o *frame* na figura 24, com o sinal para sentimento, sentir.

Figura 24 - *Frame* da apresentação em vídeo no *YouTube* de “Lamento Oculto de um Surdo”



Fonte: Compilado pela autora

Na figura abaixo, os frames com os sinais VIDA, LÍNGUA, ENSINAR e CULTURA.

Figura 25 - *Frame* da apresentação em vídeo no *YouTube* de “Lamento Oculto de um Surdo”



Fonte: Compilado pela autora

O movimento surdo pautado na resistência, pois “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1993, p. 91), pode ser observada no recorte “as minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa como deve ser” (L12 e L13) e no trecho “**Entenda somente isso!**” (L16), trazendo a voz do sujeito surdo de direito, dono de si, empoderado, que se (re)constrói na/pela sua própria voz, esteja ela na modalidade visual-espacial ou escrita, e de algum modo, manifesta “seu modo de ser” (Foucault, 2002,) e exige ser respeitado. Este sentido desliza pelo verbo entender no imperativo afirmativo “entenda”, em que exige do interlocutor, ao impelir uma ação ao outro, passa a compreensão de que o interlocutor não tem outra escolha a não ser o entender. E a poetiza complementa: “**Entenda somente isso!**”, retomando sua solicitação do verso anterior por meio da anáfora encapsuladora “isso”. Neste caso, a resistência consiste em se posicionar frente aos ouvintes estabelecendo seus termos “como eu almejo”, dando a entender que deve ser feito do jeito surdo, ao modo das comunidades surdas, em contraste aos manifestos político linguístico culturais ouvintes. Ao enunciar: “não que **você pensa como deve ser**”, fica implícita a relação de saber/poder (Foucault, 1993; 1995) ouvinte sobre o surdo, na qual o surdo resiste ao negar e pontuar afirmando que “as minhas solicitações como eu almejo”. Afinal, a poesia, “a literatura nos letra e nos liberta” (Goulart, 2007, p.64).

Na figura que segue, os *frames* dos sinais ENTENDER e SOMENTE correspondem ao enunciado no verso “Entenda somente isso!”. Esse é o último verso

da poesia, e constrói uma escrit(ur)a com forte apelo pela ampla participação da comunidade surda nas decisões tomadas para e sobre ela. A imagem da criança sinalizando potencializa o sentido de compreensão e entendimento, criando efeitos de sentido que reforçam a necessidade de compreensão para que as futuras gerações de sujeitos surdos possam participar plenamente da sociedade, serem eles sociedade e não os subalternizados marginalizados do centro social.

Figura 26 - *Frame* da apresentação em vídeo no *YouTube* de “Lamento Oculto de um Surdo”



Fonte: Compilado pela autora

Além disso, verifico que, quando o sujeito se compõe e se recompõem ao falar, sinalizar, escrever(-se), tenta formar uma unicidade, uma identidade, que é ilusória já que a noção de **eu** é imaginária (Rose, 2001) dado que o sujeito é uma criação, está em constante reinvenção, pois o sujeito “é alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (Coracini, 2007, p. 17). Dessa forma, o sujeito está em processo de constituição. A noção de escrita, assim como a do sujeito, também é processo, vai se constituindo aos poucos, (re)construindo, (trans)formando, portanto, ao escrever suas poesias, os autores (Foucault, 2002, p. 45) surdos, caracterizam “um certo modo de ser do discurso”, e sua “escrita, de maneira singular, [é] fundada em práticas sociais partilhadas com outro(s) sujeito(s)” (Galli, 2010, p. 57). E, ao escrever sobre (de) si nas poesias ele se subjetiva, de modo que a escrita promove a “(re)construção de ‘eus’” (Galli, 2010). Disto, é válido salientar que múltiplas vozes surdas habitam a poetisa, dando sustentação a uma prática discursiva que expõe as barreiras, obstáculos e falta de acessibilidade permanentemente impostos à comunidade surda, bem como solicita atenção das instâncias detentoras de poder sobre os corpos surdos, sua docilização e rasuras.

O próximo excerto, Recorte 03, é da poesia “Orgulho surdo” de Mariana Ayelen (2018). O vídeo postado no *YouTube*<sup>56</sup> tem duração de 2min09s (dois minutos e nove segundos) nos quais a autora sinaliza sua poesia.

Recorte 03

Orgulho Surdo

Um pedaço de **fita** (L1)

**Setembro** (L2)

**insígnia** [...] (L3)

Não mais insígnia (L19)

Faço dela minha condecoração (L20)

**Orgulho surdo!** (L21)

(Ayelen, 2018)

O vídeo é em preto e branco, o fundo é preto e à frente está a autora sinalizando. O uso do preto e branco no vídeo não é apenas uma escolha estética, mas uma evocação potente de um passado sombrio, remetendo aos tempos da eugenia nazista, quando o valor da vida de pessoas com deficiência, incluindo os surdos, era questionado e negado. A escuridão do fundo ao redor da autora reforça essa sensação de isolamento, simbolizando a barreira que historicamente separou a comunidade surda do restante da sociedade. A cor amarela das legendas, que aparecem simultaneamente aos sinais, cria um contraste visual que enfatiza a mensagem, ao mesmo tempo em que destaca a dualidade entre a linguagem escrita e a sinalizada. Essa composição visual e textual não só narra, mas também critica o isolamento imposto aos surdos, sugerindo que a história de exclusão ainda lança suas sombras sobre o presente.

Os versos da poesia de Ayelen (2018) recuperam e ressignificam, pela memória, fragmentos históricos, culturais e discursivos do arquivo. Na concepção foucaultiana, a relação entre memória e arquivo revela-se essencial para compreender a articulação entre os discursos do passado e os do presente. A memória atua como um mecanismo que atualiza e incorpora discursos arquivados em novos contextos, estabelecendo conexões entre o que já foi dito (arquivo) e o que está sendo dito.

---

<sup>56</sup>Publicada no *YouTube* em 26 de set. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHPf5AzxO74>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Assim, a memória permite que os saberes e as práticas discursivas se reinventem, evidenciando continuidades e rupturas que moldam o fluxo do conhecimento ao longo do tempo. No caso de Ayelen (2018), a memória é usada para resgatar e denunciar eventos históricos relacionados à surdez, exclusão e violência, como nos versos que remetem ao mês de setembro, a fita azul e a insígnia, que coaduna aos manifestos do nazismo e às atrocidades cometidas contra grupos sociais específicos. A poesia, nesse sentido, torna-se um espaço de resistência e produção de sentido, que articula memória e arquivo para questionar estruturas de poder e as diferentes formas saber reverberadas em violências (física, linguística, cultural, etc.).

A poesia “Orgulho Surdo” foi publicada no *YouTube* no dia 26 de setembro de 2018, dia em que anualmente é comemorado o Dia Nacional do Surdo. A poesia de Ayelen (2018) faz referência a “Setembro” (L2), o nono mês do ano. Este enunciado se associa a outro enunciado (Foucault, 2008) oriundos de uma mesma formação discursiva (Foucault, 2008) sobre o setembro azul ou setembro surdo, mês escolhido pelos surdos, em que são lembradas as lutas e as conquistas dos surdos e da comunidade surda. A escolha do mês de setembro deve-se às várias datas relevantes à comunidade surda que são lembradas nesta época do ano<sup>57</sup>. Como:

- 6 a 11 de setembro de 1880: Congresso de Milão, que proibiu o uso e ensino das Línguas de Sinais na educação dos surdos, em favor do método oral (Oralismo);
- 20 a 26 de setembro: Semana Internacional dos Surdos. Desde 1958, a Federação Mundial dos Surdos (WFD) celebra anualmente uma semana dedicada à conscientização acerca da História dos Surdos, Línguas de Sinais e Educação dos Surdos e Cultura Surda;
- 23 de setembro: Dia Internacional da Língua de Sinais;
- 26 de setembro: Dia Nacional do Surdo. e também o dia da fundação em 22 de setembro de 1857, da primeira escola de surdos no Brasil (atualmente INES) no Rio de Janeiro;
- 30 de setembro: Dia Internacional do Surdo e Dia internacional do profissional tradutor e intérprete.

No verso “um pedaço de fita” (L1) (Figura 27), a autora sinaliza no vídeo utilizando o classificador. Com um movimento de pinça (dedos polegar e indicador) nas duas mãos, ela segura a fita em frente ao corpo e constrói o sinal pela iconicidade.

---

<sup>57</sup> Mais informações disponíveis em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/a-historia-do-setembro-azul-ou-setembro-surdo/>. Acesso em 13 de jan. 2024.

Segundo Sutton-Spence (2021, p. 49), a “forma desses sinais escolhe uma característica visual única do referente para tornar o sinal útil ao aludir a referentes genéricos usando a linguagem visual”.



Fonte: compilado pela autora

Assim, o verso “Um pedaço de fita” (L1) (Figura 27) resgata a memória da faixa azul colocada no braço das pessoas com deficiência, dentre eles os surdos, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A Alemanha Nazista obrigava o uso da faixa, da “insígnia” (L3) para identificação desses sujeitos. Segundo Albuquerque (2008), logo depois da tomada de poder pelos nazistas, é votada uma lei de esterilização compulsória das pessoas com deficiência com base na “Lei de prevenção de doenças hereditárias” que entrou em vigor em 01 de janeiro de 1934. Com a deflagração da segunda guerra, a Alemanha Nazista, institui a lei da Eutanásia - AKtion (T4) para todos deficientes por decreto de 01 de setembro de 1939, que vigorou oficialmente no país entre os anos de 1939 a 1941, e teve como resultado o extermínio de aproximadamente 70 mil pessoas, mortas nas câmaras de gás e o governo nazista justificava a “morte misericordiosa” das “vidas sem valor”, “vidas sem esperança”. A morte dos deficientes serviu de modelo, pois foi usado tempo depois de seu início também nos judeus (Albuquerque, 2008).

A faixa azul é (re)significada pelo movimento surdo em 1999, formando outras práticas discursiva (Foucault, 2008, p. 133), fomentando novas “condições de exercício da função enunciativa”. Assim o laço azul, após a cerimônia da Fita Azul

(*Blue Ribbon Ceremony*)<sup>58</sup>, passou a ser difundido e utilizado pela comunidade surda. O laço azul mudou de sentido, na compreensão de que “as palavras recebem seu sentido da formação discursiva a que pertencem” (Authier-Revuz, 2004, p. 37), pois as palavras são “‘carregadas’, ‘ocupadas’, (...) ‘atravessadas’ por discursos” (Authier-Revuz, 2004, p.36). A cor azul na faixa deixou de ser uma marcação para a morte, da “insígnia”(L3) nazista, subverteu-se a ordem do discurso (Foucault, 2005), com a fundação de uma resistência (Foucault, 1993) da comunidade surda, ao criar possibilidades outras, ao compor forças inéditas, não previstas, não esperadas, que não foram calculadas pelos que detêm o poder, ao tornar o laço um sinal de vida, do ser surdo, institucionalizando-se em uma formação discursiva outra.

Na sinalização de “insígnia” (L3) a autora usa o classificador, constrói o sinal com a mão direita configurada em A, realizando o movimento que circunda o antebraço esquerdo no local em que os surdos eram obrigados a usar a faixa azul. Conforme *frame* na Figura 28:

Figura 28 - *Frame* da apresentação em vídeo no *YouTube* de “Orgulho Surdo”



Tempo de Poesia - Orgulho Surdo! - Mariana Ayelen

Fonte: compilado pela autora

O verso: “Não mais insígnia” (L19) apresenta um processo de denegação, compreendido como “meio de tomar conhecimento do recalcado” (Authier-Revuz, 2004, p. 72), em que há a militante recusa da realidade dolorosa, de acontecimentos

<sup>58</sup>Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iCo\\_POI8I1E](https://www.youtube.com/watch?v=iCo_POI8I1E). A cerimônia da Fita Azul, ou Laço Azul, ocorreu durante o XIII Congresso Mundial da Federação Mundial de Surdos, em Brisbane/Austrália. Acesso em: 12 dez. 2023.

que operam na sua subjetivação. O sentido dicionarizado do substantivo feminino, “insígnia” (L19) significa o “sinal *distintivo*; símbolo, emblema, divisa, (...) legenda, dizeres. **O que distingue alguém pela relação hierárquica de poder**”<sup>59</sup> (Dicio, 2023, grifo meu). Ou seja, o laço azul, também é uma insígnia, na medida em que é um sinal distintivo, usado pelos surdos e comunidade surda, no entanto, como mencionado, os sentidos mudam, pois resultam de visões de mundo compartilhadas “entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2007, p. 27).

O sujeito se (contra)diz e se constrói na contradição, é constituído na “relação com o Outro, com os outros, na alteridade neles e fora deles” (Eckert- Hoff, 2008, p. 71). Desse modo, o sujeito é uma “obra - em - processo” (Doel, 2001), ou seja, está sempre se (re)inventado, portanto, a subjetividade não é unificada e/ou coerente, mas descentrada (Eckert- hoff, 2008). A partir disso, ao compor seus versos, o poeta compõe um “lugar possível de (re)fazer a sua existência, de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, de (re)tecer-se (Eckert-Hoff, 2008, p. 92) e o faz em uma “escrita de si” (Foucault, 2002). Ayelen (2018) busca reescrever a história da comunidade surda, trazendo para o contexto brasileiro o combate à eugenia da língua e cultura surda, militando por espaços de pertencimento à língua de sinais, à suas vozes, seus gritos, suas existências e resistências, de modo a terem, agora, um símbolo de reconhecimento e motivo de orgulho de serem quem são: sua própria insígnia.

Na sinalização do verso: “Faço dela minha condecoração” (L20) a autora utiliza as mãos configuradas em "U", desenhando o laço no peito, local onde a comunidade surda usa o laço azul durante o mês de setembro.

---

<sup>59</sup>INSÍGNIA. in: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: Disponível em: <https://www.dicio.com.br/insignia>. Acesso em: 20 mar. 2024.



Tempo de Poesia - Orgulho Surdo! - Mariana Ayelen

Fonte: compilado pela autora

No verso: “Faço dela minha condecoração” (L20), a expressão de relação possessiva (de + pronome pessoal na 3ª pessoa) “dela” (Neves, 2011) se refere a faixa azul, agora laço azul. O movimento de sair do braço da faixa azul, opera uma mudança de significado, deixa de ser decreto de morte, emerge como um laço azul no peito, símbolo das vidas surdas, é uma medalha de honra, uma (con)(de)coração, como expreso no verso. O laço ganha espaço próximo ao coração, o órgão essencial para a sobrevivência do corpo. Deslizando efeitos de sentidos que, assim como o corpo precisa do coração para se manter vivo, a comunidade surda necessita da língua e da cultura para preservar sua vitalidade.

O estabelecimento de novas “práticas sociais” (Foucault, 2003, p. 08) da comunidade surda, que adota o laço azul e o mês de setembro, setembro azul, para comemorar suas conquistas, e fortalecer sua luta, ao passo que “engendram domínios de saber”, constroem novos conceitos, técnicas e objetos, bem como promovem o nascimento de “formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (Foucault, 2003, p. 08). Do domínio desses outros saberes, da “insurreição dos saberes sujeitos” (Foucault, 1999), constituídos da junção do saber histórico com o saber das pessoas fomentam “a constituição de um saber histórico das lutas e a atualização desse saber nas táticas atuais” (Foucault, 1999, p. 13).

São por essas novas práticas sociais, que se faz possível o verso “Orgulho surdo!” (L21) que, formado por uma prosopopeia, causa um efeito estilístico na escrita,

afinal o “texto literário [...] é estética” (Almeida, 2008, p. 51). Também, é possível relacionar esse modo de sinalizar na língua de sinais, com dois sinais: um para “orgulho” e outro para “surdo”. Pois, segundo Máscia e Silva Júnior (2003), as “marcas do corpo da mãe, na/da LM [língua materna], constituir-se-ão em marcas, também, no corpo na/da LE [língua estrangeira]”, na compreensão de que o que é familiar na língua estrangeira, neste caso a escrita da língua portuguesa, e o que é estranho na língua materna, na Libras, “habitam o sujeito desde sempre e marcarão infalivelmente o corpo de seu dizer” (Máscia; Silva Júnior, 2003, p. 90).

A palavra “orgulho”, neste contexto, tem uma conotação de reconhecimento do valor, das conquistas alcançadas, de pertencimento a uma cultura surda. Dessa forma, a literatura surda, aqui representada pelas poesias, faz emergir as experiências/vivências visuais dos surdos e as “representações que estão vinculadas à valorização da Libras, [...] ao orgulho de ser surdo” (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 362), revelando modos outros de subjetivação dos surdos. Os dizeres sobre o orgulho, constituem uma regularidade (Foucault, 2008), pois também ecoam em outra poesia do *corpus*, como o recorte a seguir, na poesia “Eles não entendem!”, de Mariana Figueiredo.

Recorte 04

Eles não entendem!

[...] Em meus **olhos**, mostraram-me **mãos!** (L8)  
 Essas **mãos**, agitam o meu coração (L9)  
 Mas são as **mãos**, agitam a minha **cognição** (L10)  
 Da minha, do meu corpo, dos meus olhos (L11)  
 A língua de sinais **expande** com **emoção** (L12)  
**Orgulho!** (L13)  
 Celebramos o Dia Nacional dos Surdos (L14)  
**Orgulho!** (L15)

(Figueiredo, 2021)

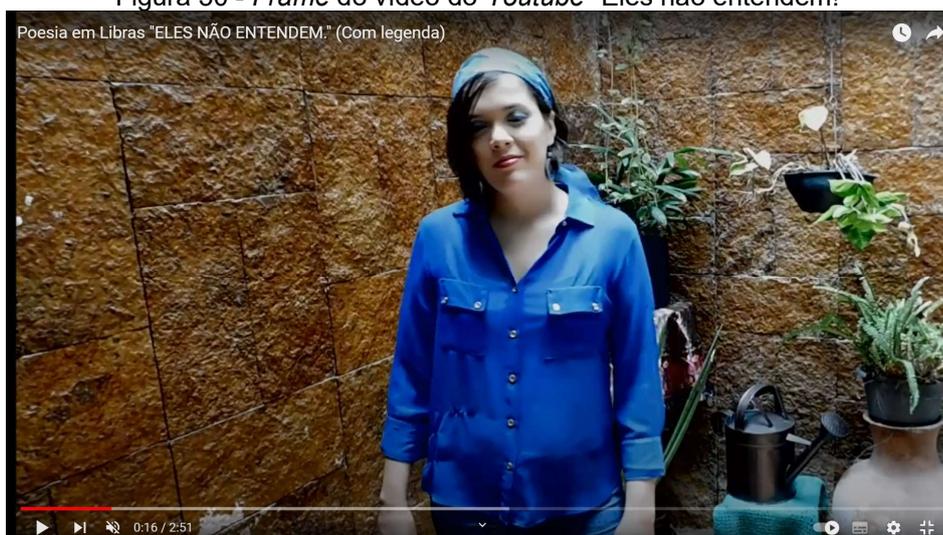
A poesia de Mariana Figueiredo foi publicada no *YouTube*<sup>60</sup> no dia 26 de setembro de 2021, data em que é celebrado o Dia Nacional dos Surdos, que inclusive a autora faz referência com o verso “Celebramos o Dia Nacional dos Surdos” (L14). A poesia escrita em língua portuguesa funciona como legenda do vídeo, com 2min51s

<sup>60</sup> Publicada no *YouTube* em 26 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ymw81qee02M>. Acesso em: 20 jun. 2024.

(dois minutos e cinquenta e um segundos) de duração. No *frame* (Figura 30) observa-se ao fundo uma parede de pedra com alguns vasos de plantas e à frente a poetisa, vestida de azul, sinalizando a poesia em Libras. É sabido que a materialidade da imagem deste vídeo produz sentidos, isto é, “existe um sempre - já da imagem” (Courtine, 2011, p. 41), uma “intericonicidade”<sup>61</sup>. A imagem remete a uma memória visual, como um eco (Courtine, 2011).

Assim, o muro de pedras no plano de fundo do vídeo desliza sentidos de contenção, de divisão de fronteira entre mundos (surdo e ouvinte). Por outro lado, pode ser pensado como o caminho de pedras repleto de desafios e provações trilhadas pelos surdos, embora não deixe de apresentar possibilidades para as sementes germinarem, resilientes como as plantas que brotam nas fendas das rochas, como as da imagem (Figura 30). Este sentido é reforçado pela presença do regador na parte inferior direita, lembrando-nos que as sementes e as plantas precisam ser regadas para sobreviver, assim como o movimento surdo. Do mesmo modo, a vestimenta azul da autora reforça a memória visual (Courtine, 2011) que remete ao “Setembro Azul”, celebrando as conquistas dos surdos sem esquecer da necessidade contínua de luta. Estes sentidos que emergem da imagem convergem com os versos da poesia de Figueiredo (2021), como se pode ver na análise.

Figura 30 - *Frame* do vídeo do Youtube “Eles não entendem!”



Fonte: compilado pela autora

<sup>61</sup> Conceito criado por Courtine (2011) fundamentado na iconicidade de Foucault (2008). Para o autor, “[...] toda imagem se inscreve no interior de uma cultura visual e essa cultura visual supõe a existência de uma memória visual no indivíduo, de uma memória das imagens na qual toda imagem tem um eco. Há um ‘sempre-já’ de uma imagem” (Courtine, 2011, p.40-41).

No verso “[...] Em meus olhos, mostraram-me mãos!” (L8) (Figura 15), refere-se sobre o órgão de recepção da língua de sinais para os surdos, os **olhos** e, portanto, são as **mãos** que transmitem a comunicação/informação. Tendo em consideração que as línguas de sinais são um “sistema linguístico de natureza visual-motora” (Brasil, 2002, p. 1), ou seja, gestual, espacial e visual, pois a língua de sinais está no “corpo, nas mãos, nos olhos dos surdos” (Máscia, 2003, p. 87), justifica-se a ênfase de que “é o corpo que(m) fala” (Máscia; Silva Junior 2009, p. 309).

Na Figura 31, trago o *frame* do vídeo com o verso sinalizado no momento (1min38s) em que a poetisa olha para a mão direita e depois para as duas mãos (1min46s). O verso é construído em uma linguagem estética visual (Sutton-Spense, 2021) e metafórica, tendo em vista que Figueiredo (2021), utiliza-se de classificadores para compô-lo, e não de sinais específicos da Libras (MEUS OLHOS MÃOS MOSTRAR). Assim, a autora, além do vocabulário da língua de sinais, cria um efeito visual ao (in)corporar o verso da poesia, conferindo existência à estética, bem como estética à existência.

Figura 31 - *Frames* do vídeo do YouTube “Eles não entendem!”



Fonte: compilado pela autora

A passagem de um verso para o outro ocorre no *frame* da Figura 32 (instante 1min48s), em que a poetisa olha para as mãos que se encontram e se sobrepõem no espaço em frente ao corpo. Na sequência, as mãos são trazidas em direção ao coração (*frames* do vídeo nos instantes 1min50s e 1min51s), junto ao peito da autora num movimento horizontal, as mãos vem e vão (tocam o peito e se deslocam para espaço em frente ao corpo) simulando as batidas cardíacas. Novamente, os sinais são (in)corporados pela autora ao optar por uma linguagem estética em substituição dos sinais (MÃO-ESTA CORAÇÃO-MEU AGITAR).

Figura 32 - *Frames* do vídeo do YouTube “Eles não entendem!”





Fonte: compilado pela autora

Concomitante à sinalização, na legenda escreve-se o verso: “Essas mãos, agitam o meu coração” (L9) (Figura 32), em que autora usa de uma metáfora, afinal as mãos não entram dentro do peito para agitar o coração. As “mãos” são os sinais, as palavras sinalizadas na Libras. Ao serem visualizadas, apreendidas pelo/no olhar, fazem seu coração pulsar, bater mais forte quando se comunica, se expressa, se relaciona, e compreende o que é dito. Assim, a autora tem a “possibilidade [mesmo que] abstrata de (se) dizer” na sua língua natural, na língua que habita (Coracini, 2007), na qual “eu a transformo e me transformo nos fragmentos em "con-fusão”” (Coracini, 2007, p. 51, grifo da autora). Con-fusão é a fusão de línguas (não é uma). A língua assim como a nossa identidade, o nosso “eu”, é uma ilusão, “é um simulacro de unidade” (Coracini, 2007, p. 48), pois o UM que pensamos ser é uma “sensação de inteireza, de completude” que encobre e camufla o sujeito heterogêneo, esfacelado, cindido e clivado que somos. Essa ilusão se dá pelo outro, “no e pelo espelho do olhar do outro” (Coracini, 2007, p. 51).

A passagem do verso “Essas mãos, agitam o meu coração” (L9) para o verso seguinte “Mas são as mãos, agitam a minha cognição” (L10) na poesia sinalizada tem um efeito contínuo: as mãos do coração batendo passam de um movimento horizontal para um vertical. Assim, as mãos com os dedos em movimento (de onda e alternados) começam a subir junto ao corpo em direção a cabeça (a cognição). Observa-se a “intenção deliberadamente ilustrativa” (Sutton-Spence, 2021, p. 50) da poetisa, que usa da sequência de sinais “para mostrar algo visualmente e assim eles [os poetas] ‘dizem ao mostrar’ ou ‘mostram enquanto contam’” (Sutton-Spence, 2021, p. 50, grifos da autora), por isso, os sinais de uma possível glosa não coincidem com a sinalização da autora. Veja a sequência sinalizada na figura 33:

Figura 33 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!”



Fonte: compilado pela autora

No verso “Mas são as mãos, agitam a minha cognição” (L10), em que o enunciado cognição associa-se ao aprendizado e à elaboração de conhecimento, (des)vela-se enquanto o “ato de conhecer”<sup>62</sup>. Ao usar a metonímia “as mãos” para se referir a língua de sinais, a autora aponta o imbricamento entre linguagem e cognição. A língua não deve ser compreendida apenas como “instrumento de comunicação”,

<sup>62</sup> WIKCIONÁRIO. Cognição. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/cogni%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 11 dez. 2023.

haja vista que, a língua “é o material fundador de nosso psiquismo”, bem como, das relações com os outros sujeitos e com o mundo (Máscia; Silva Júnior, 2003, p. 89). Fato que nos leva a refletir sobre a importância da língua de sinais nos processos sociais, culturais e, sobretudo, de ensino-aprendizagem, assim como para a apreensão de conhecimentos outros pelo sujeito surdo. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo pleno dos surdos dá-se na e pela língua de sinais.

Os enunciados da poesia de Figueiredo (2021) são carregados por discursos linguísticos e identitários dos surdos. Neste interim, sentidos outros aqui acionados evocam uma formação discursiva clínico-terapêutica, porque dão ordenamento ao (não) (se) dizer(-se) ligados uma suposta ‘incapacidade’ cognitiva do surdo, fruto do fracasso das “práticas reabilitatórias” (Skliar, 1999, p. 113) promovidas pelo oralismo. Esse verso da poesia (re)afirma que o acesso à cognição, ao conhecimento dos surdos acontece pela língua de sinais, pois o sujeito, é “sempre sujeito da linguagem” (Coracini, 2007, p. 51). Nesse sentido, Coracini (2007, p. 11) pontua que a aprendizagem é um processo que se dá “no corpo do sujeito constituído na e pela a linguagem”. A língua “é quem fala em nós”, portanto, se “os surdos falam LIBRAS, [...] são falados pela LIBRAS” (Máscia; Silva Júnior, 2003, p. 91 - sic).

Nos *frames* da Figura 34 a passagem para o verso “A língua de sinais expande com emoção” (L12), a autora usa o sinal que se assemelha ao sinal de “espalhar” e não de “expandir”. O sinal inicia com as mãos fechadas (configuração em “A”) saindo em frente aos olhos em direção horizontal para frente do corpo, enquanto as mão e dedos vão se abrindo apontando as direções (orientação das mãos voltadas para baixo). No movimento seguinte, as mãos totalmente abertas retornam mais próximas ao corpo e, então, mudam de direção, orientação e movimento para sinalizar “língua de sinais”.

Figura 34 - *Frames* do vídeo do YouTube “Eles não entendem!”



Fonte: compilado pela autora

No verso “A língua de Sinais expande com **emoção**” (L12), a poetisa nomeia o que nos versos anteriores chamou de “mãos” (L9, L10) a “língua de sinais”, a língua sinalizada, ‘falada’ com as mãos. O verbo expandir<sup>63</sup>, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (expande), significa difundir, estender, aumentar, crescer, divulgar, difundir, e também manifestar quando se relacionar a emoções, sentimentos (observe os *frames* da Figura 34, o sinal da autora produz o sentido de espalhar). Já, o substantivo feminino “emoção” tem origem do latim *emotione*, “movimento, comoção, ato de mover”. É derivado da forma composta por duas palavras latinas: ex,

<sup>63</sup> DICIONÁRIO INFOPÉDIA. Expande. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/expande>. Acesso em: 11 dez. 2023. e

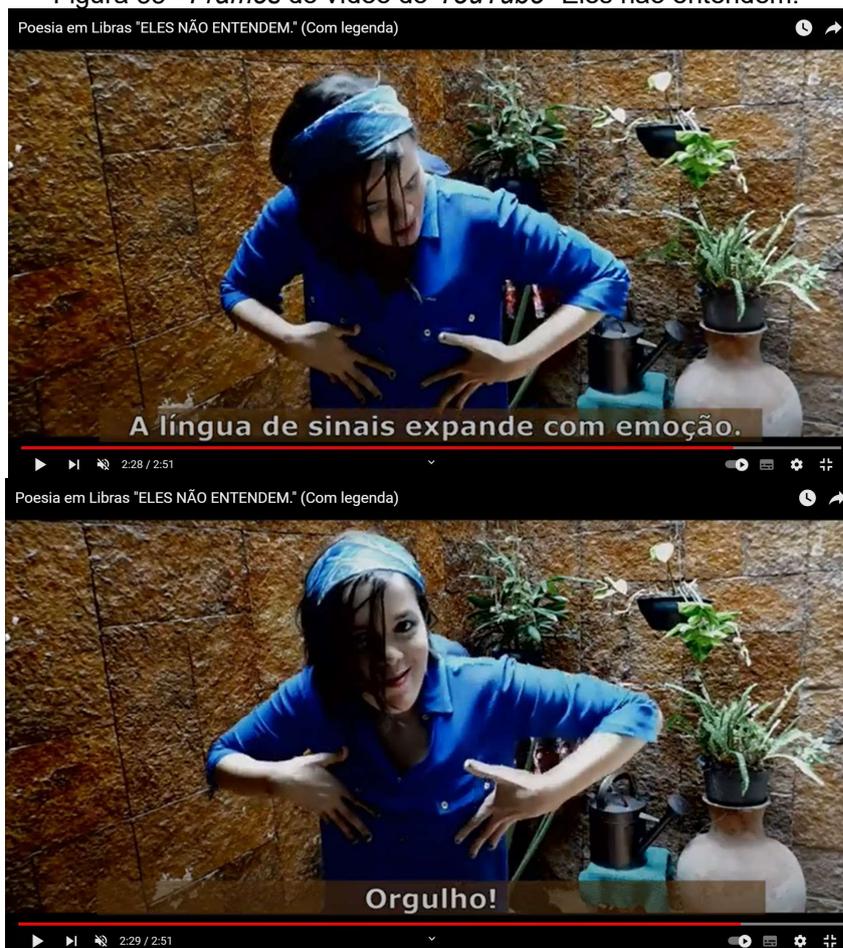
"fora, para fora", e *motio*, "movimento, ação", "comoção" e "gesto"<sup>64</sup>. Com isso, a língua de sinais é manifestada com emoção, sentimentos, sensações, comportamentos, se movem "para fora", com gestos expressivos, afirmando que a língua de sinais, é uma língua com *status*, é composta por diferentes níveis linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico). Ou seja, "possui os mesmos princípios subjacentes das línguas orais" (Quadros; Karnopp, 2007, p. 48), diferenciando-se delas pela modalidade visual-espacial, portanto é uma língua expressiva. Assim, "expande com emoção" se opõe a forma de como a língua de sinais já foi narrada, pois não é "linguisticamente pobre" (Skliar, 1999, p. 115), os sinais não são primitivos ou apenas concretos, muito menos é uma "pantomima desarticulada" (Skliar, 1999, p. 111).

Na poesia em Libras (Figura 35) o sinal de "emoção" não é no braço, mas subindo as duas mãos abertas junto ao corpo, momento que ocorre a mescla de sinais de "emoção" (mão configurada em "S" que se abre quando toca e sobe no braço) com o mesmo movimento do sinal de "orgulho" (as duas mãos subindo junto ao tronco em "Y"), mas com a variação da configuração de mão (mãos abertas orientadas em direção ao corpo e não em "Y"), sinalização que se mantém no verso "Orgulho!" (L13). A poetisa cria "estruturas altamente icônicas" (Sutton-Spence, 2021, p. 50) característica costumeira na literatura em Libras com foco na "sinalização estética" e na criação de imagens visuais. A incorporação é feita por Figueiredo (2021), na sinalização da poesia, de tal modo que se pode sentir o misto de "emoção" e "orgulho". Observe nos *frames* da Figura 19 os sinais da poetisa:

---

<sup>64</sup> WIKIPÉDIA. Emoção. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoção>. Acesso em: 11 dez. 2023.

Figura 35 - Frames do vídeo do YouTube “Eles não entendem!”



Fonte: compilado pela autora

É na língua que nos inscrevemos, e nela “faz[emos] ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego” (Coracini, 2007, p. 48), por isso, é motivo de “Orgulho!” (L13), orgulho da língua, um “amor da [pela] língua” (Milner, 2012) que se compõe em uma “relação singular” Tanto a língua quanto o amor tentam “suprir uma conjunção impossível” (Milner, 2012, p. 99), em que ambos tentam se fazer um. Do “sonho da unidade, do corpo único (...), da completude” (Coracini, 2007, p. 45), em que não há limites para a compreensão e o conhecimento.

No entanto, o que se tem são os “escombros de Babel” no qual se vislumbra “o corpo poroso e disperso da heterogeneidade que constitui a linguagem e o sujeito”. Questões que podem ser observadas também na Libras, e na poesia de Figueiredo (2021), na forma heterogênea que tanto a língua quanto o sujeito tomam ao tentar se dizer nos sinais, nas tentativas de fazer-se UM (Authier-Revuz, 1998) como observado nos enunciados “emoção” e “orgulho”, por exemplo. Já, no *frame* da Figura 36, o último

verso da obra, a autora retorna a Libras e sinaliza “Orgulho” (L15) (mãos em Y orientadas para o corpo, que sobem da cintura em direção aos ombros).

Figura 36 - *Frame* do vídeo do YouTube “Eles não entendem!”



Fonte: compilado pela autora

Ao escrever suas poesias os poetas surdos vão “suturando suas falhas, suas rasuras” (Brandão, 2001, p. 146), vão articulando saberes em meio a disputas de poder (Fischer, 2013), na prática social (Foucault, 2003), na relação com o outro, pois sua “possibilidade de existência” (Dias, 2016, p. 38) está atrelada à relação com o outro, em que o discurso funda sua subjetividade, mas esta também é constituída no trabalho sobre si, nas “artes de si mesmo” (Foucault, 2002). Por isso, ao escrever os poetas buscam “reabsorver sua própria existência” (Foucault, 2016a, p. 73), existência que é motivo de “Orgulho” (L13, L15).

O próximo recorte (Recorte 05) convida o outro ouvinte para essa relação, para prática social (Foucault, 2003), na medida em que almeja fundar uma subjetividade outra no ouvinte construída a partir de discursos outros, e por isso Souza (2018) propõe uma troca, com a poesia “Quer trocar?”.

#### Recorte 05

Mundo (L1)

lugar onde vivem muitas pessoas (L2)

pessoas que correm de um lado para o outro (L3)

onde há confusão, divergências e agitação. (L4)

E esse mundo, ali estou eu (L5)

Surdo, cercado por tudo isso (L6)

Sinalizando em vão. (L7)

Tentando apenas uma comunicação, (L8)

com uma sociedade que não quer ver. (L9)

**Ainda que custe os meus sonhos (L10)**

**e eu afunde na escuridão** (L11)  
 **sinalizando... oprimido e sozinho** (L12)  
 como em **uma ilha afastada da civilização** (L13)  
 E assim são todas as manhãs (L14)  
 Pessoas correndo de um lado para outro (L15)  
 Divergência, confusão e agitação (L16)  
 assim são todas as manhãs (L17)  
 por repetidas vezes (L18)  
 Estou farto... (L19)  
 Ei, ei, ei, reflita! Sinta! (L20)  
 Você **quer trocar?** (L21)  
 Ah! acha ruim? (L22)  
**Chega mais perto!** (L23)  
 Olhe minhas mãos! (L24)  
 Elas podem falar! (L25)  
 Isto **é natural!** (L26)  
 Deixe-me te ensinar (L27)  
 Sinalizar é sentimento! (L28)  
 Sinalizar é emoção! (L29)  
 é beleza, é prazer (L30)  
 é honra e **empatia** (L31)  
 Sinalizar é inclusão! (L32)  
**Ah que movimento glorioso, lindo, novo** (L33)  
**onde não tem superior ou inferior** (L34)  
 Quer trocar? (L35)  
 Aceitação, inclusão, liberdade e sinalização! (L36)

(Souza, 2018)

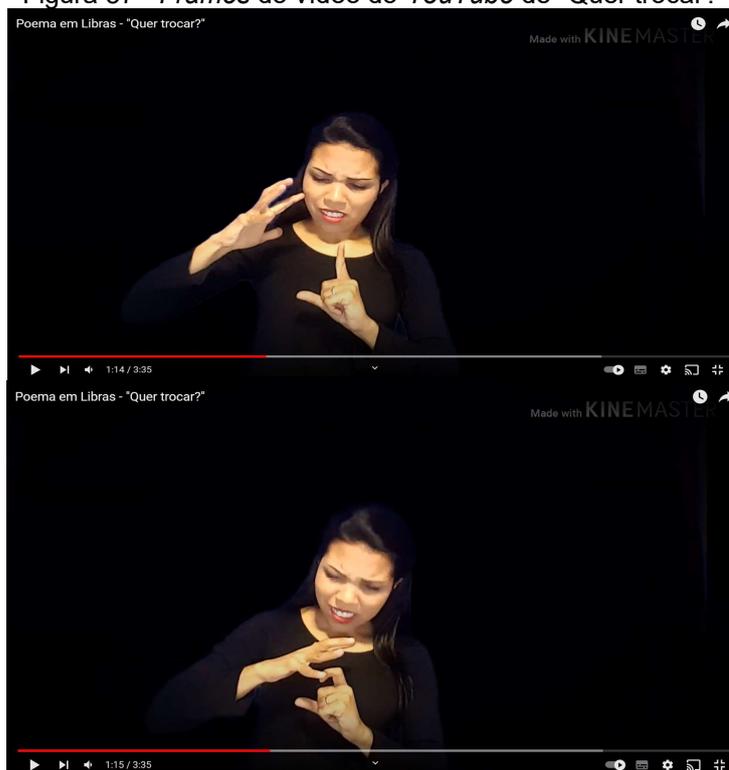
A poesia “Quer trocar?” de Souza (2018)<sup>65</sup> foi composta em Libras e depois traduzida para a Língua Portuguesa (conforme informação da autora), o vídeo publicado em Libras, com duração de 3min35s, é acompanhado da tradução em áudio da poesia, e da música “Nuvole Bianche” (um solo de piano) do álbum “Una Mattina” de Ludovico Einaudi. A escolha do cenário todo preto, da luz somente sobre a poetisa, a performance na Libras, o tom de voz na declamação da poesia, bem como a melodia suave do piano que se intensifica com o andamento da sinalização e declamação da poesia, produzem um todo de sentido, despertando emoções tanto nos surdos quanto nos ouvintes: “[...] onde não tem superior ou inferior” (L34), somos todos humanos.

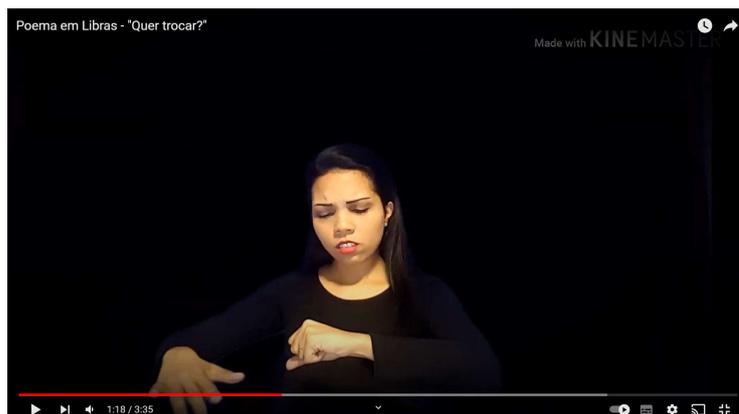
O fundo preto do cenário em conjunto com a roupa preta e o jogo de luz incidindo sobre a poetisa ressaltam suas mãos e expressões faciais. Ao tempo que

<sup>65</sup> Poesia disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QiL4crHI3-4&t=6s>. Acesso em: 20 jun. 2024.

que esse efeito luz e sombra dá ênfase a sinalização, também desliza sentidos de solidão, de estar só, como em uma ilha. Sentidos esses que convergem tanto pelos enunciados dos versos “[...] e eu afunde na escuridão / sinalizando... oprimido e sozinho / como em uma ilha afastada da civilização” (L11-L13) quanto pela imagem do vídeo (figura a seguir) representado pelo sujeito sozinho, no centro da imagem rodeado pela escuridão,ilhado no escuro, conjugados pelos sinais “sozinho”, “opressão”, “ilha” e “civilização” (conforme a sequência de *frames* na figura abaixo), que não são sinais do vocabulário da Libras, mas “criados para o contexto do poema para serem deliberadamente visuais” (Sutton-Spence, 2021, p.50). Assim, a autora mescla sinais com “intenção ilustrativa” (Campelo, 2007), baseada em suas experiências visuais, explorando “recursos linguísticos para obter efeitos estéticos” (Karnopp, 2006, p.16) que ocorrem pela ruptura com a regularidade e promoção de “formas linguísticas completamente criativas e novas” (Karnopp, 2006, p.16).

Figura 37 - *Frames* do vídeo do YouTube de “Quer trocar?”





Fonte: compilado pela autora

Os sentidos dos enunciados “afunde na escuridão” e “afastada da civilização” destacam o isolamento do sujeito surdo, enquanto sujeitos historicamente “segregados, deslocados e evitados” (Sánchez, 1990), por não usarem a palavra oralizada como faz a maioria. A oralidade é superestimada desde os gregos e romanos, que acreditavam que o pensamento se desenvolvia pela palavra falada (Skliar, 1997). Mesmo nos primórdios da educação de surdos, com os métodos educacionais usados por Ponce de León (1520-1584), por exemplo, a oralidade se fazia presente. Saber ler, escrever e falar era essencial para ser considerado juridicamente capaz. Em outros momentos, como no século XVIII, a palavra falada era a “credencial de humanidade” (Sánchez, 1990). Ademais, o próprio Imperial Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro (INSM atual INES), desde sua fundação, contava com disciplinas com vista a oralidade como a linguagem articulada e a leitura labial. Aos poucos, o oralismo foi tomando conta das escolas até que o Congresso de Milão o formalizou, afundando os sujeitos surdos na “escuridão”.

Em “Ainda que custe os meus sonhos/ e eu afunde na escuridão” (L10-11), os versos têm em sua composição duas orações coordenadas, ligadas pela conjunção “e”. A primeira inicia com conjunção concessiva “Ainda que” que introduz uma oração subordinada concessiva “Ainda que custe os meus sonhos”, estabelecendo uma condição adversa, muito embora não impeça a ação da oração coordenada: “eu afunde na escuridão”. Nos versos, a concessão e a consequência são expressas de maneira interdependente, contribuindo para a intensidade expressiva e emocional da construção: o uso dos verbos custar e afundar na primeira pessoa do presente do subjuntivo (“custe” e “afunde”) indicam a incerteza ou a hipótese das ações.

Já, a força expressiva da metáfora “afunde na escuridão”, o verbo “afunde” sugere um movimento descendente, implicando uma imersão ou submersão gradual

em um ambiente onde a luz está ausente, “na escuridão”. O enunciado “escuridão” não se refere apenas à ausência de luz física, mas simboliza a falta de conhecimento, compreensão ou clareza. A metáfora da escuridão como ignorância (no sentido de ignorar, não saber) é comum em muitas culturas e linguagens, sugerindo que sem conhecimento, as pessoas estão “no escuro” e incapazes de ver ou entender plenamente o mundo ao seu redor, como no “Mito da Caverna” de Platão<sup>66</sup>.

A luz, simbolizando o conhecimento, é o oposto da escuridão. A escuridão, nesse contexto, sugere um estado de confusão, incerteza e cegueira intelectual. Assim, “afunde na escuridão” pode ser visto como uma metáfora para o perigo de se deixar levar pela ignorância, onde a ausência de conhecimento resulta em um estado de impotência e desesperança. Linguisticamente, essa construção aproveita a dualidade entre luz e escuridão para enfatizar a importância do acesso ao conhecimento, informação e comunicação. Afundar na escuridão transmite uma sensação de inevitabilidade e perda de orientação, reforçando a ideia de que, sem o conhecimento (a luz), uma pessoa pode ser completamente dominada e sem acesso à “civilização”. A condição de “ilha afastada da civilização” (L13) denota a dificuldade de acesso à civilização por meio do conhecimento e da comunicação.

O enunciado “civilização” (substantivo comum) relaciona-se ao avanço de uma determinada sociedade humana, tanto nos modos de ser e de viver quanto do saber. Desliza desse enunciado interdiscursos que se relacionam aos conceitos do campo da antropologia, que contrapõe as sociedades primitivas às complexas, emergindo outros enunciados relacionados à evolução das fases de selvageria, depois à barbárie e, por fim, à civilização.

Porém, nem todos podem acessar a civilização. A poetisa faz referência a “ilha afastada” (L13), e aqui emergem discursos outros, como os do “monstro humano” (Foucault, 2001), do sujeito que desafia as categorias tradicionais de entendimento, ao se situar na interseção entre o natural e o social, o legal e o ilegal, o normativo e o desviante. Uma das figuras dentro desse entendimento de “monstro” é a dos “indivíduos a corrigir”, isto é, do sujeito que foge às normas estabelecidas pela sociedade, não apenas por suas características físicas, mas também por seu

---

<sup>66</sup> A alegoria escrita por Platão foi publicada na obra *A República* (Livro VII) e busca exemplificar como o ser humano pode, por meio da luz da verdade, se libertar de uma condição de escuridão que o aprisiona. Este mito platônico é uma metáfora sobre a condição humana frente ao mundo no que se refere ao conhecimento e a educação como modo de enfrentamento da ignorância.

comportamento. Olhando de outro modo, sua existência se configura na violação das leis da natureza e também das leis da sociedade. Este indivíduo é visto como uma ameaça à ordem social e, portanto, deve ser submetido a mecanismos de correção que envolvem disciplinas punitivas e normativas, ou seja, práticas de normalização e controle. É (trans)(de)formar um sujeito “bárbaro” em um modelo de civilidade. E os surdos não escapam da categorização de selvageria em suas expressões linguístico culturais que não coadunam com a estética padrão do modelo ouvinte de expressão.

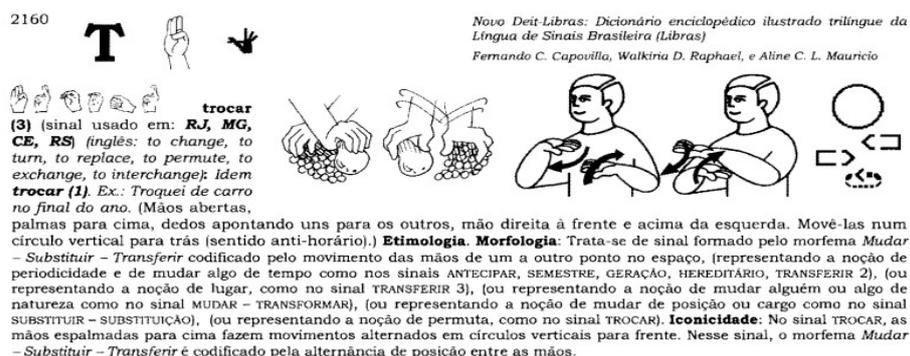
Historicamente, os sujeitos surdos não saíram da categoria “monstro”, apenas migraram entre as figuras propostas por Foucault (2001), de “monstro humano” para “indivíduo a corrigir”, de indivíduos que podiam ser descartados (exterminados) a indivíduos passíveis de correção e integração aos padrões normativos predominantes (seja por meio de métodos orais rigorosos, dispositivos auditivos ou intervenções médicas como implantes cocleares). Assim, *“la anomalia [...], poco a poco, va a englobarlos, a confiscarlos y, en cierto modo, a colonizarlos, al extremo de absorberlos”*<sup>67</sup> (Foucault, 2001, p.61). (Re)velando um esforço contínuo de poder e controle que busca eliminar a diferença.

Ao levar isso em conta, Souza (2018) propõe uma troca ao questionar o enunciatário em dois momentos na poesia: “você quer tocar?” (L21) e “Quer trocar?” (L35). Chama a sociedade para (re)conhecer o sujeito surdo, longe dos estigmas de anormalidade e monstruosidades, das representações animais de existência, para adentrar em práticas discursivas que contemplam as subjetividades, que despertam emoções e sentimentos, por meio de uma língua que é “natural” (L26). O sinal de “trocar” utilizado por Souza (2018) produz exatamente esse efeito de troca de emoções e sentimentos, ao se assemelhar muito ao sinal de “empatia” do vocabulário em Libras. Já, o sinal de “trocar” (referente à noção de mudar de posição) presente no dicionário (conforme figura 38), é realizado na Libras com as mãos espalmadas para cima em movimento circular vertical para trás de forma alternada (Capovilla, Raphael e Maurício, 2015, p. 2160).

---

<sup>67</sup> "A anomalia [...], pouco a pouco, vai englobá-los, confiscá-los e, de certo modo, colonizá-los, até o extremo de absorvê-los" (tradução minha)

Figura 38 - Print do verbete TROCAR



Assim, a poetisa sinaliza “trocar” com as mãos em garras, uma à frente do corpo com a palma da mão virada para o observador (enunciatário) e a outra mão com a palma virada para si junto ao corpo (altura do peito). O movimento é circular verticalmente para trás de forma alternada, que se origina do sinal de “sentir”. Poder-se-ia dizer que ‘eu sinto aqui (em mim) enquanto você sente aí e, quando nos sintonizamos, podemos trocar as nossas emoções, os nossos sentimentos’. É por isso que “trocar” sinalizado por Souza (2018) é igual a empatia (eu passo meu sentimento para você e você passa os seus sentimentos para mim, uma troca).

No sentido dicionarizado<sup>68</sup>, o verbo “trocar” possui um campo semântico vasto, dentre eles: dar, entregar, comutar alguma coisa ou pessoa por algo ou alguém, ocupar o lugar de algo ou alguém por outra coisa ou pessoa, substituir, não fazer distinção, confundir, misturar. Também usado como característica do que é recíproco: trocar ideias. Além disso, pode se referir ao ato de preferir, manifestar preferência ou ainda no sentido de mudar, transformar (se), converter alguma coisa em outra, entre outros (Cicio, 2024). Como visto, o sentido dado pela sinalização de Souza (2018) é de trocar empatias (trocar sentimentos).

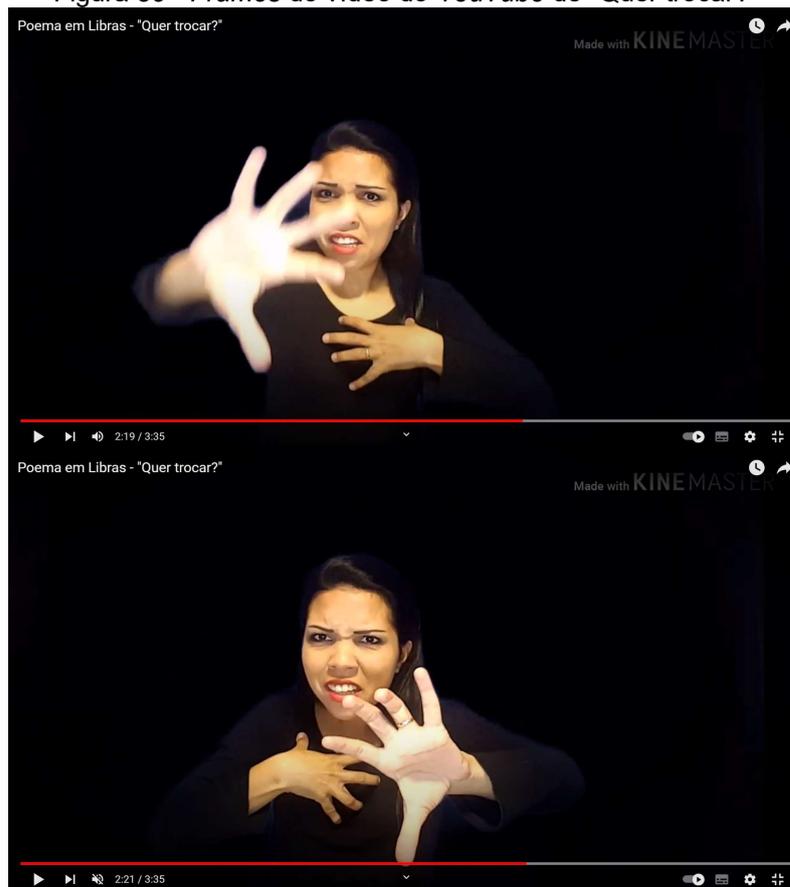
Com isso, do sentido de trocar, articulado pela poetisa, emerge a noção de reciprocidade, de trocar ideias, mas também o sentido de mudar, de transformar-se ao entrar em contato com o outro pela interação, pelas trocas. Esses efeitos de sentido de “trocar” convergem com os de “empatia” que tem origem no grego *empathia* (formado por *en-* = “em” e *pathos* = “emoção, sentimento”), e refere-se à “identificação de um sujeito com outro”, isto é, a “capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria; compreensão” (Dicio,

<sup>68</sup>TROCAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trocar>. Acesso em: 20 mar. 2024.

2024)<sup>69</sup>. Para Krznaric (2015), o poder da empatia reside na arte de se colocar no lugar do outro e assim transformar o mundo, mas, para isso acontecer, é preciso “achar a humanidade compartilhada”.

Na figura a seguir, os *frames* com a sinalização de “trocar” na poesia de Souza (2018), sugestionam o sinal de empatia:

Figura 39 - Frames do vídeo do YouTube de “Quer trocar?”



Fonte: compilado pela autora

O convite expresso no verso "Chega mais perto" (L23), é uma construção imperativa que combina o verbo chegar (na segunda pessoa do singular no imperativo afirmativo), complementado pelos advérbios que sugerem uma ação de aproximação “mais perto” (onde “mais” intensifica “perto”), incentivando a redução de distâncias e a promoção de acolhimento. A autora sugere que a aproximação produz uma ruptura de estereótipos, marginalizações e subalternizações. Além disso, torna possível enxergar a beleza e a glória de formas de existência que não prejudicam nada nem

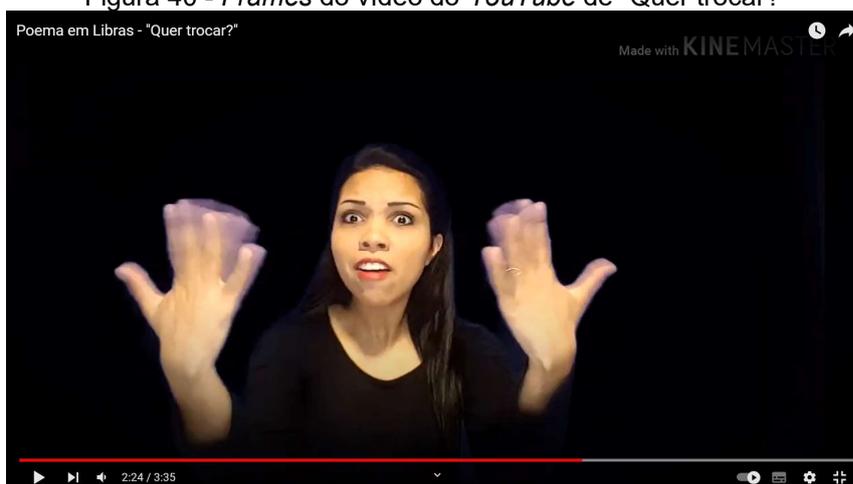
<sup>69</sup>EMPATIA. in: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empatia/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ninguém: “[...] a minha surdez não afeta a sua audição, não te faz menos ouvinte, não te deixa inferior”. Pelo contrário, essa aproximação permite uma visão mais ampla da diversidade humana, mostrando que a diferença não deve ser vista como uma ameaça, mas sim como uma riqueza que contribui para a complexidade, a beleza e a heterogeneidade que compõem a sociedade.

Ao desafiar o padrão hegemônico estabelecido, esse gesto de aproximação promove a valorização de diferentes modos de ser e viver, existências outras. Souza (2018) convida à reflexão sobre a necessidade de reconhecer e respeitar as diversas identidades e expressões que coexistem em nossa sociedade. Assim, “chega mais perto” torna-se um chamado à empatia e à aceitação, incentivando a superação das barreiras que dividem e excluem. É gesto de resistência que escancara o poder normalizante que (a)normaliza a comunidade surda.

Na poesia sinalizada em Libras, o verso “chega mais perto” (figura a seguir) é sinalizado pela poetisa como “chamar” (sinal usado para solicitar a aproximação de alguém presente, realizado com as mãos abertas, palmas para cima, à frente do corpo; os dedos são flexionados juntos várias vezes, com um movimento horizontal de quase abrir e fechar de mãos) (Capovilla, Raphael e Maurício, 2015, p. 565). A autora enfatiza a sinalização ao utilizar ambas as mãos no sinal, conforme o *frame*:

Figura 40 - Frames do vídeo do YouTube de “Quer trocar?”



Fonte: compilado pela autora

Muito embora a maioria das culturas valoriza a oralidade para a transmissão de conhecimento, tradições e normas sociais, o que contribui para a sua predominância, essa supremacia ouvintista também é resultado de preconceitos e da falta de reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos completos e

legítimos. As línguas de sinais são frequentemente subestimadas e marginalizadas, não apenas em contextos educacionais, mas também em ambientes sociais e profissionais. A falta de acessibilidade e de recursos adequados para as comunidades surdas exacerba essa desigualdade, limitando as oportunidades de participação plena na sociedade<sup>70</sup>. É importante reconhecer que a supremacia da língua oral não reflete uma superioridade inerente, mas sim uma assimetria de poder e de valorização social, que pode ser abordado por meio de políticas linguísticas e de uma maior conscientização sobre a riqueza e a complexidade das línguas de sinais que, em cada “movimento glorioso, lindo, novo” (L33), produz uma estética da existência surda. Então (re)tomo o convite em forma de pergunta, eu já aceitei, e você: “quer trocar?”

No próximo recorte, exploro os universos sinalizados e oralizados, com a análise de enunciados da poesia “Mundo” de Vilas Boas (2011).

Recorte 06

### **Mundos**

**Bocas falam e riem** (L1)

Bocas falam e **caminham** (L2)

Bocas falam e **pulam** (L3)

Bocas falam e **beijam** (L4)

E as mãos? (L5)

**Mãos falam e riem** (L6)

Mãos falam e **amam** (L7)

Mãos falam e caminham (L8)

Mãos falam e pulam (L9)

Escolher bocas ... (L10)

Ou escolher mãos? (L11)

Bocas me **fascinam** (L12)

Mãos me **maravilham** (L13)

Me alegro ao entrar no mundo das bocas (L14)

As bocas **comunicam** (L15)

Me alegro ao entrar no mundo das mãos (L16)

As mãos **comunicam** (L17)

**Posso unir as mãos e as bocas!** (L18)

(Vilas Boas, 2010)

---

<sup>70</sup> A falta de acessibilidade se repete, com frequência. Veja a reportagem do site G1 da Globo, do dia 29 de fevereiro de 2024, “Famílias denunciam falta de intérpretes para alunos surdos em escolas estaduais de Campinas: ‘não é esmola, é direito’” (Globo, 2024, n.p.). Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2024/02/29/familias-denunciam-falta-de-interpretes-para-alunos-surdos-em-escolas-estaduais-de-campinas-nao-e-esmola-e-direito.ghtml>. Acesso em: 02 de março de 2024.

A poesia *Mundos* (Vilas Boas, 2010)<sup>71</sup> foi concebida em Libras e, posteriormente, traduzida para a língua portuguesa. Na descrição do vídeo, a autora informa que a tradução pretendeu alcançar o público que não entende a língua de sinais e, na continuação, disponibiliza a poesia escrita em língua portuguesa. O vídeo postado no *YouTube*, com duração de 1min20s, tem um fundo verde (conhecido como *Chroma-key*) que contrasta com a roupa vermelha e azul da poetisa. A legenda é composta pela poesia escrita em língua portuguesa, com uma fonte que se assemelha à letra cursiva, com a cor do texto amarelo (Figura 41).

A escolha de uma fonte cursiva contribui para a estética e beleza visual da obra. Essa escolha remonta à tradição literária, das poesias e textos manuscritos em letra cursiva. Ademais, ao se associar à escrita à mão, evoca uma sensação de intimidade, podendo criar uma conexão mais pessoal e direta com o leitor, com a leitora, sugerindo que a poesia é uma expressão íntima e pessoal de sentimentos e pensamentos. A letra cursiva, com suas linhas contínuas e fluídas, traduz uma sensação de fluidez na comunicação, deslizando sentidos de que a comunicação, seja ela oral ou sinalizada, é um processo contínuo e integrado, sem barreiras rígidas entre os diferentes modos de expressão.

Ao sinalizar o título da poesia “Mundos” a autora opta pelo uso de classificadores para mostrar bocas conversando e mãos sinalizando (respectivos *frames* da Figura 41), que se repetem todas as vezes que enuncia “mundo” na poesia. O uso de classificadores é uma das opções da “intenção ilustrativa” (Sutton-Spence, 2021, p. 47), em que os sinalizadores utilizam para apresentar a forma e o movimento das coisas. Neste caso, Vilas Boas (2010) mostra fazendo referência com os classificadores, mãos e bocas, dos “mundos” que vão ser (re)tratados na poesia. A poetisa cria um tipo de “imagem visual”, com esses classificadores, apresentando-os num espaço tridimensional, em frente ao corpo. A poetisa, na sinalização, atua como “narrador contando e mostrando ao público onde estão as coisas, como ou onde elas se moveram” (Sutton-Spence, 2021, p. 52).

---

<sup>71</sup> A poesia “Mundos” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=her93sHy7L0>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 41 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “Mundos”



Fonte: compilado pela autora

O enunciado “mundos” na poesia carrega o sentido de dualidade, criando uma dicotomia com “oposições binárias” (Skliar, 2005, p.20): o mundo surdo e o mundo ouvinte, o mundo do oral e o mundo do sinal, mundo das bocas e o mundo das mãos. Por isso, a autora opta por mostrar esse sentido com sinalização das bocas conversando *versus* as mãos conversando, os “mundos” que a habitam. O sinal de “mundo” do vocabulário da Libras conforme verbete do dicionário “Novo Deit-Libras” (Capovilla, Raphael e Maurício, 2015, p. 1554) é diferente (veja a figura 42), o que comprova essa intenção da autora.

Figura 42 - Print do verbete MUNDO



Fonte: Novo Deit-Libras

Em concordância com o verbete do Deit-Libras, mundo no sentido dicionarizado é sinônimo de cosmos e de universo, de modo geral é definido como o “conjunto de tudo que existe, os astros e planetas” (Dicio, 2024)<sup>72</sup>. Etimologicamente, “mundo” tem origem do latim “mundus”, que significa “universo” ou “cosmos”. Esta

<sup>72</sup> MUNDO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mundo/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

palavra latina, por sua vez, tem suas raízes no grego antigo "*κόσμος*" (*kósmos*), que significa "ordem" ou "ornamento"<sup>73</sup>.

A noção de ordem, de ordenamento que desliza da poesia de Vilas Boas (2010) é a arena de disputa entre os universos de mãos e bocas, ou seja, sinalidade e oralidade, que se reflete num campo complexo de tensões históricas, culturais e linguísticas. O predomínio histórico da oralidade (como a principal forma de expressão e transmissão de conhecimento) tem influenciado profundamente a percepção e o tratamento das línguas de sinais e dos indivíduos surdos. Nas palavras de Skliar (2005, p.21) "Ser ouvinte é ser falante, [...] profissional, letrado, civilizado. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo-mudo – não ser humano".

As trajetórias históricas dos surdos e ouvintes são completamente opostas, com uma contínua marginalização das experiências dos surdos que, durante séculos, foram vistos sob a ótica da deficiência e incapacidade, excluídos das esferas sociais e educacionais. Em outros momentos, a surdez era a deficiência a ser corrigida, e, como consequência, os indivíduos surdos eram submetidos a práticas educativas que priorizavam a oralidade, como a leitura labial e a fala, em detrimento da sinalização, a "medicalização da surdez" (Skliar, 1999). As línguas de sinais são/estão subvalorizadas e até proibidas em contextos educacionais.

Culturalmente, os ouvintes têm dominado a narrativa, estabelecendo normas (Foucault, 2008) e expectativas que desconsideram as perspectivas e contribuições dos surdos. Assim, cultura surda, rica em tradição e expressividade, se desenvolveu à margem da cultura dominante. No entanto, eventos culturais como festivais de arte surda, saraus, competições esportivas, entre outros, têm sido espaços que fomentam e legitimam a língua, a cultura e a identidade da comunidade surda. A cultura hegemônica frequentemente falha em reconhecer e valorizar essas produções, perpetuando estereótipos e discriminações que limitam a plena participação dos surdos na sociedade. Entretanto, como expresso nas condições de produção, movimentos sociais e culturais ao longo dos séculos XX e XXI têm trabalhado para desconstruir esses preconceitos, promovendo o reconhecimento e a valorização das línguas de sinais.

Assim, do ponto de vista linguístico, a disputa entre sinalidade e oralidade revela as complexidades e riquezas das línguas de sinais. Pesquisas iniciadas por

---

<sup>73</sup>MUNDO. In: Dicionário Etimológico. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Stokoe (1960) demonstraram que as línguas de sinais não são meras mímicas ou gesticulações, mas sistemas linguísticos completos e naturais, com regras gramaticais próprias e capacidades expressivas ricas. De lá para cá, a linguística contemporânea tem destacado a necessidade de compreender e respeitar essas línguas dentro de seus próprios méritos, desafiando a supremacia histórica da oralidade, tida como o padrão ideal de comunicação. Esse posicionamento da linguística contribui para que as diferentes identidades e culturas sejam reconhecidas e celebradas em um mundo onde a diversidade de formas de comunicação é vista como uma riqueza, e não como uma barreira.

A autora propõe ‘um ponto final’ nessas disputas entre “mundos” (surdos e ouvintes, sinalizado e oralizado) desde o início da obra, quando constrói a metonímia com os enunciados “Bocas” e “Mãos”, representando respectivamente os sujeitos que utilizam a oralidade (ouvintes) e a língua de sinais (surdos). Isso cria uma imagem estética e poderosa ao associar diretamente as partes do corpo com as comunidades linguísticas, como nos versos “Bocas falam e riem / Bocas falam e caminham / Bocas falam e pulam / Bocas falam e beijam / [...] Mãos falam e riem / Mãos falam e amam / Mãos falam e caminham / Mãos falam e pulam” (L1 - L9).

Além disso, Vilas Boas (2010) demonstra que essa dualidade não tem sentido, tendo em vista que tanto bocas (ouvintes/falantes) quanto mãos (surdos/sinalizantes) têm características em comum, passíveis de amar, fascinar, maravilhar, se comunicar, não importando o canal e ou modalidade comunicativa ou a parte do corpo que opera esse feito. Isto fica evidenciado pelo uso dos verbos de ação (“riem,” “caminham,” “pulam,” “beijam,” “amam”) que indicam atividades físicas e emocionais. Essas escolhas mostram que tanto as “bocas” quanto as “mãos” expressam uma ampla gama de atividades humanas, enfatizando a equivalência funcional.

A construção dos versos, tanto na língua de sinais quanto na escrita em língua portuguesa, possui uma estrutura paralelística onde a repetição de uma mesma estrutura sintática cria um ritmo e uma musicalidade no texto escrito. Isso pode ser visto na repetição dos enunciados “Bocas falam e (verbo)” e “Mãos falam e (verbo)”. Essa repetição reforça a ideia de equivalência entre as ações das “bocas” e das “mãos”, sugerindo que ambas são semelhantes em suas capacidades. Essa noção de paralelismo na Libras é evidenciada também no construto do espaço sub-rogado, em que as giradas de corpo da autora é demonstração do ato e efeito de sinalizar vozes

diferentes, conforme Figura 43 (sinaliza levemente virada para o lado esquerdo do corpo as “bocas” e, gira o corpo mais à direita para sinalizar as “mãos”).

Figura 43 - *Frames* do vídeo do YouTube da poesia “Mundos”



Fonte: compilado pela autora

A repetição de "Bocas falam e" e "Mãos falam e" no início de cada verso é um exemplo de anáfora. A utilização dessa figura de linguagem reforça o paralelismo e a ênfase na equivalência entre os dois grupos. Além disso, na construção do verso "Bocas falam e (verbo)" e "Mãos falam e (verbo)", o verbo "falar", conjugado na terceira pessoa do plural no presente do indicativo (falam), é usado em um sentido polissêmico. Tradicionalmente associado à oralidade, aqui ele é aplicado tanto às bocas quanto às mãos, desafiando a noção convencional de que falar é uma ação exclusiva da boca. Isso amplia o entendimento do verbo, incluindo a comunicação gesto-visual: as mãos falam e o corpo fala também.

A função poética da linguagem é destacada por meio da escolha dos sinais e das palavras escritas, da repetição e do ritmo, tanto na poesia sinalizada quanto na poesia escrita. Além disso, "as configurações de mãos são altamente criativas e fortemente visuais, criando uma história estética" (Sutton-Spence, 2021, p. 53). Os versos são construídos para serem não apenas informativos, mas também esteticamente agradáveis, evocando imagens vívidas e provocando reflexões sobre a comunicação e a identidade.

Ao mostrar as possibilidades de cada "mundo", das bocas e mãos, a autora desafia a noção tradicional e colonizadora (Skliar, 2005; Lulkin, 2005; Ladd, 2013) de que a comunicação deve ser homogênea e dominada pela oralidade. Ao enfatizar que tanto bocas quanto mãos convergem em suas capacidades e modos de ser, existir no mundo, Vilas boas (2010) subverte a hierarquia implícita que, na maioria das vezes, coloca o ouvinte e a comunicação oral como superior. Esse posicionamento é crucial

para a desconstrução de preconceitos históricos que marginalizam as línguas de sinais e, por extensão, as identidades surdas. O entendimento de que diferentes formas de comunicação coexistem com igual valor e eficácia promove uma visão justa e heterogênea da sociedade. Além disso, ao enaltecer as expressões culturais e linguísticas dos surdos, abre-se espaço para um entendimento mais profundo e respeitoso das diferenças, que não só reconhece a riqueza das experiências surdas, mas também enriquece a própria noção de comunicação humana, demonstrando que a verdadeira conexão transcende os meios (oral/gestual) e se encontra no compartilhamento de significados e emoções.

Assim, se “bocas comunicam” (L15) e as “mãos comunicam” (L17), Vilas Boas (2010) declara a possibilidade de união no verso: “Posso unir as mãos e as bocas!” (L18). Na sinalização, a poetisa conecta as mãos, propondo a união para os dois “mundos”. Para isso, sinaliza girando o corpo à direita e depois girando o corpo à esquerda (conforme Figura 44). Faz uso de um espaço sub-rogado que provoca a ênfase da/na gramaticalização da Libras, capaz de enunciar(-se) via materialidade e na metaenunciação (Araújo, 2016). O sinal realizado para significar essa união é um classificador, tendo em vista que no vocabulário da Libras UNIR tem outro sinal (Figura 45).

Figura 44 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “Mundos”



Fonte: compilado pela autora

Figura 45 - Print do verbete UNIR



Fonte: Novo Deit-Libras

Vilas Boas (2010) finaliza a sinalização segurando as mãos dos dois mundos, “bocas” e “mãos”, de mãos dadas com a poetisa, resultando em uma incorporação que, segundo Sutton-Spence (2021, p. 50), “transferência de pessoa, [pois] o referente foi transferido para o sinalizante de forma que o público entende que o sinalizante é a pessoa, o personagem ou o referente”. Dessa vez, a poetisa se presentifica na sinalização da poesia. Isto é, se antes narrava as ações dos dois grupos, neste último sinal, ela é a terceira componente, é o elo entre os mundos. Esse sentido também desliza do sujeito implícito do verbo "posso", para a primeira pessoa do singular, "eu". Embora não seja explicitamente mencionado, o sujeito está presentificado a partir da conjugação verbal. Isso destaca a responsabilidade pessoal e a agência do enunciador na realização da ação. Linguisticamente, a expressão "unir as mãos e as bocas" carrega uma rica carga simbólica. As "mãos" representam a língua de sinais e a comunidade surda, enquanto as "bocas" representam a linguagem oral e a comunidade ouvinte. A união proposta não é apenas física, mas também metafórica, sugerindo a integração e a harmonia entre diferentes formas de comunicação e culturas.

Figura 46 - Frames do vídeo do YouTube da poesia "Mundos



Fonte: compilado pela autora

Ao se colocar como elo entre os mundos, Vilas Boas (2010) não apenas propõe uma união simbólica, mas também enfatiza a importância da empatia e da inclusão na comunicação. Sua sinalização promove sentidos de que essa união só é possível com o reconhecimento e valorização das diferentes formas de expressão. E, ao se tornar uma mediadora, demonstra que a coexistência harmoniosa dos dois mundos exige a participação de todos os envolvidos. Afinal, a união das "mãos" e "bocas" é um convite ao diálogo contínuo, que atenta à necessidade de criar espaços onde a heterogeneidade linguística, cultural e social seja celebrada e respeitada, na promoção da existência surda e ouvinte num único mundo.

Quando os mundos das bocas e mãos são/estão unidos e olham-se melhores para esse único mundo, há o mundo do corpo, o corpo. Todas as "[...] aprendizagens se dão pelo corpo e no corpo, pelos sentidos que o atravessam [...]" (Steil, Neitzel, 2019, p. 34). Do mesmo modo que nossos sentimentos são materializados e manifestados no e pelo corpo, tudo que apr(e)endemos sobre nós mesmos, nossa cultura e as demais também está no corpo. Pela linguagem corporal, comunicamos e interagimos com o mundo, "são as significações do mundo percebido que expressam realidades estruturais manifestas na corporeidade. É por meio do corpo que o ser de forma sensível se efetiva no mundo" (Machado, 2010, p. 82). Assim, "o corpo é veiculador da comunicação do sujeito, falando a respeito da sua maneira de estar no mundo" (Gomes, 2002, p. 41). Uma corporeidade presente tanto no processo construção identitário e cultural, quanto na conjugação de toda e qualquer comunicação.

Gil (2004) conceitua a corporeidade como dimensão processual, que evidencia o corpo em autoprodução, numa ação contínua de transformação que se conecta, pelas relações e pelos afetos, à subjetividade. Rezende *et al.* (2017, p. 141) compreende que “os corpos são tecidos e tecem relações simultâneas de afetabilidade, comunicação e contágio com outros corpos”. O corpo não é apenas um veículo de expressão, mas também um elemento central na construção e afirmação das identidades individuais e coletivas.

As poesias surdas são um convite à celebração da beleza do corpo, da corporeidade na comunicação, na literatura e nas artes. São artes performativas<sup>74</sup>, assim como a dança e o teatro, em que o corpo é o meio de expressão literária e emocional. Do mesmo modo que Leal (1990, p. 307, sic) afirma ser “o corpo de cada um é de facto e com exactidão um texto”. O corpo é um texto em si carregado de significados que vão além do verbal, é uma escrit(ur)a de si que transborda da corporeidade pela poesia em Libras.

O recorte que segue (Recorte 07) contempla a união de mundos (mãos e bocas), trazendo uma performance que congrega a língua de sinais e a língua portuguesa, em um ardente “beijo de línguas” (Lucena, 2017), que se traduz do encontro do poeta surdo com o poeta ouvinte. Traz todo o protagonismo surdo para a arena de debates rechaçando os estereótipos negativos historicamente construídos, para (se) dizer de uma maneira profunda e impactante. A poesia “Mudinho” (Santos, 2017):

Recorte 07

Mudinho<sup>75</sup>

Quando eu era **pequeno** diziam: (L1)

- Mudinho, Mudinho, Mudinho (L2)

Eu **adolescente**, eu em pé pulei corda, joguei videogame, bafo-bafo. (L3)

- Mudinho, Mudinho, Mudinho (L4)

Eu **cresci**, me encontrei e eles: (L5)

- Mudinho, Mudinho, Mudinho (L6)

Me **casei**, encontrei minha metade, (L7)

Tive um filho, e eles:(L8)

- Mudinho, Mudinho, Mudinho (L9)

<sup>74</sup> Zumthor (2000, p. 86) conceitua a performance como uma “realização poética plena”, que se dá no somatório da palavra oral, dos gestos e sons na expansão de sentidos.

<sup>75</sup>A poesia de Slam “O mudinho” de Edinho Santos, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Me cansei, me curvei, **envelheci** (L10)  
 E eles: - Mulinho (L11)  
 - Porra! Mulinho eu? (L12)  
 Não, meu nome é Edinho, porra! (L13)

(Santos, 2017)

Figura 47 - *Frame* do vídeo do *YouTube* da poesia “O Mulinho”



Fonte: compilado pela autora

A poesia de *slam* “O mudinho” foi composta em língua de sinais por Santos (2017) e traduzida para a língua portuguesa por Edinho Santos (Edvaldo Carmo dos Santos) e James Bantu, que também faz a interpretação vocal cantada da poesia. A poesia foi finalista na competição de Poesia Falada no evento I SLAM BR, em 2017, no entanto o vídeo da apresentação foi disponibilizado no *YouTube* em junho de 2018 e possui duração de 2min09s. O *frame* do vídeo (figura acima) retrata a entrada de Edinho Santos para a apresentação quando cumprimenta (com um soquinho) James Bantu, que se posiciona agachado (à esquerda do vídeo) um pouco à frente do público. O espaço da apresentação é um círculo formado pela plateia (alguns sentados no chão, outros em pé) que se coloca ao redor dos poetas numa configuração típica de dança/apresentação de rua das periferias urbanas.

A poesia “O mudinho” se compõe em versos sobre eventos da vida do poeta/*slammer*, da infância à vida adulta, marcado pelos estereótipos lançados sobre o corpo surdo, pelo olhar da norma que aponta o corpo deficiente, o ‘surdo-mudo’, o mudinho. Olhar, proveniente de uma formação discursiva ouvintista, que acompanha o poeta nas diferentes fases até chegar à vida adulta. Esse sentido de construção temporal desliza pelos enunciados “pequeno”, “adolescente” e pelos verbos no

pretérito perfeito do indicativo “cresci”, “casei”, “envelheci”, que indicam ações passadas, concluídas, comumente utilizados para relatar experiências de vida e marcos importantes. Sentidos reiterados pelo poeta Edinho Santos<sup>76</sup> que afirma “o ‘Mudinho’ é a minha história, é o meu lugar”, em entrevista ao LibrasCast.

Nos versos sinalizados: “Quando eu era pequeno diziam: / - Mudinho, Mudinho, Mudinho” (L1 - L2), o enunciado “eu era pequeno” (Figura 48) produz o sentido de quando era criança, de infância. O poeta constrói essa noção ficando de cócoras e sinalizando CRIANÇA / PEQUENO (sentido de altura) (Figura 49 e Figura 50, respectivamente). Esses sinais são idênticos na Libras. A sinalização é feita com a mão direita aberta voltada com a palma para baixo, braço estendido horizontalmente mostrando o tamanho (altura) da criança pequena (Capovilla, Raphael e Maurício, 2015).

Figura 48 - Frame do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho”

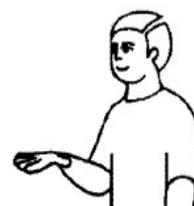


Fonte: compilado pela autora

Figura 49 - Print do verbete CRIANÇA



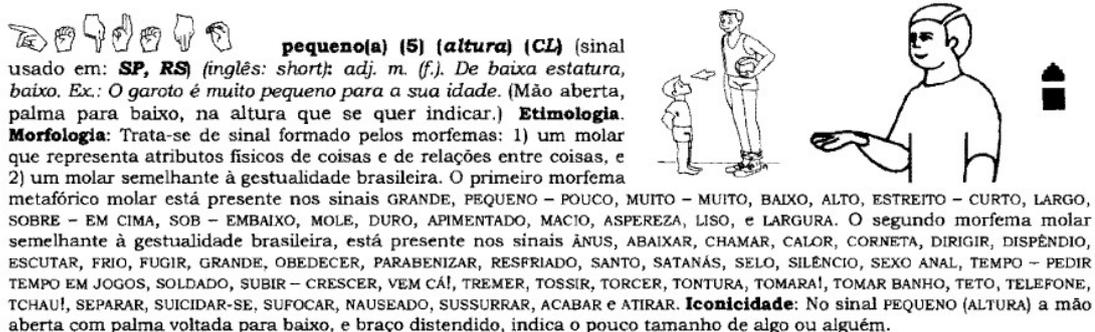
**criança (1)** (sinal usado em: **SP, MG, DF, RS**) (inglês: *child*): s. f. Ser humano no período da infância; menino ou menina. Ex.: Toda criança tem direito à educação. (Mão aberta, palma para baixo, dedos para frente, na altura da cintura.)



Fonte: Novo Deit-Libras

<sup>76</sup>Entrevista de Edinho Santos no LibrasCast (08/11/2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXK2u1442Jg>. Acesso em: 11 de março de 2024.

Figura 50 - Print do verbete PEQUENO



Fonte: Novo Deit-Libras

O verso "Quando eu era pequeno diziam:" (L1) funciona como uma introdução que combina elementos temporais (conjunção temporal "quando" e os verbos ser e dizer no pretérito imperfeito - "era", "diziam" - indicando ações passadas) e pessoais (pronome pessoal "eu") que preparam o espectador para uma revelação ou continuação. A estrutura sintática cria uma expectativa sobre o que era dito, situando-nos no passado, em um período formativo da sua vida, ao mesmo tempo que produz uma memória, por meio de um "discurso relatado" (Authier-Revuz, 1998), que, segundo a autora, é um ato de enunciação. Neste caso, o enunciado é um discurso direto "DD, correspondendo a uma operação de citação da mensagem do ato relatado" (Authier-Revuz, 1998, p. 150), que se configura no verso: "- Mudinho, Mudinho, Mudinho" (L2). Inclusive, esse verso se repete na poesia para marcar uma mudança de fase na vida do autor (conforme versos L5, L7 e L10), construindo efeitos de sentido de continuidade e repetição na construção temporal.

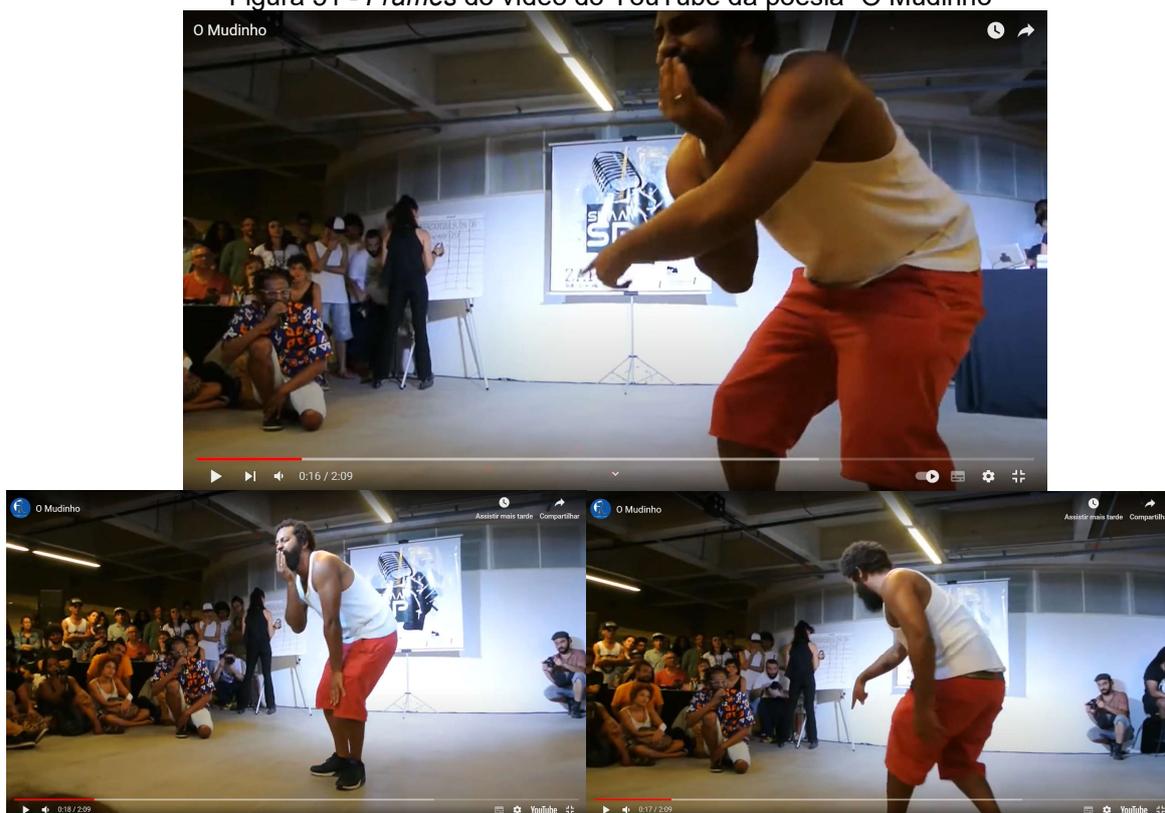
A repetição "- Mudinho, Mudinho, Mudinho" (L2) funciona como um vocativo, referindo-se diretamente a alguém. O enunciado "mudinho" é substantivo na forma diminutiva ("mudo" + sufixo "inho"), e dessa forma, o diminutivo reforça o enunciado "eu era pequeno". Ao mesmo tempo, produz efeitos de sentidos pejorativos e "colonizadores" (Ladd, 2013; Skliar, 2005) sobre o corpo surdo. Segundo Sacks (2010), o enunciado remonta a filosofia greco-romana na antiguidade, que se fundamentava na ideia de que o pensamento somente se desenvolvia através da fala, iniciando um padrão linguístico que não se adequava aos surdos. Como os sujeitos surdos não adquiriam a oralidade, implicava também não serem capazes de se desenvolverem cognitivamente e, portanto, eram considerados incapazes linguístico e socialmente.

A repetição do enunciado causa um ritmo tanto na língua oral quanto na língua de sinais. Sutton-Spence (2021, p. 100) defende que as repetições têm o objetivo de “criar imagens visuais [...]”. Além disso, vão se criando “[...] ritmos à medida que padrões de sinais ou movimentos repetidos se acumulam. Isso pode aumentar a emoção e tornar a experiência de visualização mais agradável”, ainda facilitando a compreensão dos espectadores. A interpretação oral com a repetição “mudinho, mudinho, mudinho”, traz um ritmo, criando uma espécie de eco. Ainda, na vocalização, James Bantu alonga e enfatiza as últimas sílabas da palavra “mudinho” (mudi:::nh:::), enquanto Edinho Santos sinaliza MUDO (Figura 51) com expressões faciais e corporais (inclusive um balanço de cabeça). A performance dos poetas cria uma estética harmônica entre as duas línguas, os corpos (da voz e do sinal) parecem se alinhar numa mesma frequência.

Na sinalização deste verso “- Mudinho, Mudinho, Mudinho” (L2), o poeta sai da posição criança (de cócoras) e anda para a esquerda, incorporando os sujeitos que “diziam”. Assim, ele sinaliza MUDO com a mão direita (mão no sentido vertical aberta, movimento horizontal em direção à boca, os dedos tocam os lábios, veja Figura 52 com o verbete), ao mesmo tempo em que a mão esquerda, configurada em “D”, aponta para o referente (o local onde ele tinha ficado de cócoras e sinalizado CRIANÇA). Na sequência sinalizada deste verso (conforme *frames* da Figura 51), o poeta, aos poucos, retorna à posição inicial, sinalizando MUDO, e por fim apenas apontando para o referente.

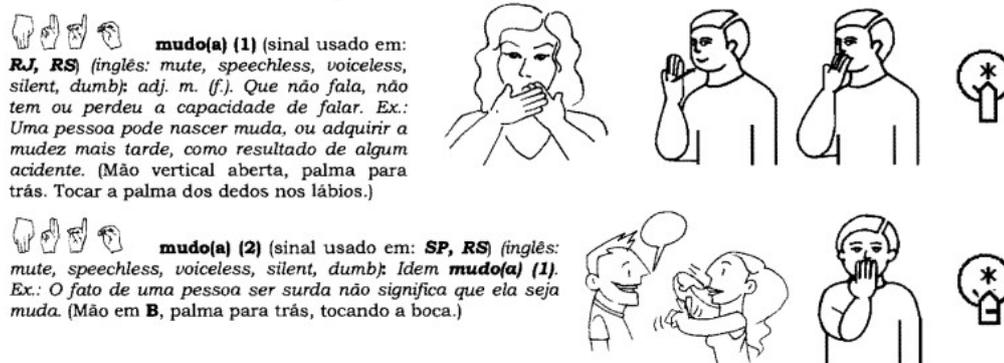
Portanto, ao entender “o corpo como um lugar de memória, como materialidade significativa constituída por enunciados - imagem” (Venturini, 2016, p. 72), um espaço interdiscursivo, observa-se que as materialidades (sinalização e interpretação oral) da poesia movem efeitos de sentido de retorno a discursos e memórias. O corpo do sujeito que estrutura esse texto e encaminha os discursos é um “corpo-memória” (Ferreira, 2013) que se significa como resistência.

Figura 51 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho”



Fonte: compilado pela autora

Figura 52 - Print do verbete MUDO



Fonte: Novo Deit-Libras

No verso “Eu adolescente, eu em pé pulei corda, joguei videogame, bafo-bafo” (L3), o poeta, ao enunciar as brincadeiras da adolescência, produz sentidos de que, assim como qualquer outro adolescente, os adolescentes surdos brincam, jogam, competem, se divertem. Para sinalizar “adolescente”, Santos (2017) opta pelo classificador relacionado a tamanho e crescimento (em pé sinaliza estendendo o braço, mão aberta com a palma para baixo), o mesmo que usou em “eu era pequeno” (segue abaixo a figura com o sinal ADOLESCENTE em Libras). Por isso, o enunciado “em pé” contrasta com a posição cócoras de quando sinalizou “eu era pequeno”,

trazendo a ideia de que está maior, que está crescendo, mas que a forma de tratá-lo continua a mesma: “mudinho”.

Figura 53 - *Print* do verbete ADOLESCENTE



Fonte: Novo Deit-Libras

O poeta sinaliza pular corda, videogame e bafo-bafo com a incorporação na sinalização. Simula um PULAR DE CORDA (tem uma corda imaginária, faz o movimento circular do braço com as mãos configuradas em A, como no sinal dicionarizado, e além disso, dá saltos como quem pula a corda). O mesmo ocorre com o videogame, em que senta segurando um *gamepad* e sinaliza VIDEOGAME (comemora a pontuação). Da mesma forma, joga bafo-bafo agachado no chão, empilhando e batendo a representação das figurinhas imaginadas de papel. Na figura abaixo seguem os *frames*:

Figura 54 - *Frames* do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho”





Fonte: compilado pela autora

No verso “Eu cresci, me encontrei e eles:” (L5), em que os verbos “crescer” e “encontrar” estão no passado (pretérito perfeito), confere-se um sentido de trajetória e evolução pessoal. “Crescer” relaciona-se ao processo de desenvolvimento físico e pessoal, enquanto em “me encontrei” o verbo “encontrar” significa “achar, obter o que procurava; descobrir” (ENCONTRAR, 2024)<sup>77</sup>. O pronome “me” indica que uma ação foi realizada e recebida pelo sujeito. Assim, “me encontrei” sugere um processo de autoconhecimento e autorrealização, implicando que o sujeito chegou a um entendimento ou aceitação de si mesmo. O enunciado “me encontrei” traz uma relação introspectiva, associando-se à busca de identidade. O verso tem uma relação de sequência e causa, inferindo que o crescimento e a maturidade levaram o sujeito ao encontro consigo mesmo.

Ao sinalizar “eu cresci”, o poeta utiliza o classificador relacionado a força muscular, dando o sentido de que ficou mais forte física e psicologicamente. Esse sentido é reforçado por “me encontrei”, em que o poeta sinaliza mostrando sua barba e corpo, dizendo-se no corpo e pelo corpo, construindo um sentido de identificação e de completude. Ressaltando que o corpo é “objeto discursivo” (Ferreira, 2013, p.128) de tamanha luta, resistência e saber/poder. Assim, emerge o dizer ‘esse sou eu, eu existo, assim eu me identifico, essa é a minha identidade!’

<sup>77</sup> ENCONTRAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/encontrar/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Figura 55 - Frames do vídeo do *YouTube* da poesia “O Mudinho”



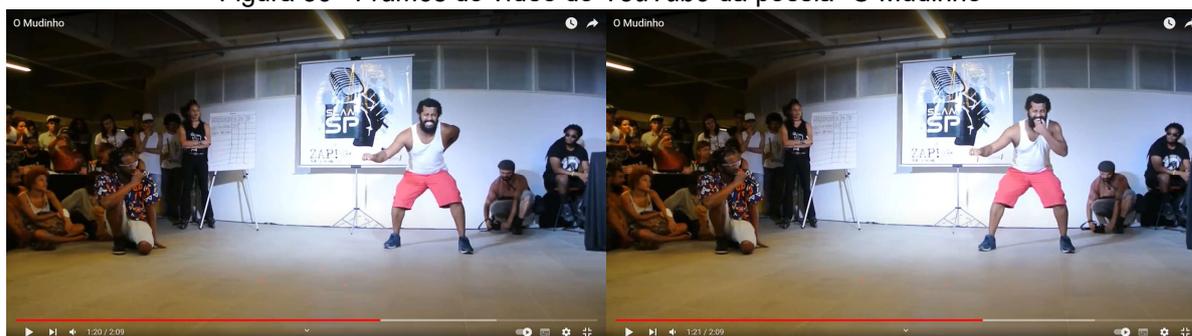
Fonte: compilado pela autora

Nos *frames* da figura anterior, a sinalização traz a expressão facial/corporal de força, marcando a chegada do poeta à fase adulta. Essa sinalização vai contrastar com o verso seguinte, “Me cansei, me curvei, envelheci” (L10), em que a sinalização traz marcadores não manuais como o corpo curvado, uma mão segurando a bengala (mão tremendo) enquanto a outra põe a dentadura, e a mão na lombar indicando o cansaço e a fragilidade do corpo. No entanto, os estereótipos sobre o corpo se mantêm: “E eles: - Mudinho” (L11).

Os verbos “cansar”, “curvar” e “envelhecer” sugerem ações já passadas, pois estão flexionados no pretérito perfeito do indicativo. Os enunciados “Me cansei” e “me curvei” são construções reflexivas, onde o pronome “me” indica ação do/no sujeito. Esses enunciados criam efeitos de sentido de que o sujeito experienciou cansaço e curvatura física. Metaforicamente, o sentido desliza para um entendimento emocional, para a introspecção, sugerindo que o sujeito, cansado emocionalmente (é imposto a curva-se), se curva e reflete sobre si, sobre sua contínua (trans)(de)formação. Sutton-Spence (2021, p. 166), pontua sobre a importância da metáfora na literatura surda, segundo a autora muitos “poetas usam uma imagem concreta para descrever uma ideia abstrata, e a seleção da imagem certa para relacionar à ideia de uma forma original e criativa é muito valorizada”.

A presença do outro provoca “deslocamentos”, (res)significações e “constitui a nossa subjetividade” (Coracini, 2000, p. 8). O sujeito reflete sobre sua trajetória de vida, destacando o conflito entre identificação e alteridade, sublinhando a desumanização que enfrenta perante a sociedade, que o reduz permanentemente ao rótulo “Mudinho”.

Figura 56 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho”



Fonte: compilado pela autora

O “corpo convoca espaços de memória e o seu atravessamento pelo simbólico faz com que funcione como linguagem, instaurando processos de identificação, de contraidentificação e de desidentificação” (Venturini, 2016, p. 5). Esses processos são construídos na poesia de Santos (2017) que, a cada verso, traz escrit(ur)as de si, que o identificam com um sujeito de sucesso, com crescimento e conquistas pessoais. Ao mesmo tempo, que se (des)identifica com “O mudinho”. No entanto, essa ambígua desidentificação se dá quando o sujeito entra na “ordem do discurso” pelas poesias de *slam* surdo para (se) dizer e confrontar o(s) (já) dito(s).

Segundo Indursky (2008), a desidentificação com uma Formação Discursiva instaura um outro acontecimento discursivo, como nos versos “- Porra! Mudinho eu? / Não, meu nome é Edinho, porra!” (L12 - L13). Essa interjeição “Porra!” se repete no início e fim do enunciado. O uso dessa interjeição no início expressa emoção e indignação do poeta. Já, “Mudinho eu?” funciona como uma pergunta retórica, com a inversão da ordem habitual (Eu, mudinho?), e confere ênfase e intensidade à (de)negação implícita. O verso desafia diretamente a rotulação pejorativa e desumanizadora associada ao termo “Mudinho”. Ao questionar retoricamente essa designação, o sujeito (d)enuncia a inadequação que lhe foi imposta.

O verso seguinte é a resposta: “Não, meu nome é Edinho, porra!”. O poeta constrói com uma negação enfática (“Não”) seguida de uma reiteração de identidade pessoal (“meu nome é Edinho”). O uso de “meu nome” sublinha a importância do nome próprio como um elemento central da identidade e da dignidade do sujeito. Ao rejeitar o rótulo “Mudinho” e afirmar “meu nome é Edinho”, o poeta reivindica sua humanidade e individualidade, ao mesmo tempo que desafia a norma social que lhe impõe este rótulo. A repetição da interjeição “porra”, no fim do verso, intensifica a assertividade e a emocionalidade da resposta, uma vez que a interjeição não é apenas

um elemento expressivo, mas também marca de empoderamento e resistência, o protagonismo de toda a comunidade surda vilipendiado em séculos de história. Além disso, ao utilizar uma linguagem forte e direta promove o confronto aberto e corajoso com essas forças opressivas.

O poeta neste verso opta por se apresentar pelo seu sinal pessoal, usado na comunidade surda, assim faz um “E” e um “D” com a mão direita batendo no antebraço esquerdo. Conforme a figura:

Figura 57 - Frames do vídeo do YouTube da poesia “O Mudinho”



Fonte: compilado pela autora

A sonoridade dos enunciados "Mudinho" e "Edinho" possui tanto similaridades fonéticas quanto contrastes semânticos. A rima e os sons nasais criam uma ligação sonora. Enquanto “mudinho” o desumaniza, subalternizando-o, "Edinho", embora também diminutivo, tem um efeito afetuoso e familiar, subvertendo a carga negativa do termo anterior, afirmando a identidade e alteridade do sujeito.

Tanto a sinalização de Edinho Santos quanto a interpretação oral de James Bantu, neste último verso, são potencializadas, parecem extravasar tudo o que estava reprimido e silenciado. Como um grito de libertação! A sinalização se intensifica com as expressões faciais, corporais e oralização (observa-se a articulação da palavra) do poeta, ao passo que a interpretação oral se faz aos gritos "NÃO, MEU NOME É EDINHO, PORRA!"

O momento em que o surdo liga-se ao ouvinte, o ouvinte liga-se ao surdo, a língua de sinais e a fala se juntam [...] abre a língua de sinais para o mundo como força plena, não como método para se chegar a um modo de pensamento maior, melhor, superior. Instaura-se aí uma poética do entre, elementos da palavra-surda entram no corpo do ouvinte e vice-versa [...] (Lucena, 2017, p.114).

As fronteiras linguísticas se borram, mesclam no “corpo que se deixa olhar e que se coloca na posição de quem olha” (Ferreira, 2013, p. 128). A autora reflete o corpo como lugar de observação do sujeito, tanto como objeto, quanto como ferramenta. Nesta pesquisa de tese de doutorado, entendo que o corpo se significa como objeto e como ferramenta, pela escrit(ur)a de si, pelas práticas de si em que os sujeitos se significam, militam, protestam, resistem, se subjetivam, produzindo discursos, se associando a formações discursivas, enfim, demonstram que o corpo não é apenas um instrumento de expressão, mas um texto em si (Venturini, 2016).

## CONCLUSÕES

O que cabe dentro da poesia?  
 Tudo cabe.  
 Não há espaço vazio.  
 Há preenchimento, acolhimento.  
 Abraços.  
 Ah... O abraço!  
 Quer coisa mais universal?  
 E cabe o passo, o laço.  
 Cabe o sinal.  
 A comunicação.  
 O gesto, a gramática.  
 A expressão.  
 A sinalização.  
 Tudo cabe dentro da poesia.  
 Os sonhos.  
 Os sons dos pássaros.  
 A chuva.  
 E tudo cabe, e tudo voa pelas mãos<sup>78</sup>  
 [...]

Ao abrir a escrita das conclusões dessa tese, com a poesia “Meu abraço” (Lira, 2012), reitero o entendimento de que tudo cabe na poesia, inclusive o sinal. Nos/pelos sinais/escritos das poesias surdas, objeto desta pesquisa, procuro responder aos questionamentos sobre a constituição discursiva das poesias surdas, sobre as regularidades enunciativas e as dispersões que se materializam nestas obras acerca de si e do o(O)utro. Outra questão que avento trata dos dizeres das poesias, dos escrit(ur)as de si, e seus modos de processamento na subjetivação do sujeito surdo. E, por fim também observar os sentidos que delas emergem e se articulam a uma produção da estética da existência surda. Assim, o objetivo geral deste estudo visou problematizar as representações e as memórias (pela noção de arquivo foucaultiana) que emergem nas poesias surdas enquanto escrit(ur)as de si, constituintes de subjetividades da/na produção de uma “Estética de Existência” surda.

A hipótese da pesquisa confirma-se ao corroborar que essas obras de poesias surdas estão carregadas por dizeres acerca do que é ser surdo, bem como das lutas e das barreiras a essa comunidade imposta. Que, ao romperem com o silenciamento dos surdos, compõe modos de existir e resistir. Retratando a defesa e o enaltecimento

---

<sup>78</sup> Poesia Meu Abraço, de Aline Lira (2012). Disponível em: <https://youtu.be/168SQAQIJMc>. Acesso em: 20 jun. 2022.

de sua língua, identidade e cultura surda, constituindo-se em escrit(ur)as de si. Como formas de cuidado de si e práticas de si, elas atuam como exercício de si no pensamento, elaborando, assim, uma ascese surda que revela modos de subjetivação.

Com base nos objetivos propostos e em razão dos questionamentos desta pesquisa, movidos pelo olhar para a materialidade linguística das poesias surdas, componho, neste momento, a resposta para a primeira pergunta, a saber: “De que forma as poesias surdas, enquanto manifestações artísticas/culturais da comunidade surda, têm se constituído discursivamente?”

As poesias surdas, enquanto manifestações artísticas e culturais da comunidade surda, constituem-se discursivamente em um campo marcado por tensões históricas, políticas e identitárias, articulando elementos de resistência, empoderamento e reconfiguração dos espaços de representação social. Com base nos estudos surdos e na análise discursiva foucaultiana, argumento que essas produções se inserem em formações discursivas, como a formação discursiva socioantropológica da surdez e a formação discursiva bilingue, que dialogam tanto com as lutas pela valorização da língua de sinais e da identidade surda, articuladas pelas formações discursivas de linguística e identitária, quanto com as normatividades impostas pela hegemonia ouvinte, representadas pela formação discursiva ouvinte, pela formação discursiva oralista, pela formação discursiva clínico-terapêutica, pela formação discursiva da deficiência, enfim por formações discursivas que se sobrepõem e se articulam, reforçando a marginalização dos sujeitos surdos nessa arena de disputa dos, nos e pelos dizeres (inter-intra-discursos).

Além disso, a construção discursiva das poesias surdas apresenta-se como um espaço de ruptura com o silenciamento historicamente imposto pela colonialidade ouvinte (Skliar, 2005; Ladd, 2013), no qual os autores surdos se afirmam e reivindicam a experiência surda e a centralidade da Libras como instrumento de expressão artística e identitária. Ademais, as poesias surdas trazem uma estética visual-espacial explorada artisticamente pelos autores, utilizando classificadores, movimentos corporais e expressões faciais, compondo uma poética estética alinhada à materialidade visual da Libras.

Discursivamente, as poesias retomam enunciados históricos e memórias coletivas contidas no arquivo, como discursos de exclusão, opressões e violências sofridas pelos sujeitos surdos, ressignificando-os a partir do arquivo histórico e

reinscrevendo-os na contemporaneidade, uma vez que esses enunciados são reposicionados no presente como atos de denúncia e resistência surda. Assim, os elementos poéticos, como as referências a símbolos e eventos históricos, articulam-se com os discursos contemporâneos de direitos humanos, políticos e linguísticos, ilustrando a continuidade das lutas dos surdos, ao mesmo tempo em que expõem as rupturas necessárias para repensar práticas discursivas e sociais. Como exemplo, as poesias de Ayelen (2018) e de Vilhalva (2011, 2017) emitem sentidos de como a memória não apenas recupera discursos do arquivo, mas também os reconfigura como práticas discursivas ativas e significativas, transmutando essas experiências em escrit(ur)as de si, em arte que denuncia, reivindica e celebra, contribuindo para novas formas de subjetivação e resistência.

Em resposta à segunda pergunta: “Quais regularidades enunciativas e que dispersões se materializam nestas obras acerca de si e do outro?” pela materialidade do *corpus* analisado, no gesto analítico interpretativo, encontro como dispersão (Foucault, 2008) a inscrição dos autores na formação discursiva socioantropológica da surdez, em que os discursos endentem a surdez como diferença. Dentro da perspectiva foucaultiana, trata-se de uma dispersão, pois se (contra)(o)põe à regularidade dominante (histórica) representada pelos discursos clínico-terapêuticos e oralistas, que historicamente configuraram a surdez como uma deficiência a ser corrigida. Essa abordagem marca uma ruptura com o modelo clínico-terapêutico, colocando a surdez em um novo lugar discursivo, conjugado em outra ordem.

A partir da formação discursiva socioantropológica da surdez e da formação discursiva bilingue, observadas nas poesias, regularidades articulam elementos que se repetem e estruturam as reivindicações contemporâneas da comunidade surda, dentre eles: a (des)identificação com a FD oralista, (des)identificação com o padrão hegemônico e a exposição de discursos sobre exclusão do surdo. Ainda ocorrem, as regularidades que contemplam: a identificação com os discursos da diferença surda, os discursos de alteridade, a afirmação identitária surda, a valorização cultura surda, os direitos linguísticos dos surdos, a valorização da Libras, o direito de ser surdo, o sujeito surdo de direito, o orgulho surdo e toda égide literária já entretecida reverberada em sinalizações, como as reunidas nesta pesquisa.

No que tange ao terceiro questionamento: “Como os dizeres presentes nas poesias, enquanto escritas de si, se processam na subjetivação do sujeito surdo?”, de acordo com a análise empreendida, o sujeito surdo se constitui pela heterogeneidade.

Apesar das tentativas do sujeito falar pelo UM, tenta formar uma unicidade, a identidade única revela-se ilusória, pois o sujeito é uma criação que está em constante reinvenção. Ao constituir-se também na “alteridade” (Coracini, 2007), o sujeito carrega o estranho, o outro que o transforma e é por ele transformado, estando sempre em processo de constituição. Assim, o sujeito poeta surdo é atravessado pelo o(O)utro, pelas muitas vozes que o constitui e que o habitam, dando sustentação às suas práticas discursivas. Esses processos ocorrem em uma relação constante com o outro, no qual o discurso funda a subjetividade, uma vez que a “possibilidade de existência” (Dias, 2016) do sujeito depende da interação.

Contudo, essa subjetividade também é moldada pelo trabalho sobre si, pelas “artes de si mesmo” (Foucault, 2002). Com isso, ao comporem suas poesias, os poetas surdos (des)costuram suas “falhas, suas rasuras” (Brandão, 2001), enquanto articulam saberes em meio às disputas de poder (Fischer, 2013) e às práticas sociais (Foucault, 2003). Portanto, ao escrever/sinalizar, os poetas (re)absorvem sua “própria existência” (Foucault, 2016a), uma existência (também estética) que é motivo de orgulho.

Como última questão: “Que sentidos que emergem nas obras que articulam uma estética da existência surda?” Observo como os sentidos, que emergem nas obras articulam uma estética da existência surda, estão profundamente relacionados à construção identitária, à resistência e à valorização da experiência surda. Essas produções artísticas retratam o trabalho dos sujeitos surdos em constituir suas subjetividades, afirmando sua diferença linguística e cultural em meio às normatividades hegemônicas que tentam homogeneizá-los.

Um dos aspectos centrais dessa estética é a afirmação identitária e cultural surda. As obras expressam o “orgulho [de ser] surdo” e a centralidade da Língua de Sinais como instrumento de expressão artística e meio essencial para a constituição de saberes. Essa valorização da experiência visual-espacial não apenas reforça o papel da língua na identidade surda, mas também transforma a própria prática artística em uma afirmação da sua diferença cultural.

É a partir desse fazer(-se) literária que as obras denunciam opressões históricas e resistem às normas colonizadoras (Ladd, 2013) impostas, especialmente, pelo oralismo e pela medicalização da surdez (Skliar, 2005). Esse movimento de resistência evidencia discursos que se opõem às práticas de exclusão, destacando a legitimidade da cultura e da língua surda enquanto espaços de luta e afirmação. Por

meio dessa resistência, os sujeitos surdos não apenas confrontam essas normatividades, que (re)velam a “vontade de verdade” (Foucault, 1996) ouvintista, mas também reivindicam novos e distintos lugares de visibilidade social, na/pela arte e estética surda.

Importa ainda dizer sobre a relação entre memória e arquivo (Foucault, 2008), tendo em vista que as produções surdas recuperam memórias individuais e coletivas que expõem exclusões e violências sofridas ao longo do tempo. No entanto, esses discursos são ressignificados no presente, sendo reinscritos em espaços contemporâneos como atos de denúncia e resistência. Esse processo evidencia o papel da memória na reinterpretação de experiências passadas para criar novas práticas discursivas que dão centralidade à existência surda.

Por fim, a dimensão estética dessas obras merece destaque, pois as poesias surdas exploram elementos visuais da Língua de Sinais, como classificadores, movimentos corporais e expressões faciais, em uma linguagem artística que transcende o verbal, que se dá no/pelo corpo. O corpo, assim, é um texto em si, significado tanto como objeto quanto como ferramenta pela escri(tur)a de si. Esses recursos (res)significam o “ser surdo” como uma prática de si, um ato estético e político de resistência que (trans)forma a identidade surda em uma obra viva e dinâmica, dado que “ser é devir” (Doel, 2001), uma estética da e pela existência viva, resistente a todos os desafios impostos.

Em consonância com os pensamentos de Foucault (1984, 1984a), essa estética da existência surda demonstra como a subjetividade pode ser (re)criada continuamente nas práticas sociais e artísticas. As artes de si tornam-se ferramentas para que os sujeitos surdos transformem sua existência em uma afirmação de resistência, empoderamento e liberdade frente às normas sociais que os subalternizam. A heterogeneidade da(s) cultura(s) surda(s) é afirmada e expressa por essas manifestações estéticas que refletem as experiências, os valores e as visões de mundo da(s) comunidade(s) surda(s).

Isto posto, observo que ecoa um entrecruzamento de vozes advindas de um desejo de liberdade, de aceitação, de emancipação e equidade não apenas para o sujeito surdo autor da poesia, mas também para a coletividade, para toda uma comunidade surda, já que somos constituídos na heterogeneidade (Authier-Revuz, 1998) e, por isso, o entendimento de que poesias constituem-se e apresentam-se carregadas da voz do o(O)utro, da voz acerca do que é ser surdo, que narra as lutas

e as barreiras que a esta(s) comunidade(s) surda(s) é(são) imposta(s). Além disso, pontuo que as poesias surdas funcionam como espaço de “escritura de si” que transborda da corporeidade, em que o sujeito surdo busca sobreviver, se (re)pensar, se (re)compor e “(re)fazer a sua existência” (Eckert-Hoff, 2008, p.78). Assim, por meio da sinalização e da escrita, das escrit(ur)as no corpo, o sujeito vai costurando os fios discursivos que o constitui, denuncia interdições, silenciamentos e as vontades de verdade ouvinte. Portanto, esse trabalho sobre si, essa prática de si promovido pela escrita/sinalização compõem modos outros de existir e resistir.

Ressalto que a hipótese que encaminhou essa pesquisa foi confirmada. Acredito ter trazido contribuições valiosas para a área da educação, da linguagem e da literatura surda, levando em consideração que uma das justificativas para a sua realização emergiu da necessidade de recursos didáticos para a promoção de práticas literárias aos alunos surdos em sala de aula, tanto na escola de surdos, quanto na inclusão. Com isso, espero que este estudo possa impactar novas práticas docentes em sala de aula, oferecendo um outro olhar sobre os surdos e suas produções culturais.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. Traduções comentadas de poesias em e traduzidas para línguas de sinais: um método de pesquisa em consolidação. *Revista Araticum* v. 21, n.01, p. 70-90, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2725>. Acesso em: 12 de junho de 2022.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Práticas de leituras*: Curitiba: Pró-Infantil, 2008.
- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; SANTOS, Rosani Suzin. *Ser surda: história de uma vida para muitas vidas*. Curitiba: Juruá Editora, 2013.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Claudia Castellanos Pfeiffer *et al.* Campinas: Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira de. A alternância no uso dos espaços token e subrogado na narrativa do surdo. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades*, Brasília, n. 6, p. 1163-1184, Ano 2016. Disponível em: <https://unb.revistaintercambio.net.br/>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Ginzburg. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOSSE, Renata Ohlson Heinzelmann. *Pedagogia cultural em poemas da Língua brasileira de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98601?locale-attribute=pt\\_BR](https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98601?locale-attribute=pt_BR). Acesso em: 05 de outubro de 2021.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília/DF. Diário Oficial da União, n. 248, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2000.
- 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/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 25 de novembro de 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

BRASIL. *Constituição (1967)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1967.

BRASIL. *Lei Nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. “Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências”. Diário Oficial da União, 25 abr. 2004

BRASIL. *Decreto Federal nº 42.728*, de 03 de dezembro de 1957, dispõe sobre a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB.

BRASIL. *Decreto Federal nº 7.611/2011*, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. *Lei nº 14.191*, de 03 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.

BRITO, Rejane Cristina de Carvalho. *(D)o que falam essas mãos? - o lugar outro do intérprete de língua de sinais na aula de língua inglesa*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016. 207 f. (Tese de Doutorado).

CAMPELLO, Ana Regina. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. P. 100-131.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D.; MAURÍCIO, Aline C. (Orgs.) *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) 3ª Ed.* São Paulo: Edusp, 2015).

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Ser-estar entre-línguas-culturas: entrevista com Maria José Coracini. [Entrevista concedida a] Maria Teresa Celada, Antonio Francisco Andrade Junior e Pablo Gasparini. *Alea: estudos neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 327-341, maio-ago 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2021232327341>. Acesso em: 14 set. 2022.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Entrevista com Maria José Rodrigues Faria Coracini [Entrevista concedida a] Juliana S. Cavallari, *Entremeios* [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. IN: LIMA, R.C.C.P. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das letras, 2005.

CORACINI, Maria José R. F. *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp.2003.

CORACINI, Maria José R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas, Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. 2ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COSTA, Brenda. *Bela do silêncio*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Martins, 2008.

DALCASTAGNÈ, Regina. A autorrepresentação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

DERRIDA, Jacques. *O Monolinguismo do Outro*. Ou a prótese de origem. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001

DIAS, Silvelena Cosmo. *Simulacros desterritorializados*: uma análise do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016, 231 f. (Tese de Doutorado).

DOEL, Marcus. *Corpos sem órgãos*: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org. e trad.). *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 77-110.

ECKERT-HOFF, Beatriz. *Escritura de si e identidade*: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria J. (orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVARO, S.M.S; SOUZA, C.C. & NASCIMENTO, C. A. G. S. Dizeres dos alunos indígenas da escola koinukonoen: integração social e autenticidade nacional. In: NAVARRO, P.; MELO, S. M. BERNARDES, E. S. (orgs.). *A subjetividade do sujeito mulher, do sujeito negro, do sujeito indígena na sociedade contemporânea*: sob lentes discursivas. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

FELICIO, Marcia Dilma. *O Surdo e a contação de histórias*: análise da interpretação simultânea do conto "Sinais no metrô". Florianópolis: Dissertação de Mestrado em Estudos da Tradução - UFSC. 2013.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Editora Babel, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. Parábola, São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 4 ed. Trad.: A. F. Cascais e J. B. Miranda. Vega: Passagens. 2002

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. 2 ed. Manoel B. da Motta (Org.) e Tradução Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx*. São Paulo: Princípio, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 229-254). Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 262 p.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I, A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, [1979] 1993.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III, O Cuidado de Si*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos vol. I: Problematizações do sujeito: Psicologia, psiquiatria e Psicanálise*. Trad Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1999a.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos vol. VII: Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2011.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Conversa com Claude Bonnefoy. Tradução Fernando Scheibe. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a.

FOUCAULT, Michel. *A grande Estrangeira: sobre literatura*. Tradução Fernando Scheibe. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FREUD, Sigmund. A negativa. In: Freud, Sigmund. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 19, pp. 293-300). Rio de Janeiro: Imago, 1987[1925].

GALLI, Fernanda C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, 'eus'... In: CORACINI, Maria José R. F. e ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e alteridade no espaço papel-tela: formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado das letras, 2010.

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença; em torno de um a educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os estudos culturais*: Ed. ULBRA, 2005. p. 213 – 223.

GIL, J. *Movimento Total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

GOMIDES, P. A. D.; CARVALHO, G. T.; ROCHA, T. C. da C. . Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 735–747, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666405>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GOULART, Cecília, (2007). Alfabetização e Letramento: Os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; Versiani Zélia (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica; 2007. p. 57-68.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer querer dizer*. HUCITEC: São Paulo, 1992.

INDURSKY, Frida. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMAN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. *Práticas Discursivas e Identitárias – Sujeito e Língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

JANNUZZI, G. S. M. A. *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KLAMT, M. M. *O ritmo na poesia em língua de sinais*. Dissertação. Florianópolis, 2014, 147 p. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123383/326629.pdf?sequence=1&p;isAllowed=y>. Acesso em: 10 de dez. de 2022.

KLAMT, M. M. Tradução comentada do poema em língua brasileira de sinais “Voo sobre Rio”. *Belas Infieis*, v. 3, n. 2, p. 107-123. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/11285/9930>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos Surdos e Educação. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, p. 98 – 109, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. *Caderno Pedagógico - Curso de licenciatura em Letras-Libras*. Florianópolis: UFSC, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker; BOSSE, Renata Heinzelmann. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 54, p. 123-141, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/JPGBBfcs7gPJkPL3DrCdjN/?lang=pt#>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Caderno de Educação*. Faculdade da Educação – UFPel, v. 36, p. 155 – 174. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

- KARNOPP, L. B.; MACHADO, Rodrigo Nogueira . Literatura Surda: ver histórias em língua de sinais. In: *2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação*, 2006. 2º SBECE. Canoas(RS): ULBRA, 2006. p. 1-13.
- KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. Modalidade a Distância - UFSC, 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura\\_Surda\\_Texto-Base.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.
- KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação* (UFPEL), v. Ano 19, p. 155-174, 2010.
- KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI LAZZARIN, Márcia L. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011. p.15-28.
- KARNOPP, Lodenir; POKORSKI, Juliana. Representações na Literatura Surda sobre modos de Ser Surdo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 355 - 373, 2015. ISSN 0102-6801.
- KRZNAVIC, Roman. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LADD, Paddy. *Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos*. Tradução de Fernando Capovilla. São Paulo: Surd'Universo, 2013.
- LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 98p
- LAJOLO, Marisa (2008). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura ontem, hoje e amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- LEAL, Isabel. O Corpo como Texto e como Discurso. In: *Análise Psicológica*, 3(VIII), 1990. p. 307-310. Disponível em: [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2664/1/1990\\_3\\_307.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2664/1/1990_3_307.pdf). Acesso em: 15 de abril de 2024.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O lugar social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, Freda; MITTMAN, S; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (Org.). *Memória e história na/da Análise de Discurso*. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2011, p. 55-66.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: FERREIRA, M.C.L; INDURSKY, F. (org.). *Michel Pêcheux & Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.
- LEBEDEFF, T. Reflexões sobre adaptações culturais em histórias infantis produzidas para a comunidade surda. In: ORMEZZANO, G.; BARBOSA, M. (Org.). *Questões de Intertextualidade*. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 179-188.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: UDUNISC, 2004. p. 128 – 142

LOCKMANN, Kamila ; KLEIN, Madalena ; HENNING, Paula Corrêa . Educação Inclusiva: dispositivo de normalização da alteridade surda. *Cadernos de Educação* (UFPel) , v. 31, p. 249-267, 2008.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. 1 ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: Branco, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Foucault: Filosofia e Política*. São Paulo: Autêntica Editora, 2011. pp. 283-298.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C. E MARCON, T. *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo/RS: UPF, 2006. pp. 207-218.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura C. e DAL IGNA, M. (Org.). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. pp.11-34.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção dos tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 54. Bogotá, Colombia, 2008. pp. 96-119

LUCENA, Cibele Toledo. *Beijo de línguas – quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram*. 2017. 154 folhas. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Mestrado em Psicologia Clínica. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20478> Acesso em: 15 de dez. de 2021.

LULKIN, André. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2 ed. Porto Alegre/RS: Mediação, [1998] 2005.

MACHADO, Bernadete Franco Grilo. Visão e corporeidade em Merleau Ponty. *Argumentos*, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 82-88, 2010.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: produções culturais de surdos em Línguas de Sinais*. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, Cláudio. *Literatura Surda: Experiências das mãos literárias*. PGE. UFRGS: Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151708/001012805.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 mai. 2021.

MÜLLER, Janete Inês. *Marcadores culturais na literatura surda: Constituição de significados em Produções editoriais surdas*. Porto Alegre, 2012. 175 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2012.

MUSSATO, Michelle Sousa. *O que é ser índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar*. Campo Grande: Editora UFMS, 2021.

- MUSSATO, Michelle Sousa. *Surdo Terena: a (in)existência de sujeitos(s) em política(s) linguística(s)*. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/fdbd-2865-3b52-4828-8797-fc28856a3216/Michelle%20Mussato%20-%20Entrega%20da%20tese.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023
- ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- ORLANDI, Eni. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. 2006.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PATROCÍNIO, P. R. “Eu sou surda, tenho a minha voz”: leituras sobre autoria feminina surda. *Revista Criação & Crítica*, [S. l.], n. 28, p. 254-274, 2020. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.i28p254-274. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/171829>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. Notas sobre narrativas autobiográficas de autores surdos. *Revista Araticum*. Dossiê Literatura surda e outras literaturas marginais. v. 21 n. 01. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2738> . Acesso em: novembro de 2022.
- PEIXOTO, Janaína Aguiar. *O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no Brasil*. 2016. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- PERLIN, Gládis Taschetto. O lugar da cultura surda. In: LOPES, Maura C.; THOMA, Adriana. S. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- PFEIFER, Paula. *Crônicas da surdez*. São Paulo: Editora Plexus, 2013.
- PFEIFER, Paula. *Novas crônicas da surdez – epifanias do implante coclear*. São Paulo: Editora Plexus, 2015.
- PEREC, George. *W ou a memória da infância*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- PINHEIRO, Daiane. *YouTube como pedagogia Cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda*. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2012.
- PLATÃO. *Diálogos: Teeteto - Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973. 194 p. (Coleção amazônia. Série Farias Brito, 9). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/101>. Acesso em: 02 junho de 2021.
- PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império*. Relatos de Viagem e Transculturação. Tradução de Jézio Gutierre. Bauru: EDUSC, 1999.

POKORSKI, Juliana de O. *Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de letras-libras*. 2014. 149p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107941>. Acesso em: 15 de dez. de 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras – Linguística para o ensino superior*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. e SUTTON-SPENCE, R. Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda. In: Quadros, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de e SUTTON-SPENCE, Raquel. Performance Poética em Sinais: o que a audiência precisa para entender a poesia em sinais. In: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes (orgs.). *Estudos da língua brasileira de sinais II*. Florianópolis: Insular. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: parábola editorial, 2003.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Mercado das letras. Campinas: 1998.

RODRIGUES, C. H. Competência em Tradução e Línguas de Sinais: a modalidade gestualvisual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 57. n. 1. Campinas: UNICAMP, 2018.

ROSA, Fabiano Souto; KUNZENDORF, Gisele; KARNOPP, Lodenir; SILVEIRA, Carolina Hessel. Os sinais de Cinderela e Rapunzel: narrativas em língua de sinais. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, n.2, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1920>. Acesso em: 12 de março de 2022.

ROSA, Fabiano Souto. *O que sinalizam os professores surdos sobre Literatura Surda em livros digitais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ROSA, Fabiano Souto. *O que o currículo de Letras LIBRAS ensina sobre a literatura surda*. 2017. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7665>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura Surda: criação e produção de imagens e texto – Grupo de Estudos Surdos e Educação. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2, p. 58 – 64, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 137-204.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor nas comunidades surdas*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHLEMPER, M. D. da S. Tradução comentada, de Libras para o português escrito, do conto “A formiga indígena surda”, de Marina Teles. *Revista Geminis, [S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 124–146, 2022. DOI: 10.53450/2179-1465. RG.2021v12i3p124-146. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/653>. Acesso em: 19 set. 2022.

SCHUCK, Maricela. *A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

SCHULZ, L.; POKORSKI, J. de O.; DEMIANCZUK, M. L. S. Poesias em língua de sinais: uma revisão bibliográfica. *Revista (Entre Parênteses)*, v. 7, n. 2, 8 maio 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333574148\\_POESIAS\\_EM\\_LINGUA\\_DE\\_SINAIS\\_UMA\\_REVISAO\\_BIBLIOGRAFICA](https://www.researchgate.net/publication/333574148_POESIAS_EM_LINGUA_DE_SINAIS_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA). Acesso em: 05 de maio de 2022.

SEGALA, R. R. *Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010.

SEGALA, R. R.; QUADROS, R. M. Tradução Intermodal, Intersemiótica e Interlinguística de Textos Escritos em Português para Libras Oral. *Cadernos de Tradução: Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais*. v. 35. n. 2. Florianópolis: UFSC, 2015.

SILVEIRA, R. H. Contando história sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. (Org). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L. Literatura surda: análise introdutória de poemas em Libras. *Nonada - Letras em revista*, v. 2, n.21, p. 1-14. Porto Alegre/RS: Uniritter, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451671013.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos*. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza/AR: Ediunc, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2 ed. Porto Alegre/RS: Mediação, [1998] 2005.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. V, n. 9, pp. 32-51, 2000.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. *Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terenas da Terra Indígena Cachoeirinha*. 2018. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, 2018.

SOUZA, Saulo Xavier de. Reflexões comparativas sobre procedimentos tradutórios ao português de poemas em língua brasileira de sinais Mutatis Mutandis. *Revista Latinoamericana de Traducción*, vol. 7, núm. 1, 2014, pp. 168- 190.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Perspectivas da análise do (in)visível: a arquitetura discursiva do não verbal. In: *RUA* [online]. Volume 24, número 1 - e-ISSN 2179-9911 - junho/2018. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 12 de março de 2024.

STEIL, Isleide; NEITZEL, Adair de Aguiar. *Por uma escola que dança*. Curitiba: CRV, 2019.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2008.

STOKOE, William. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Studies in Linguistics: Occasional Papers, 8, Washington, DC: Gallaudet University Press, 1960

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes (orgs.). *Estudos da língua brasileira de sinais II*. Florianópolis: Insular. 2014

SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práticas. *Educar em Revista*, Edição Especial n. 2, p. 111-128. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rGjP5qLNxt3HsVMtCK8BkCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de março de 2022.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em Libras*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2021.

THOMA, Adriana. da Silva.; LOPES, Luciane. B. *Estudos Surdos em articulação com os Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos*. In: 7º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO e no 4º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (7º SBECE / 4º SIECE), 2017, Canoas. Anais.... Canoas: PPGEDU, 2017. p. 1-16

THOMA, Adriana. A Constituição do espaço escolar como possibilidade de correção e normalização do sujeito surdo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva (Orgs). *Educação Especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005. pp. 252-267

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde. 1994. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000131&pid=S01023772200600010001000023&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000131&pid=S01023772200600010001000023&lng=pt). Acesso em 10 de janeiro de 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis/ SC v. 24, n. especial, jul./dez, p. 81-100. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: Larrosa, Jorge; . Skliar, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas (SP), v. 12, n.3 (36), p. 22-31, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas v. 28, p. 947-963, 2007.

VENTURINI, M. C. Texto/discurso no/pelo corpo como espaço de resistência, de protesto e de reivindicação. *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 55-76, 2016. DOI: 10.22481/el.v14i2.1314. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1314>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Org.). *Mãos fazendo história*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2003.

VILHALVA, Shirley. *Despertar do silêncio*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004.

WITT, Patrícia Rodrigues. *Surdez: silêncio em voo de borboleta*. Porto Alegre: Editora Movimento, 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia C.; COSTA, Marisa V., SILVEIRA, Rosa M. H. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441/12751>. Acesso em: 5 mai. 2023.

ZOPPI-FONTANA, M. O acontecimento discursivo na contingência da história. In: BARBOSA FILHO, Fábio Ramos e BALDINI, Lauro J. S.(Orgs.). *Análise do discurso e materialismos: historicidade e conceito*. Campinas/SP: Pontes editora, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu Editora, 2000.

## APÊNDICE

### MEMORIAL DESCRITIVO

#### Uma (im)possível escrita de si

Meu nome é Sandra Teresinha Demamann, nascida em 30 de setembro, em Palmitinho, município do noroeste gaúcho. Sou a primogênita de três meninas, filha de pai marceneiro e mãe professora municipal, por quem fui alfabetizada. Tive uma infância feliz, regada de brincadeiras na rua e no quintal de casa: carrinho de rolimã, cinco marias, dominó, jogo de trinca/trilha, tacobol, frescobol, futebol, caçador (queimada), brincar de bonecas e de casinha (casinhas feitas pelo meu pai)... com minhas irmãs e as crianças da vizinhança.

Meu primeiro contato com uma criança surda aconteceu ainda na infância, com a prima da minha melhor amiga. Lembro como ficava encantada com a língua de sinais, com os movimentos de suas mãos e, também, do esforço que fazíamos para entendê-la. Guardo ainda a minha primeira cartela de alfabeto datilológico, em que iniciei meus primeiros sinais em direção a Libras.

Com 16 anos (quase 17) prestei vestibular em Santa Maria/RS, na Universidade Federal (UFSM), que fica a uns 340 km da casa da minha família. Assim, o ingresso ao ensino superior, exigiu de mim muita autonomia e dedicação, residir longe da minha família. Aliás, eu morei durante toda a minha graduação e parte da pós-graduação na CEU II e III, moradia estudantil de referência nacional que a UFSM mantém junto ao campus de Camobi/Santa Maria/RS, da qual fiz parte da diretoria por quase 2 anos, em que organizamos as solicitações de manutenção, os serviços de correspondências, e os processos de entrada nas casas, permanência e saída dos estudantes, atividade que desenvolvia nas horas vagas entre as aulas, e os horários de trabalho como bolsista da PRAE (Pró-reitoria de Assuntos Estudantis).

Muitas memórias desse tempo, das filas no RU (Restaurante Universitário), das conversas e dos mates sob sol do meio dia (“lagarteando”), do cheiro dos manacás no fim de tarde, das belezas dos ipês amarelos em setembro, das corridas e caminhadas na pista perto da reitoria, das escorregadas com papelão no morrinho de grama perto da biblioteca central, dos passeios de bicicleta até a base aérea, das caronas no trevo do castelinho...

Sou graduada em Educação Especial/UFSM, desde março de 2003, com Habilitação na Educação de Surdos. Durante a graduação, fazíamos aulas de Língua de Sinais com a professora Sônia como parte de um projeto organizado pela Professora Melânia Casarin, em que aprendemos a língua de sinais por meio de jogos e brincadeiras, bem como com a contação e tradução de histórias infantis (Branca de Neve, Cinderela, Três Porquinhos, etc.), é importante lembrar que as aulas eram parte de um projeto porque no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, a Libras ainda não era legalmente reconhecida, ou seja, não tínhamos

a oferta dessa disciplina nas grades curriculares, mesmo no curso de Educação Especial. Apesar disso, tínhamos o NEPES (Núcleo de ensino e pesquisa em Educação Especial) que atendia crianças surdas, algumas classes especiais de surdos em escolas regulares de Santa Maria, bem como a Escola de Surdos (nós a chamávamos assim) - Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, sendo que todas essas instituições realizavam seus atendimentos utilizando a língua de sinais.

Assim que concluí a graduação, ingressei na Pós-graduação - Especialização em Educação Ambiental/PPGEAmb/UFSM, motivada pela carência de trabalhos com esse tema transversal tanto na minha formação inicial quanto na Escola de Surdos - Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (Santa Maria/RS), local em que desenvolvi a pesquisa, envolvendo a turma do quarto ano matutino do Ensino Fundamental (durante o ano de 2003). Desse interesse pela Educação Ambiental na Educação de Surdos floresceu um projeto de Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), iniciado em 2004 e concluído em 2006, com desenvolvimento de pesquisa na formação inicial com graduandos na Educação Especial - Educação de Surdos no estágio supervisionado e na formação continuada (em serviço) com os professores atuantes na Escola de Surdos.

Antes mesmo de defender minha dissertação, prestei concurso para professor de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação do Paraná em Curitiba (2005), trabalhando 40 horas em escolas especiais, na época não existiam as salas de recurso multifuncionais. Depois desse início na carreira profissional, passei por muitos outros locais: fui professora de primeiro ano no ensino fundamental (regular); trabalhei como coordenadora de projetos na área Ambiental no Moçambique; fui orientadora educacional do SESI/MS em Três Lagoas; mais tarde voltei a residir no RS, e a trabalhar como professora de AEE, na prefeitura de Cidreira/RS e posteriormente como professora de AEE efetiva na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, durante esse tempo cursei mais duas pós-graduações: Neuropsicopedagogia, e na sequência, Orientação Educacional, impulsionada por mais conhecimentos para o atendimento aos alunos na sala de recursos, bem como demais alunos, professores e pais da comunidade escolar.

Nesse continuum de mudanças e aprendizagens, me tornei mãe de duas meninas: a minha sul-mato-grossense Luna e a minha gauchinha Stela. No momento, divido meu tempo entre o estudo do doutorado, a educação das minhas filhas e os cuidados com a casa. A cada dia percebo mais a necessidade do trabalho no ensino permeados pelo afeto; que para mim teve início em casa, muito antes do contato com os fundamentos da educação, dos ensinamentos da psicologia das relações humanas, das psicologias da educação, das aprendizagens da Teoria da Afetividade de Wallon, do Interacionismo de Vygotsky, do afeto presente em Freire (1996, p. 141) "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade", para citar alguns entre os tantos autores que têm balizado minha formação. Conhecimentos presentes na minha

prática profissional, pois o trabalho na Educação Especial transborda amor, resiliência, dedicação, exige “cativar” o aluno para juntos aprendermos.

Em 2019, resolvi dar mais um passo na minha formação e me inscrevi numa disciplina do PPGLetras, como aluna especial, ministrada pela Professora Dra Claudete Cameschi de Souza. Percebi que podia relacionar as minhas aprendizagens e conhecimentos da Educação e Educação de surdos, aos da Linguística. Em 2020, ingressei no curso de Doutorado em Letras na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no Campus de Três Lagoas. Um sonho que vem se realizando a cada semestre, e que tem me exigido leituras outras, para além da minha área de formação inicial.

Durante o doutorado, fui afetada pelo outro, pois é!... os afetos não respeitam fronteiras! Assim, aprendizagens outras me habitaram, fizeram morada, me encantaram, me cindiram, fragmentaram, foi preciso arranjar mais espaço para as leituras que foram se (en)corpando. Assim, tenho em mim Foucault (1984, 1985, 1996, 1999, 2002, 2008, 2011), muitos dele, Derrida (2001), Lacan (1998), Authier - Revuz (1998, 2004), Coracini (2000, 2003, 2007, 2021), Eckert – Hoff (2008), Orlandi (2015, 2004), Skliar (1997, 1998, 1999), Quadros (2003, 2006, 2014) Karnopp (2006, 2011, 2015), Lopes (2006, 2007, 2008, 2011), Veiga-Neto (2001, 2006), Perlin (2004) , incontáveis... de todos não consigo lembrar, já que sofro de um mal de arquivo, e que lembrar é esquecer (Derrida, 2001).

Cursei nestes anos de doutoramento, 13 disciplinas no programa PPGLetras/UFMS, a saber: Teorias da linguagem (ministrada pelos professores Doutores: Renato R. Pereira, Aparecida Negri Isquierdo, Solange Fortilli, Vania M. L. Guerra), Tópicos de Teoria e Análise Linguística (Professoras Doutoradas Celina A. S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza), Tópicos Especiais: Linguagem (ns), Cultura(s) e in(ex)clusão (Professoras Doutoradas Celina A. S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza), Tópicos Especiais: introdução à escrita científica (professores Doutores: Rauer R. Rodrigues e Kelcilene Gracia Rodrigues), Seminários Avançados em LA (Professoras Doutoradas Celina A. S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza), Trabalho de Campo (professores Doutores: Renato R. Pereira, Solange Fortilli, Celina A. S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza), Tópicos Especiais: Análise da conversação (Professores Doutores: Vanessa H. Burgo e Ulisses T. V. de Oliveira), Tópicos Especiais: Seminários em estudos da linguagem- marcas de subjetividade (Professoras Doutoradas Celina A. S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza), Análise do discurso (Professora Doutora Vânia M. L. Guerra), Políticas Linguísticas (Professoras Doutoradas Celina A. S. Nascimento e Claudete Cameschi de Souza), e duas disciplinas de Estágio de Docência II (ambos orientados pela Professora Doutora Claudete Cameschi de Souza). Outras duas disciplinas foram: uma na Unicamp – Tópicos em AD (Professor Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira), e outra na Unifesp – Elementos de análise do discurso (Prof. Dr.

Anderson Salvaterra Magalhães e Prof. Dr. João Marcos Mateus Kogawa), muitas leituras outras que possibilita(ra)m a pesquisa e a escrita da tese.

Além disso, durante esse tempo participei de muitos eventos, cursos, congressos, alguns como ouvinte ou apresentadora de trabalhos, que também se fizeram corpo e casa. Por fim, devo dizer que “uma vez mais, fui como uma criança que brinca de esconde-esconde e não sabe o que mais teme ou deseja: permanecer escondida, ser descoberta” (Perec, 1995, p. 14), assim me sinto ao me (ins)escrever, me vejo sempre incompleta, sempre um porvir, entre desejo pela completude e a contingência da impossibilidade (Coracini, 2007).

## REFERÊNCIAS

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, Jacques. O Monolinguismo do Outro. Ou a prótese de origem. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001

FELLIPE, Maira L. Casa: uma poética da terceira pele. Psicologia e Sociedade. Vol 22, nº2. 2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREC, George. W ou a memória da infância. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O Pequeno Príncipe. Tradução Dom Marcos Barbosa. 48ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

## ANEXOS

### Anexo 01 - *Corpus Poesias Surdas*

#### 01 - Grito Surdo

Autora: Shirley Vilhalva

Não vou permitir que eu pare de sonhar. (L1)  
 O mundo há de entender que eu vim de um povo surdo. (L2)  
 Para lutar, sim. (L3)  
 Sim, vou continuar até que meu idioma que se vê se espalhar. (L4)  
 Sim vou continuar, porque vim de um povo que há de lutar, (L5)  
 com as mãos a bailar e a proeza de se comunicar! (L6)  
 Sim, vou continuar e não me permitir que eu pare de sonhar... (L7)  
 Que meus sinais se multipliquem em línguas e reconhecidos hão de estar (L8)  
 SIM!! Eu vou continuar porque as crianças surdas vão chegar e o universo (L9)  
 bilíngue preparar! (L10)  
 porque crianças surdas vão chegar! (L11)

Publicado no *YouTube* em 05 de maio de 2017. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=rFVo8e2xs_U)

#### 02 - Lamento oculto de um surdo

Autora: Shirley Vilhalva

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvinte. Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar. (L3)  
 Quantas vezes eu levantei a mão para expor minhas ideias e você não viu. (L4)  
 Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa... e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da "Inclusão". (L6)  
 Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento... Ser Surdo de Direito é ser "ouvido"... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades. (L9)  
 Se você, Ouvinte, me representa, leve os meus ensejos e as minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa como deve ser. (L11)  
 No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de Ser Surdo. (L13)  
 Entenda somente isso! (L14)

Publicado no *YouTube* em 07 de maio de 2011. Disponível em:  
<http://www.youtube.com/watch?v=1F1syKhkx2A>

#### 03- Orgulho surdo

Autora: Mariana Ayelen

Um pedaço de fita (L1)

Setembro (L2)  
 Insígnia (L3)  
 Olhando para trás nos remete ao nazismo (L4)  
 Grupos étnicos minoritários, homossexuais, deficientes e defeituosos, não interessam (L5)  
 Todos baleados e exterminados! (L6)  
 Comunicação (L7)  
 Nenhuma (L8)  
 Mais um grupo a ser recluso (L9)  
 - Tirem as roupas! - Ordenaram (L10)  
 Mal sabiam eles para onde estavam sendo levados (L11)  
 Com seus corpos nus eram dirigidos a um lugar escuro e sombrio. (L12)  
 De repente algo começa a penetrar em seus corpos, estranhas... (L13)  
 Sufoca e morrem gaseados (L14)  
 Concluído genocídio em massa. (L15)  
 Os corpos foram retirados sem vida da câmara de gás. (L16)  
 Um a um foram postos como gravetos em uma fogueira. (L17)  
 Atearam fogo e assim concluíram a atrocidade. (L18)  
 Não mais insígnia (L19)  
 Faço dela minha condecoração (L20)  
 Orgulho surdo! (L21)

Publicado no *YouTube* em 26 de set. de 2018. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=LHPf5AzxO74>

#### **04 - Eles não entendem!**

Autor: Mariana Figueiredo

No meu ouvido, eles batem Palmas! (L1)  
 No meu ouvido, eles estralam dedos! (L2)  
 No meu ouvido, eles fazem badalos! (L3)  
 No meu ouvido, eles tocam músicas! (L4)  
 No meu ouvido, eles gritam! (L5)  
 Fazem de tudo no meu ouvido... (L6)  
 Eles não entendem... (L6)  
 Em meus olhos, mostraram-me mãos! (L7)  
 Essas mãos, agitam o meu coração (L8)  
 Mas são as mãos, agitam a minha cognição (L9)  
 da minha, do meu corpo, dos meus olhos (L10)  
 A língua de Sinais expande com emoção (L11)  
 Orgulho! (L12)  
 Celebramos o Dia Nacional dos Surdos (L13)  
 Orgulho! (L14)

Publicado no *YouTube* em 26 de setembro de 2021. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Ymw81qee02M>

**05- “Quer trocar?”**

Autora: Lídia Caroline de Souza

Mundo (L1)  
lugar onde vivem muitas pessoas (L2)  
pessoas que correm de um lado para o outro (L3)  
onde há confusão, divergências e agitação. (L4)  
E esse mundo, ali estou eu (L5)  
Surdo, cercado por tudo isso (L6)  
Sinalizando em vão. (L7)  
Tentando apenas uma comunicação, (L8)  
com uma sociedade que não quer ver. (L9)  
Ainda que custe os meus sonhos (L10)  
e eu afunde na escuridão (L11)  
sinalizando... oprimido e sozinho (L12)  
como em uma ilha afastada (L13)  
da civilização (L14)  
E assim são todas as manhãs (L15)  
Pessoas correndo de um lado para outro (L16)  
Divergência, confusão e agitação (L17)  
assim são todas as manhãs (L18)  
por repetidas vezes (L19)  
Estou farto... (L20)  
Ei, ei, ei, reflita! Sinta! (L21)  
Você quer trocar? (L22)  
Ah! acha ruim? (L23)  
Chega mais perto! (L24)  
Olhe minhas mãos! (L25)  
Elas podem falar! (L26)  
Isto é natural! (L27)  
Deixe-me te ensinar (L28)  
Sinalizar é sentimento! (L29)  
Sinalizar é emoção! (L30)  
é beleza, é prazer (L31)  
é honra e empatia (L32)  
Sinalizar é inclusão! (L33)  
Ah que movimento glorioso, lindo, novo (L34)  
onde não tem superior ou inferior (L35)  
Quer trocar? (L37)  
Aceitação, inclusão, liberdade e sinalização! (L38)

Publicado no *YouTube* em 12 de outubro de 2018 - composto em libras e traduzido.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QiL4crHI3-4&t=6s>

## 06- Mundos

Autora: Livia Vilas Boas

Bocas falam e riem (L1)  
 Bocas falam e caminham (L2)  
 Bocas falam e pulam (L3)  
 Bocas falam e beijam (L4)  
 E as mãos? (L5)  
 Mãos falam e riem (L6)  
 Mãos falam e amam (L7)  
 Mãos falam e caminham (L8)  
 Mãos falam e pulam (L9)  
 Escolher bocas ... (L10)  
 Ou escolher mãos? (L11)  
 Bocas me fascinam (L12)  
 Mãos me maravilham (L13)  
 Me alegro ao entrar no mundo das bocas (L14)  
 As bocas comunicam (L15)  
 Me alegro ao entrar no mundo das mãos (L16)  
 As mãos comunicam (L17)  
 Posso unir as mãos e as bocas! (L18)

Publicado no *YouTube* em 13 de outubro de 2011 - poesia feita em libras e traduzida.  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=her93sHy7L0>

## 07 - Mudinho

Autores: Edinho Santos com a transcrição de James Bantu

Quando eu era pequeno diziam: (L1)  
 - Mudinho, Mudinho, Mudinho (L2)  
 Eu adolescente, eu em pé pulei corda, joguei video-game, (L3)  
 Bafo-bafo. (L4)  
 - Mudinho, Mudinho, Mudinho (L5)  
 Eu cresci, me encontrei e eles: (L6)  
 - Mudinho, Mudinho, Mudinho (L7)  
 Me casei, encontrei minha metade, (L8)  
 Tive um filho, e eles:(L9)  
 - Mudinho, Mudinho, Mudinho (L10)  
 Me cansei, me curvei, envelheci (L11)  
 E eles: - Mudinho (L12)  
 - Porra! Mudinho eu? (L13)  
 Não, meu nome é Edinho, porra! (L14)

Publicado no *YouTube* em 19 de jun. de 2018.  
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bl4-k4YqkCw>

## 08 - O Balé das Mãos

Autor: Alexis Pier Aguayo

Em meio a mil palavras (L1)  
 Um único gesto molda toda a expressão do sentimento (L2)  
 O corpo se expressa com desenvoltura (L3)  
 E as mãos seguem graciosamente cada movimento (L4)  
 Ouvidos trocados pelos olhos em uma escuta atenciosa (L5)  
 E o balé das mãos segue incansável e incessante. (L6)  
 O Silêncio quebrado às vezes pelo baque das mãos (L7)  
 Só o silêncio, e as mãos seguem de forma majestosa. (L8)  
 Cada par de mãos, iguais, e ao mesmo tempo diferentes. (L9)  
 Dando mais uma graça a esse belíssimo espetáculo (L10)  
 Onde cada movimento completa o próximo, e é completado pelo anterior. (L11)  
 Cada forma, expressando todo o sentimento em si, presente. (L12)  
 E mesmo no fim quando elas dão o sinal de adeus no fim do espetáculo, (L13)  
 A levamos em nossa memória, em nossa alma e coração. (L14)  
 A recordação daquela dança de movimentos, expressões e sentimentalismo, (L15)  
 A magia fantástica do glorioso Balé das mãos. (L16)

Publicado no *YouTube* em 4 de mai. de 2016.

Poesia escrita por Alexis Pier e traduzida e interpretada por Quintino M. Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-7bpBFkoAI>

## 09- Surdez não é incapacidade

Autoria: Poeta Alessandro Borges.

A minha surdez tem a “cor” do seu preconceito, (L1)  
 Mas, eu sou um sujeito de alma lavada. (L2)  
 Se surdez fosse algum defeito (L3)  
 \_ O preconceito seria “joia” lapidada! (L4)  
 Então, não venha com essa estória para “boi dormir”! (L5)  
 Eu sei, o preconceituoso sempre inventa moda; (L6)  
 Em seus lábios, belo sorriso se põe a sorrir, (L7)  
 Mas, seu coração está cheio de nodoa. (L8)  
 Olha-me como se eu fosse as “muralhas da China”; (L9)  
 Só pra não me ver acenando com as mãos, (L10)  
 pergunta se, os dentes mastigaram minha língua (L11)  
 Detesta meu silêncio como se eu fosse assombração. (L12)  
 Esse teu preconceito, realmente, é uma praga! (L13)  
 Mas, eu sou um sujeito de alma lavada (L14)  
 que foi vacinado pela Determinação e Coragem, (L15)  
 por isso meu corpo é pura blindagem, (L16)  
 e esse teu preconceito, para mim, não vale nada! (L17)

Publicado no *YouTube* em 28 de abr. de 2020.

Interpretação: Professora Ianele Vital de Melo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fe875zhi2Sc>

## 10- PEQUENO MANUAL DA CULTURA SURDA

Autores: Catherine Moreira e Cauê Gouveia:

Um: A palavra é surda! (L1)  
 Não é surda-muda (L2)  
 Muda, é uma pessoa que não tem voz (L3)  
 O surdo tem voz (L4)  
 Se você duvida, deixa ela gritar no seu ouvido (L5)  
 Dois: Libras é uma língua completa com gramática e tudo (L6)  
 Não é mímica (L7)  
 Igual... Aquele jogo... Imagem e ação! (L8)  
 Não! (L9)  
 Também não é gesto (L10)  
 Tipo... “o banheiro é pra lá!” (L11)  
 Sinais podem significar palavras (L12)  
 Mas também representam estados emocionais diferentes (L13)  
 Que deixam palavras como S-A-U-D-A-D-E, no chinelo! (L14)  
 Quer ver? Saudade... (L15)  
 Três: Não existe milagre (L16)  
 “Por que essa surda não usa aparelho, pra ouvir logo?” (L17)  
 Todos os procedimentos para normalizar as pessoas (L18)  
 Envolvem dor, custo e risco (L19)  
 Envolve dizer “você tá errado!” (L20)  
 “Você tá errada!” (L21)  
 Tem um padrão e você não se encaixa (L22)  
 Quer aprender um sinal? (L23)  
 Opressão! (L24)  
 Quatro: O surdo pode ser esperto, lerdo, legal (L25)  
 Chato, tímido, bravo (L26)  
 Homem, mulher (L27)  
 Nenhuma das alternativas (L28)  
 Todas as alternativas (L29)  
 Igual a uma pessoa, sabe? (L30)  
 Se você se sente diferente, assustado (L31)  
 Incomodado com o outro (L32)  
 Quer aprender? (L33)  
 Empatia, Empatia (L34)

Publicado no *YouTube* em 29 de jun. de 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=gnwNDGVq0eI>

## 11 - Negro Surdo

Autores: Edinho Santos criado em Libras e transcrito por James Bantu (Slam do Corpo, 2017)

Vocês conhecem poesia? (L1)

Eu trago poesia de periferia, poesia de favela (L2)

Identidade Negro Surdo (L3)

A cidade me alveja com seus sons, suas luzes, suas faíscas, são como estrelas caídas no chão. (L5)

A polícia (L6)

A polícia adora preto! (L7)

Adora pegar, amordaçar, algemar (L8)

Se trancam minhas mãos, trancam minha fala (L9)

Como eu comunico? (L10)

Como eu me explico? (L11)

Eu preciso das mãos para falar (L12)

A polícia não entende (L13)

A comunicação não funciona (L14)

Eles não entendem a nossa língua (L15)

Não tem referência, Martin Luther King; Mandela; (L16)

Conceição Evaristo; Dandara; Zumbi dos Palmares (L17)

Eu sou referência (L18)

Sou Negro, Sou Surdo e eu dissemino (L19)

Identidade Negro Surdo (L20)

Alvejado pelo som da cidade (L21)

A polícia persegue, não têm empatia (L22)

Pela cidade recebo sons, recebo tudo (L23)

E me esquivo do caminho (L24)

Ogum no meu caminho vai abrindo (L25)

Salve Ogum! (L26)

Sinaliza em Libras o caminho para eu passar. (L27)

Publicado no *YouTube* em 19 de dez. de 2019. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=afxIF\\_Gej8Q](https://www.youtube.com/watch?v=afxIF_Gej8Q)