

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

CARLA CRISTINA GAIA DOS SANTOS

A tradução de contos populares clássicos com escopos definidos: um passeio pelas versões impressas de *Cinderela Surda* (2003), *Rapunzel Surda* (2003) e *Patinho Surdo* (2005)

MARINGÁ-PR
2016

CARLA CRISTINA GAIA DOS SANTOS

A tradução de contos populares clássicos com escopos definidos: um passeio pelas versões impressas de *Cinderela Surda* (2003), *Rapunzel Surda* (2003) e *Patinho Surdo* (2005)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Helena Gomes Wielewicki

MARINGÁ-PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

S237t Santos, Carla Cristina Gaia
A tradução de contos populares clássicos com
escopos definidos : um passeio pelas versões
impressas de Cinderela surda (2003), Rapunzel surda
(2003) e Patinho surdo (2005) / Carla Cristina Gaia
Santos. -- Maringá, 2016.
107 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Vera Helena Gomes
Wielewicki.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

1. Tradução literária - Literatura surda -
Literatura infantojuvenil. 2. Literatura
infantojuvenil - Recriação - Língua de sinais. 3.
Literatura infantojuvenil - Crianças surdas. I.
Wielewicki, Vera Helena Gomes, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 808.899282

AMMA-003075

CARLA CRISTINA GAIA DOS SANTOS

**A TRADUÇÃO DE CONTOS POPULARES CLÁSSICOS COM ESCOPOS DEFINIDOS: UM PASSEIO PELAS
VERSÕES IMPRESSAS DE CINDERELA SURDA (2003), RAPUNZEL SURDA (2003) E PATINHO
SURDO (2005).**

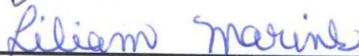
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016.

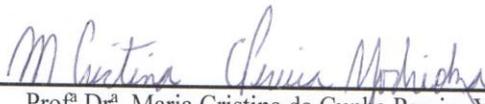
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof^a Dr^a Liliam Cristina Marins
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^a Dr^a Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/São Paulo-SP

*A todos aqueles a quem este trabalho
possa somar de alguma forma.*

AGRADECIMENTOS

Ao PLE - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá – e ao corpo docente do programa que me proporcionou o aprimoramento e a oportunidade de conclusão dessa dissertação;

À Capes, pela concessão do apoio financeiro;

À Professora Vera, minha orientadora, por toda a paciência e estima dedicada a minha orientação;

Aos membros da banca examinadora, as professoras Liliam e Maria Cristina, pelas dicas preciosas e o carinho com que avaliaram meu trabalho;

À Dani, primeira professora de língua brasileira de sinais e escrita de sinais;

Aos meus pais, Gislaine e Paulo, pela crença em minha jornada e pelo colo sempre que necessário;

Ao meu noivo e grande amigo Anderson, pela paciência infinita e as boas conversas sempre que os *nós* se apertavam;

À minha avó, Terezinha, quem me iniciou ao caminho e às veredas da leitura.

(...) Nothing has been said that has not been said before.

Terence, *Eunuchus*, linha 41

SANTOS, C. C. G.; **A tradução de contos populares clássicos com escopos definidos: um passeio pelas versões impressas de *Cinderela Surda* (2003), *Rapunzel Surda* (2003) e *Patinho Surdo* (2005).** 2016. 107 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

RESUMO

Os contos populares clássicos fazem parte do cânone universal e ao mesmo tempo local de cada comunidade, tornando-se elementos primordiais do capital cultural dos mais variados grupos. A cada nova tradução, um novo texto, uma maneira diferente de compreendê-lo. Em meio a este contexto de narrativas e mundos ficcionais que vão e vem, perpassando as mais variadas culturas, nos deparamos com traduções advindas de dentro das comunidades Surdas brasileiras. *Cinderela*, *Rapunzel* e o *Patinho*, que aqui não é mais feio, são mais uma vez reinventados, mas agora a partir de uma Cultura Surda, ou seja, partindo da experiência visual do sujeito surdo e trazendo elementos dessa identidade a partir da qual são traduzidos. Elementos estes que são visíveis não apenas na reconstituição fabular, como também, muitas vezes, se evidenciam na maneira como a história é narrada. Tais publicações originam-se com o escopo de registrar os contos clássicos sob o reflexo da identidade Surda, ao mesmo tempo em que contribuem para o fortalecimento de uma Literatura Surda. Pensar a recriação dos contos populares clássicos neste contexto implica, sobretudo, na compreensão das forças e tensões interagentes nestes meios. Dessa forma, a literatura traduzida, enquanto meio de expressão simbólica, enquanto produto de identidades capazes de construir significados socialmente reconhecíveis no meio em que circula, configura uma importante ferramenta neste processo de metafórica descolonização das identidades Surdas, as quais lutam ativamente por representatividade identitária e por maior reconhecimento após séculos de repressão ouvintista. *Cinderela Surda* (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003), *Rapunzel Surda* (KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003) e *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2005) enveredam-se neste contexto, contribuindo com a afirmação de uma identidade linguística e cultural própria dos surdos via meio impresso, enquanto que a recriação de textos advindos das tradições orais acaba ganhando uma dimensão de resistência literária e de questionamento dos padrões que se impõem. Além do mais, as ilustrações presentes em tais publicações desempenham um papel importante na construção de CS, RS e PS, contribuindo diretamente com a formação de sentido nas narrativas. Assim sendo, partindo de uma concepção de tradução enquanto recriação para um propósito definido, esta pesquisa objetiva analisar como são construídas as recriações de contos populares clássicos a partir da Cultura Surda em suas versões impressas *Cinderela Surda* (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003), *Rapunzel Surda* (KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003) e *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2005). Para tanto, nos utilizamos dos estudos de Hauser (1977), Lefevere (1992), Amorim (2005), Reiß e Vermeer (2013), Vermeer (1987; 1992), Hutcheon (2013) e Nord (1997), bem como buscamos referências em teóricos-pesquisadores do campo de Estudos Surdos, como Skliar (1997; 2005), pesquisadores da área de educação dos surdos e aquisição da linguagem, como Goldfeld (1997) e estudos sobre a surdez, como Sacks (2010). Também nos lançamos à luz de teóricos do contexto das literaturas pós-coloniais para compreender este momento de libertação e empoderamento sócio-educativo das identidades Surdas, entre eles Pratt (1999) e Bonnici (2000).

Palavras-chave: Tradução literária. Tradução como recriação. Literatura Surda impressa. *Cinderela Surda*. *Rapunzel Surda*. *Patinho Surdo*.

SANTOS, C. C. G.; **The translation of popular classic tales with defined scopes: a tour throughout the printed versions of *Deaf Cinderella* (2003), *Deaf Rapunzel* (2003) and *Deaf Duck* (2005).** 2016. 107 f. Master's Thesis (M.A.) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ABSTRACT

Popular classic tales are both part of the universal and the local canon of each community, since they are elements of highest importance within the cultural capital of the most varied groups. Every new translation results in a new text and in a different way of understanding it. Narratives come and go throughout different cultures and it is possible to see even the ones coming from the Deaf Brazilian Communities. Cinderella, Rapunzel, and The Duck - which is not ugly anymore – are now recreated according to a Deaf Culture. These new texts are based on a visual experience and incorporate elements of a Deaf identity not only in the fable reconstitution, but also in the way the narratives are organized. The scope of these publications is to register the classic tales according to Deaf identities as well as to corroborate with the establishment of a Deaf Literature. Therefore, the surroundings of interactional forces and pressures play important roles in this scenery and cannot be ignored. Taking translated literature as both means of symbolic expression and outgrowth of identities able to construct social meanings, it is possible to realize its performance as an important tool in the process of a metaphoric decolonization of active Deaf identities fighting for representation after such a long time of hearing repression. *Deaf Cinderella* (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003), *Deaf Rapunzel* (KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003) and *Deaf Duck* (KARNOPP; ROSA, 2005) take part in this context contributing to the assertion of linguistic and cultural Deaf identity throughout these printed versions. In this sense, the recreations of narratives from past oral traditions acquire a dimension of literary resistance while questioning imposed standards. Also, the illustrations take important roles in the way these narratives are organized and contribute directly with the construction of meaning. Thus, departing from a conception of translation as recreation for defined scopes, this research aims at analyzing the classic popular tales retold according to Deaf Culture in the printed versions of *Deaf Cinderella* (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003), *Deaf Rapunzel* (KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003) and *Deaf Duck* (KARNOPP; ROSA, 2005). Studies of Hauser (1977), Lefevre (1992), Amorim (2005), Reiß and Vermeer (2013), Vermeer (1987; 1992), Hutcheon (2013) and Nord (1997) were of great importance, as well as we looked for references in Deaf Studies scholars like Skliar (1997; 2005), Goldfeld (1997), from language acquisition and education of the deaf, and Sacks (2010), from studies about the deaf. Scholars from post-colonial literatures, like Pratt (1999) and Bonnici (2000), were also fundamental in order to comprehend this moment of social-educative emancipation and empowerment of Deaf identities.

Keywords: Literary translation. Translation as recreation. Printed Deaf Literature. *Deaf Cinderella*. *Deaf Rapunzel*. *Deaf Duck*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração I – A fada de CS.....	58
Ilustração II – O início da leitura.....	75
Ilustração III – Páginas seguintes.....	76
Ilustração IV – Um todo significativo.....	78
Ilustração V – Ilustração como prenúncio ao texto escrito.....	79
Ilustração VI – A resistência de Rapunzel.....	81
Ilustração VII – “Olhar irado e venenoso”.....	82
Ilustração VIII – <i>Patinho Surdo</i>	84
Ilustração IX – O início do namoro.....	84
Ilustração X – Quando a mãe pata perde o ovo.....	85
Ilustração XI – Encontrando os irmãos.....	85
Ilustração XII – As grandes asas dos cisnes ouvintes.....	86
Ilustração XIII – Perpetuando estereótipos.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Banco de Teses da Capes.....	13-14
Tabela 2 – Transição dos sinais.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS

CS	<i>Cinderela Surda</i>
RS	<i>Rapunzel Surda</i>
PS	<i>Patinho Surdo</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ADENTRANDO O BOSQUE: TEORIZANDO AS RE-(CRI)AÇÕES LITERÁRIAS.....	17
2.1	RECONTANDO CONTOS.....	17
2.2	DA RE-(CRI)AÇÃO: CONSTRUINDO UMA REDE DE SIGNIFICADOS.....	22
2.3	UM PROPÓSITO, UM <i>ESCOPO</i>	25
3	RECONHECENDO OS CAMINHOS: O <i>QUEM</i> DAS RECRIAÇÕES.....	31
3.1	INTERCORRÊNCIAS ENTRE A CRIAÇÃO E A TRADUÇÃO NOS CONTOS POPULARES.....	32
3.2	CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE SURDA COM <i>S</i> MAIÚSCULO	36
3.3	UMA IDENTIDADE HÍBRIDA E TRANSCULTURADA	42
3.4	O SURDO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	44
4	POR ENTRE AS TRILHAS: O <i>QUANDO</i> DAS RECRIAÇÕES.....	49
4.1	A TRADUÇÃO DE CLÁSSICOS PELOS SURDOS E PARA OS SURDOS.....	49
4.2	INTERCORRÊNCIAS ENTRE LITERATURA SURDA, LITERATURA SOBRE O SURDO E LITERATURA PARA O SURDO.....	51
5	EMBRENHANDO-SE NOS BOSQUES: <i>COMO</i> SE CONSTROEM AS RECRIAÇÕES.....	54
5.1	CINDERELA	54
5.2	RAPUNZEL.....	64
5.3	PATINHO.....	70
5.4	DAS FÁBULAS ÀS FORMAS.....	73
5.5	DA DICOTOMIA SURDOS <i>VERSUS</i> OUVINTES.....	89
5.6	A TRADUÇÃO DE CONTOS POPULARES CLÁSSICOS PELOS SURDOS: UM REVIDE SUBVERSIVO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO?.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: FINDO O PASSEIO, MAS OS BOSQUES SEGUEM ALÉM.....	95
	REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca investigar as versões impressas de traduções de contos populares clássicos cujos autores fazem parte da comunidade Surda acadêmica brasileira e se vincula ao projeto de pesquisa “Multimodalidades e letramento literário: produção, circulação e recepção de textos literários na contemporaneidade”, sob a coordenação da professora Doutora Vera Helena Gomes Wielewicki. A pesquisa se encontra inserida na área de Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa Campo Literário e Formação do Leitor.¹

Investigar a produção e circulação de textos literários é também uma forma de buscar compreender o contexto no qual tomam forma, já que a tradução de histórias e narrativas dos mais diversos gêneros é uma atividade tão antiga quanto à própria história da humanidade e traduzir literatura sempre foi uma tarefa árdua. Isto porque a tradução literária implica em alguns *res* que tendem a não despertar opiniões concordantes, sendo eles a *releitura*, a *reinterpretação* e a *recriação*. Traduzir literatura implica em adaptação para um novo contexto, na percepção de uma nova realidade, de um novo tempo regido por diferentes convenções culturais, realizada para e por novos agentes e de acordo com novos propósitos narrativos – como percebemos, muitos *novos* e muitos *res*. Além do mais, a tradução literária também implica em apropriação e transformação. Sendo assim, cada nova tradução de uma narrativa nos apresenta um novo texto, nem melhor nem pior do que aqueles que o antecederam, apenas diferentes e cumprindo propósitos distintos em diversos momentos e contextos de apropriação.

Dessa forma, compreender um texto recriado implica o entendimento anterior das forças e tensões motivadoras de todos esses elementos, dos quais uma visão polarizada e dicotomizante dos conceitos de tradução não dão conta de explicar. Partindo de uma concepção de tradução enquanto recriação para um propósito definido (Teoria do Escopo, REIB; VERMEER, 2013), esta pesquisa tem por objetivo analisar como são construídas as recriações de narrativas de contos populares clássicos a partir da Cultura Surda em suas versões impressas *Cinderela Surda* (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003), *Rapunzel Surda*

¹ As discussões paralelas em meio ao grupo de pesquisa “Tradução e Multidisciplinariedade: da Torre de Babel à Sociedade Tecnológica”, coordenado pela professora Doutora Liliam Cristina Marins, também foram de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa.

(KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003) e *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2005) – doravante CS, RS e PS. Estas três narrativas são recriadas em um momento de afirmação cultural e identitária das pessoas que partilham a visualidade como forma primeira de percepção e relacionamento com o mundo e, como veremos, utilizam-se da literatura impressa como uma importante ferramenta em meio a este momento de empoderamento sociopolítico e educacional. Neste contexto, a apropriação de textos advindos das tradições orais acaba ganhando uma dimensão de revide discursivo e resistência literária, ao mesmo tempo em que corrobora a afirmação de uma identidade cultural Surda.

No dia 22 de outubro de 2015 foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses da Capes com os seguintes termos: “cinderela surda”, “rapunzel surda”, “patinho surdo” e “literatura surda”. Apenas o último termo obteve resultados, mas nenhum que se aproximasse da proposta desta pesquisa. Enquanto Rosa (2011) se dedicou à análise de relatos de professores surdos sobre livros digitais produzidos em língua brasileira de sinais, Mourão (2011) focalizou narrativas sinalizadas por alunos do curso de graduação a distância em Letras – Libras da Universidade Federal de Santa Catarina e Muller (2012) investigou marcadores culturais nas produções editoriais de autores surdos em português escrito. Como podem ser conferidos na tabela a seguir, os três trabalhos foram desenvolvidos em programas de Mestrado Acadêmico na área de Educação, não constando registros referentes aos termos pesquisados no banco da Capes de pesquisas nas áreas de Letras ou Estudos Literários:

Tabela 1 – Banco de Teses da Capes (continua)

Autor	Título	Instituição	Data	Programa
ROSA, FABIANO SOUTO	LITERATURA SURDA: O QUE SINALIZAM PROFESSORES SURDOS SOBRE LIVROS DIGITAIS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	01/04/2011	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO
MOURÃO, CLAUDIO HENRIQUE NUNES	LITERATURA SURDA: PRODUÇÕES CULTURAIS DE SURDOS EM LÍNGUA DE SINAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	01/03/2011	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO

Tabela 1 – Banco de Teses da Capes (conclusão)

MULLER, JANETE INES	MARCADORES CULTURAIS NA LITERATURA SURDA: CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS EM PRODUÇÕES EDITORIAIS SURDAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	01/05/2012	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO
---------------------------	---	---	------------	---

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

No mesmo dia estendemos a pesquisa por meio da ferramenta de busca Google Acadêmico², no qual obtivemos diversas entradas para os termos pesquisados. Contudo, a grande maioria não eram, de fato, referentes à análise da ou sobre as obras aqui abordadas. Dos resultados que efetivamente tratavam do universo em questão constavam publicações em anais de eventos e em periódicos impressos e digitais, dos quais um número expressivo era de autoria dos próprios responsáveis pelas obras CS, RS e PS.

A justificativa desta pesquisa, contudo, não se apresenta apenas em relação ao número escasso de materiais encontrados, mas principalmente porque se mostra altamente significativa ao campo de convergência entre os estudos literários e os estudos sobre a surdez enquanto marca idiossincrática. Os livros aqui abordados configuram-se enquanto produções culturais advindas de um grupo acadêmico e militante dentro da Comunidade Surda brasileira, além de serem publicados via a Editora da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil. A escolha por retratar personagens surdos adaptando as narrativas clássicas a este contexto acaba por transparecer um todo de lutas e desafios enfrentados diariamente pelas pessoas surdas. Depreendemos, portanto, que a recriação de uma literatura voltada para esses aspectos busca, inevitavelmente, um redimensionamento dos padrões dominantes ao cumprir seu papel ativista e participativo na configuração de uma identidade sociocultural Surda.

Diversa é a literatura que trata sobre a questão da surdez no meio impresso, contudo, o recorte didático desta pesquisa se aterá às três narrativas populares clássicas – CS, RS e PS – que, ao serem recontadas a partir da cultura Surda, contemplam a visualidade como forma primeira de percepção e relacionamento com o mundo, tanto no âmbito da fábula quanto no

² <http://scholar.google.com.br/>

âmbito interno da forma. Para a análise dos contos aqui abordados recorreremos a uma pesquisa de cunho bibliográfico, resultante de nossos dois pilares básicos: os estudos da tradução e os estudos sobre a surdez.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos dos quais o primeiro e o último referem-se, respectivamente, à introdução e às considerações finais. Em *Adentrando o bosque: teorizando as re-(cri)ações literárias* iniciamos a reflexão sobre a recriação dos contos populares clássicos de acordo com diferentes momentos de apropriação e apresentamos um breve relato das três obras aqui abordadas – CS, RS e PS. Desde este primeiro momento, os estudos da folclorista Maria Tatar (2004) foram de grande valia para nos ajudar a compreender o desenvolvimento das diferentes narrativas ao longo dos séculos. Em seguida, traçamos as bases teóricas que fundamentam nossa concepção de recriação literária. Para tanto, nos utilizamos dos estudos de Hauser (1977), Lefevere (1992), Amorim (2005), Reiß e Vermeer (2013), Vermeer (1987; 1992), Hutcheon (2013) e Nord (1997).

Os capítulos seguintes destinamos à compreensão das forças e tensões interagentes que influenciaram o processo de recriação das narrativas clássicas a partir do contexto da surdez. Em *Reconhecendo os caminhos: o quem das recriações* investigamos a identidade Surda da qual partem os contos, enquanto que em *Por entre as trilhas: o quando das recriações* buscamos compreender este momento de afirmação cultural por meio do estabelecimento de uma literatura impressa. No primeiro, buscamos referência em teóricos-pesquisadores de grande influência nos diversos campos de estudos referentes à surdez, como Skliar (1997; 2005), da área de Estudos Surdos, Goldfeld (1997), pesquisadora sobre a educação de surdos e aquisição da linguagem, e Sacks (2010) com estudos sobre a surdez. Em seguida, investigamos as ambivalências da representação legal do sujeito surdo em nosso país por meio de leis e decretos em vigência, assim como nos lançamos à luz de teóricos do contexto das literaturas pós-coloniais para compreender este momento de libertação e empoderamento socioeducativo das identidades Surdas, entre eles Pratt (1999) e Bonnici (2000).

Finalmente, em *Embrenhando-se nos bosques: como se constroem as recriações* analisamos como são construídas as narrativas de CS, RS e PS. Partimos da análise das fábulas e a relação que estabelecem com versões anteriores destes contos para, em seguida, focalizarmos a organização das tramas. Por fim, discutimos as temáticas comuns que surgem

deste momento de reconstrução dos contos populares de acordo com o dado contexto de apropriação.³

³ Cabe aqui salientar que o adjetivo surdo(a) sempre que utilizado em letra maiúscula ao longo da dissertação tem o objetivo de marcar a carga política e ideológica hoje agregada ao termo, como será melhor detalhado ao longo do trabalho, mais especificamente durante o capítulo 3.

2 ADENTRANDO O BOSQUE: TEORIZANDO AS RE-(CRI)AÇÕES LITERÁRIAS

Um texto reescrito, inevitavelmente, multiplica os sentidos de um texto de partida, inserindo-o em uma ampla teia de significações, muito maior e mais complexa do que ele isoladamente poderia atingir. Sabemos que toda narrativa recriada envolve, inevitavelmente, um contexto social e historicamente demarcado de onde se parte e, novamente, outro contexto social e historicamente demarcado onde se pretende chegar. Por mais singelas que sejam as diferenças entre um e outro, elas sempre irão existir. Isso ocorre porque os aspectos culturais e subjetivos que permeiam tais contextos modificam-se de um para o outro, reinventam-se e são ressignificados de acordo com o tempo e o local, com a identidade do sujeito que cria ou recria, com as relações de poder existentes em cada momento, com as condições políticas e com incontáveis outras variantes que podem influenciar direta ou indiretamente os contextos de produção dos textos de partida e de textos de chegada, principalmente quando nos voltamos para o contexto literário de recriação de contos populares clássicos.

Partindo de uma concepção de tradução enquanto recriação para um novo propósito definido, este capítulo inicia-se traçando um caminho introdutório das traduções de contos populares clássicos para então refletir sobre as bases teóricas que fundamentarão a concepção de recriação literária aqui abordada.

2.1 RECONTANDO CONTOS

Não se sabe ao certo quando ou onde as histórias que hoje consideramos clássicos infantis começaram a ser contadas. Sabe-se que foi há muito tempo, em lugares distantes, passando de gerações em gerações, por ora fixando-se nas paredes das cavernas, em pedras, passando por entre papiros e pergaminhos, rodas de conversas, para então se instalarem tão confortavelmente e tão duradouramente nas páginas dos livros. Contudo, não paramos por aí. Se em um passado remoto as histórias eram contadas em rodas ao pé da lareira, vieram consecutivamente sendo transplantadas para os quartos das crianças até chegarem às telas da televisão, às salas de cinema, aos videogames e muitos outros meios semióticos.

Os contos clássicos, quando surgiram, cumpriam o papel de entretenimento entre os adultos, eram “a televisão e a pornografia de seu tempo; a subliteratura que iluminava a vida dos povos pré-literários” (UPDIKE apud TATAR, 2004, p. 9). Hoje, entretanto, fazem parte do cânone universal e ao mesmo tempo local de cada comunidade, tornando-se elementos primordiais do capital cultural dos mais variados grupos. São, ainda hoje, recontados a partir dos mais diversos contextos de apropriação, dizendo-se e sendo ditos nas mais diferentes culturas.

A busca ao clássico, ao familiar, torna-se neste contexto um movimento compreensível, uma forma segura de dar um passo à frente. Agarrar-se ao antigo atua como uma manobra confiável quando se caminha em direção ao novo e ao desconhecido. Seja como Yeh-hsien na China antiga, como Cendrillon na corte francesa, como a escocesa Rashin Cotie, ou a alemã Aschenputtel, as borralheiras Cinderelas continuam a ser reinventadas de acordo com cada novo tempo e de acordo com cada cenário nos quais tomam forma. Não apenas esta, mas a grande maioria das histórias que hoje atribuímos aos Irmãos Grimm, Andersen, Perrault e a muitos outros escritores e compiladores, vêm sendo traduzidas, ganhando novas interpretações e sendo atualizadas ao longo dos séculos, desconstruindo e ao mesmo tempo revigorando o caráter universalista e atemporal que normalmente se atribui aos clássicos. Cada nova tradução traz uma nova interpretação, uma maneira diferente de olhar a mesma história e de revivê-la em meio às novas gerações, em novos contextos históricos e sociais. Como afirma Hermans (1996), “não apenas a língua muda com uma tradução, como também o contexto, a intenção, a função, a situação comunicativa como um todo.” (HERMANS, 1996, p. 5)⁴

O fato de tais histórias ainda hoje nos despertarem à fantasia insinua a grande importância dos contos infantis na formação do caráter identitário de todos nós. Como explora Bettelheim (1980) em seu estudo *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, os heróis dos contos clássicos efetuam feitos miraculosos e, com o desenrolar das histórias, mudam de aparência, transformam suas vidas, suas maneiras de se relacionarem com o mundo e com os problemas que os rodeiam, adquirindo uma identidade própria, que não mais os incomoda, mas os representa:

⁴ Not only the language changes with translation; so does the context, the intent, the function, the entire communicative situation. (HERMANS, 1996, p. 5)

O conto de fadas até mesmo projeta esta aceitação da realidade para a criança, porque enquanto ocorrem transfigurações extraordinárias no corpo do herói à medida que a estória se desenrola, ele torna-se novamente um mero mortal quando a luta termina. No final do conto de fadas não mais ouvimos falar da força ou beleza extraterrestres do herói. Isto é totalmente diferente do herói mítico, que retém suas características sobre-humanas sempre. Uma vez que o herói do conto de fadas adquiriu sua verdadeira identidade no final da estória (e com uma segurança interna sobre si mesmo, seu corpo, sua vida, sua posição na sociedade), ele fica feliz do jeito que é, e não é mais inusitado sob qualquer aspecto. (BETTELHEIM, 1980, p. 73)

Em seu estudo psicanalítico, Bettelheim (1980) afirma que ao se identificar com o herói do conto de fadas, seja este feminino ou masculino, o leitor, ainda que inconscientemente, projeta para sua realidade esta mesma aceitação que o herói aprende a ter de si, superando complexos, problemas cotidianos ou inquietações internas. Tais histórias influenciam o inconsciente do leitor, estabelecendo até mesmo regras comportamentais e convenções normativas, desenvolvendo, principalmente no leitor infantil, competências de interação social, estimulando o raciocínio e a possível percepção de mundo de maneira crítica.

As traduções de tais histórias, entretanto, evidenciam marcas de cada contexto social e histórico no qual se desenvolvem, deixando à mostra as formas pelas quais nos apropriamos de tal capital cultural e de toda simbologia que carregam. Ao traduzir um texto o transformamos em algo novo, perpassado por nossas próprias vivências e percepções do mundo. A cada tradução, um novo texto, uma maneira diferente de compreendê-lo. Tal qual enuncia Hermans (1996, p. 5), todo texto traduzido é, inevitavelmente, plural, híbrido e, conseqüentemente, descentralizado.

Dada a grande aceitação dos contos clássicos por comunidades inteiras, Tatar (2004) afirma ainda que tais histórias não apenas constroem o imaginário infantil, como contribuem ativamente para a edificação da realidade adulta e das relações que estabelecemos com o mundo ao nosso redor. Para ela, eles não apenas moldam nossas vidas, como modelam “códigos de comportamento e trajetória de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos forneceram termos com o que pensar sobre o que acontece em nosso mundo” (TATAR, 2004, p. 9). Não é de se espantar, portanto, que grandes nomes, como Perrault, William Bennett, ou ainda o ilustrador George Cruikshank, tenham dedicado especial atenção aos ensinamentos morais que pensaram poder ser extraídos de tais histórias.

Segundo relatos de Tatar (2004), Cruikshank scandalizou-se de tal maneira com a pedagogia inversa aos valores de sua época apregoadas por versões anteriores de contos como *O Pequeno Polegar*, *João e o pé de feijão*, ou pelas peripécias de Aladim, que se viu no dever moral de reescrever tais histórias, por vezes atenuando as mentiras, trapanças e furtos cometidos pelos protagonistas. De acordo com a pesquisadora, foi a partir de Cruikshank que João passou não mais a roubar o gigante, mas a tomar dele o que uma vez fora de seu falecido pai (TATAR, 2004, p. 11). Talvez pela atmosfera mágica que criam, aparentemente ingênua em um primeiro momento, bem como pela narrativa rápida da qual se utilizam, os contos clássicos sempre despertaram a atenção daqueles que procuravam transmitir orientações morais e pedagogizantes particulares de cada época e de cada contexto. Muito antes de Cruikshank, Perrault já adicionava lições de moral ao fim de cada conto. Contudo, a crítica modernista vem nos lembrar de que “há absolutamente tudo na ficção de valor, menos uma resposta clara” (WELTY apud TATAR, 2004, p. 12).

Em meio a este contexto de narrativas e mundos ficcionais que vão e vem, perpassando as mais variadas culturas, nos deparamos com traduções advindas de dentro da comunidade Surda brasileira. Cinderela, Rapunzel e o Patinho que aqui não é mais feio, são mais uma vez reinventados, mas agora a partir de uma percepção visual do mundo. As narrativas recontadas a partir da cultura Surda, assim como as demais, recontam o clássico, mas a partir de seu ponto de vista, ou seja, a partir da experiência visual do sujeito Surdo e traz elementos dessa identidade a partir da qual são traduzidas. Elementos estes que são visíveis não apenas na reconstituição fabular, como também, muitas vezes, se evidenciam na maneira como a história é narrada. O objetivo de tais publicações é de registrar os contos clássicos sob uma perspectiva até então pouco evidenciada, sob o reflexo da identidade surda, ao mesmo tempo que contribui para o fortalecimento de uma chamada Literatura Surda.

Em CS a protagonista e o príncipe são surdos, já a madrasta e as irmãs, ouvintes. Essa polarização cria contraposições ao longo da história entre bem e mal, bonito e feio, simbolizando a desarmonia histórica e secular da repressão ouvintista sobre os surdos. Sofrimentos e esperanças perpassam toda trama, evidenciadas pela essencialista rivalidade fraterna e a recorrente vitória da pequena heroína humilhada pelas irmãs megeras e a madrasta cruel. Segundo Bettelheim (1980), “Cinderela” é talvez um dos contos de fadas mais conhecidos e seus primeiros registros datam do século IX d.C., na China, o que explicaria a exaltação do pequeno pezinho, o único a vestir com perfeição o sapatinho da futura princesa.

Contudo, na narrativa Surda Cinderela não perde o sapatinho, mas sim sua luva. As mãos simbolizam o maior meio de expressão desses indivíduos, sendo elemento fundamental em sua caracterização identitária. Perder a luva ganha uma dimensão tão grande para esta comunidade que pode ser equiparada à importância do pequeno sapatinho para as antigas chinesas, consideradas tão belas quanto menores fossem os seus pés.

A narrativa de Rapunzel, por sua vez, também conhecida como a donzela da torre, normalmente nos apresenta dois momentos: o primeiro é também o mais rápido e conta a história de uma mulher grávida que, ao sentir desejo de comer os rabanetes do quintal vizinho (*rapunzel*, *rapôncio*, *salsa*, enfim, dependendo do local onde é traduzido), pede ao marido para buscá-lo, mesmo sabendo que a horta pertencia a uma bruxa má; o segundo, narra a menina mantida numa torre alta sob os cuidados de tal bruxa. A transgressão cometida pelo marido – pular o muro e roubar os rabanetes – acaba por gerar uma espécie de permuta na qual o casal oferece a filha em troca de segurança e bem estar. Tal fato não costuma ser questionado pelos personagens com o decorrer da trama, apenas acontece.

Entretanto, como afirma Tatar (2004), “muita coisa na história gira em torno do personagem que corporifica a figura materna, que é apresentado como perverso em algumas versões e como guardião benévolo em outras” (p. 110). A figura materna a qual Tatar se refere não é a mãe que a gera, mas sim a criatura mágica que cuida da menina. É ela a figura superprotetora que a isola do contato externo com o mundo e, na narrativa Surda, é ela também a responsável por desenvolver junto com Rapunzel uma forma de comunicação por meio de sinais caseiros. É perceptível, entretanto, que, assim como em versões anteriores da história, seja na lenda de Santa Bárbara, narrada por Christine de Pisan (1405), na versão francesa setecentista de Charlotte-Rose Caumont de La Force ou em muitas outras, a personagem é enclausurada com propósito de segregação e isolamento, seja por maldade, seja para mantê-la longe dos olhares alheios, como é o caso da recriação a partir da cultura Surda.

Já a história do patinho que se transforma em cisne,

(...) tem sido por gerações como uma fonte de consolo para os que sofrem de um sentimento de inadequação ou isolamento. Ela alcançou uma espécie de autoridade moral que merece muita atenção, pois transmite uma mensagem muito clara sobre autoestima, status social e transformação. O patinho feio transcende sua condição inferior sem nenhum esforço real de sua parte. Simplesmente suporta humilhações, privação e perigos até que sua hora chegue. (TATAR, 2004, p 289)

Assim como na versão de Andersen, o patinho da narrativa Surda também transcende sua situação inicial de inferiorização e marginalização ao se encontrar com seus pares. Contudo, não se trata de um cisne que nasce em ninho de patos, mas de um patinho surdo nascido, por conta das adversidades da trama, em um ninho de cisnes ouvintes. Enquanto a transformação do pato em cisne na história de Andersen representa a maturação da personagem, no sentido de superação, na narrativa de Karnopp e Rosa, essa mesma ideia de superação só é alcançada por conta da aceitação do pato em ser pato e conviver com isso de maneira natural. A personagem inicia-se minorizada justamente devido sua condição de pato surdo, mas, ao procurar novos caminhos, se desenvolve. Através do contato com seus pares, a personagem percebe que não há nada de errado em ser um patinho surdo.

Um mundo mágico é criado por cada nova leitura desses contos, onde bruxas, gigantes, madrastas malvadas e criaturas perversas são derrotadas, onde sempre se encontra o caminho para casa, seguro e feliz. Contudo, se antes os clássicos evidenciavam as duras veredas do amadurecimento e do crescimento, suas versões mais recentes nos forçam a repensar também a luta pela sobrevivência. Afinal, cada novo tempo apresenta uma nova forma de organização social e, conseqüentemente, uma nova maneira de apropriação dos escritos. Maria Tatar (2004) nos revela que os contos clássicos apenas contam aos seus leitores o que eles, ainda que inconscientemente, já sabem. Ou seja, que adversidades realmente existem e se apresentam quando menos a esperamos, assim como as tormentas podem por vezes ter resultados proveitosos. Segundo a pesquisadora, “a verdadeira magia do conto de fadas reside em sua capacidade de extrair prazer da dor” (TATAR, 2004, p. 10) e, por isso, se mostram tão pessoais e tão íntimos.

2.2 DA RE-(CRI)AÇÃO: CONSTRUINDO UMA REDE DE SIGNIFICADOS

Depreendemos que a ação recreativa⁵ é, antes de tudo, leitura e implica, inevitavelmente, em interpretação e transformações que podem variar de acordo com os mais diversos contextos sócio-históricos e propósitos definidos. Hauser (1977), ao discorrer sobre o ato da leitura, caracteriza-o como uma força retroativa do presente. Ou seja, para ele o ato de

⁵ O termo *recreativo(a)* é usado ao decorrer da dissertação para se referir à ideia de recriar, ou seja, criar novamente um texto anterior em um novo contexto.

ler e compreender uma obra, mesmo quando realizado em um tempo muito posterior ao tempo da criação, tem o poder de atribuir à obra do passado novos significados, ao mesmo tempo, reinscrevendo-a na história do presente. Segundo o autor, “o passado carece de importância e significado que somente são adquiridos em relação com o presente. Desta forma, cada presente tece uma representação distinta do passado e que, por isso, tem de ser sempre reescrito na história do novo.” (HAUSER, 1977, p. 666-667)⁶

Logo, as manifestações artísticas do passado tornam-se também produto do presente. Para o sociólogo, essa mediação entre um tempo e outro é fundamental para a gênese de novas concepções artísticas, contribuindo para que as obras (re)interpretadas sejam redimensionadas não apenas no âmbito significativo, como principalmente em relação ao seu valor artístico. Dessa forma, somos levados a pensar não apenas em um mundo feito de polos opostos e dicotômicos, mas em múltiplos aspectos de uma mesma situação que completam-se e alternam-se entre si. Logo, o resultado da própria ação de recriar deve ser compreendido enquanto força retroativa do presente que age e ressignifica obras passadas circulantes por espaços sociais contemporâneos.

Muito semelhante a essa linha de pensamento se encontram os estudos de Amorim (2005) que, no tocante às traduções literárias, partem da ideia de ‘imagens’ lançado por Lefevere (1992) e a amplia conceitualmente. De acordo com Lefevere (1992),

No passado, assim como no presente, aqueles que reescreviam criavam imagens de um autor, de uma obra, um período, um gênero e, por vezes, de toda uma literatura. Tais imagens existiram ao lado das realidades com as quais elas competiam, apesar das imagens sempre tenderem a atingir mais pessoas do que as realidades correspondentes e, certamente, o continuam fazendo. (LEFEVERE, 1992, p. 5)⁷

Sobre essa ‘imagem’ de Lefevere (1992), Amorim (2005) declara ser o

resultado de um processo de simbolização que não se reduz, simplesmente, a uma “cópia” dos objetos que representa: uma imagem somente significa na

⁶ “El pasado carece em sí de importancia y de significado, sólo los adquiere em relación con el presente. De ahí que cada presente se cree un pasado distinto, y por eso tiene que escribirse siempre la historia de nuevo.” (HAUSER, 1977, p. 666-667)

⁷ “In the past, as in the present, rewriters created images of a writer, a work, a period, a genre, sometimes even a whole literature. These images existed side by side with the realities they competed with, but the images always tended to reach more people than the corresponding realities did, and they most certainly do so now.” (LEFEVERE, 1992, p. 5)

medida em que é constituída no processo de significação da linguagem – marcada, por sua vez, por sua inscrição na história. (AMORIM, 2005, p. 24)

A imagem é, portanto, posterior a uma realidade que lhe serve de referência, assim como a fotografia é posterior a sua paisagem. A imagem, nesse sentido, não deve ser confundida com a realidade, ou vice-versa, mas ambas tocam-se tangencialmente, correspondem-se e multiplicam-se. Segundo Amorim (2005), uma mesma realidade pode dar vazão a inúmeras imagens e a relação que se estabelece entre ambas é, “no mínimo, complexa”, visto que “a imagem e a realidade não apenas se inter-relacionam, mas também se determinam mutuamente” (p. 24). E a partir dessa relação complexa que se estabelece entre ambas, presenciamos o levantar de “um ‘risco’ para a busca do conhecimento da realidade” (idem), pois “não temos garantia alguma de que o que observamos ou analisamos [como realidade] seja acessível senão por meio dessa ‘rede’” (idem). A concepção de realidade é, dessa forma, o resultado das relações estabelecidas para com as suas imagens em cada dado contexto.

Pensar em uma rede significativa que interligue textos fontes e textos alvos diversos implica em assumir, inevitavelmente, que aquilo pré-determinado como uma realidade se construa senão a partir de relações estabelecidas em cada momento histórico e de acordo com cada contexto de apropriação. A figuração de tais conceitos se torna ainda mais clara quando temos como objeto de análise os contos populares clássicos traduzidos para novos contextos. A reconstrução narrativa de uma Cinderela, uma Rapunzel ou um Patinho não consegue partir apenas de uma realidade única e última. Cada qual em seu tempo age e ressignifica a teia por meio da multiplicação mútua das relações até então estabelecidas. Não cabe, portanto, neste contexto, o conceito de tradução enquanto mera conversão de línguas. Traduzir é, antes de tudo, criar uma ponte entre culturas distintas o qual implica um processo árduo de recriação e reação a uma realidade anterior que, como qualquer outra forma de ação humana, parte de um propósito, um escopo.⁸

⁸ Depreendemos que assim como a imagem configura um objeto interdependente em relação à paisagem que retoma (AMORIM, 2005), também a tradução configure um texto novo, interdependente em relação ao discurso de partida, que a fim de atingir seu objetivo final precisa passar por um árduo processo de recriação nas mãos do tradutor.

2.3 UM PROPÓSITO, UM *ESCOPO*

A palavra “escopo” tem raízes no grego e no âmbito significativo se aproxima muito ao que identificamos como propósito, finalidade ou funcionalidade. Logo, uma Teoria do Escopo, como o próprio nome diz, tem seu foco no propósito, na finalidade que um texto recriado visa desempenhar. Trata-se de uma das principais teorias que compõe o funcionalismo, linha dos Estudos da Tradução normalmente associada à vertente descritivista e que reúne de maneira abrangente aqueles que se dedicam a compreender o processo tradutório como o resultado de uma ação humana, a qual visa primordialmente o ato de comunicar algo a alguém.

A Teoria do escopo só tomou forma mais enfaticamente no final do século XX, com os estudos de Hans J. Vermeer (1930-2010), professor cuja carreira se desenvolveu principalmente na Universidade de Heildelberg, Alemanha, e aluno de Katharina Reiß, com quem dividiu a autoria de alguns trabalhos fundamentais para o estabelecimento de suas ideias e concepções. Muito antes, contudo, a ideia de que uma tradução fosse determinada por seu propósito já instabilizava algumas das vertentes prescritivistas da tradução. Eugene A. Nida (1914-2011), por exemplo, mesmo ao fundamentar seus conceitos de equivalência formal e dinâmica, destinava certa ênfase ao propósito de uma tradução:

Quando a questão quanto à superioridade de uma tradução sobre outra for levantada, a resposta deveria considerar uma outra questão, ‘Boa para quem?’. A relatividade da adequação de traduções diferentes de um mesmo texto só pode ser medida em termos da extensão que cada tradução desempenha ao atingir satisfatoriamente o propósito ao qual se intencionara. (NIDA, 1976, p. 64)⁹

A relevância da contribuição dos estudos de Nida é inquestionável para instauração do campo dos Estudos da Tradução enquanto ciência, levando pesquisadores como Gentzler (1993), por exemplo, a compará-los com a “(...) base sobre a qual um novo campo de

⁹ “When the question of superiority of one translation over another is raised, the answer should be looked for in the answer to another question, ‘Best for whom?’. The relative adequacy of different translations of the same text can only be determined in terms of the extent to which each translation successfully fulfills the purpose for which it was intended.” (NIDA, 1976, p. 64)

investigação – no caso, a ‘ciência da tradução’ – foi fundado durante o século XX.” (GENTZLER apud NORD, 1997, p. 6)¹⁰

Contudo, o conceito de tradução como equivalência, seja ela em suas mais variadas formas ou teorias, se mostrava ainda em grande parte polarizante e limitado ao campo da linguística aplicada. Uma teoria da tradução, entretanto, por mais complexa e legítima que fosse, não poderia se contentar, segundo Reiß e Vermeer (2013), em basear-se apenas em teorias linguísticas e, de certa forma, isoladas. Apesar de não poder também abandoná-las por completo. É partindo desta concepção que, por volta dos anos de 1980, abordagens da vertente descritivista começaram a engatinhar na tentativa de interligar o vazio estabelecido até então entre teoria e a prática. De acordo com, Reiß e Vermeer (1987),

A linguística sozinha não nos ajudará. Primeiro, porque a tradução não é meramente, nem mesmo primariamente, um processo linguístico. Segundo, porque ainda não formulou a questão certa para atacar nossos problemas. Procuremos, então, em outros lugares. (REIß; VERMEER, 1987, p. 29)¹¹

De acordo com Reiß e Vermeer (2013), a tradução vai muito além de mera conversão linguística e, dessa forma, teorias que tendiam a compreendê-la basicamente como um processo de transferência ou equivalência entre línguas não davam conta de responder, sozinhas, a grande maioria das inquietações despertadas pela emergente ciência da tradução. Como nos explica Nord (1997), quem traduziu boa parte dos estudos de Vermeer (1984) para o inglês, era necessário, portanto, uma abordagem teórica-cultural que conseguisse explicar “(...) a especificidade de situações comunicativas e a relação estabelecida entre os elementos verbais e não-verbais em cada dada situação.” (NORD, 1997, p. 11)¹²

Logo, ao definir a tradução como uma ação comunicativa, Reiß e Vermeer partem de uma complexa teoria da ação humana para fundamentar uma teoria geral da tradução. Neste sentido, uma teoria geral da ação de traduzir seria nada mais nada menos que uma subcategoria de uma teoria geral da ação, a qual visa a comunicação (REIß; VERMEER,

¹⁰ “(...) the basis upon which a new field of investigation in the twentieth century – the ‘science of translation’ – was founded.” (GENTZLER apud NORD, 1997, p. 6)

¹¹ “Linguistics alone won’t help us. First, because translating is not merely and not even primarily a linguistic process. Secondly, because linguistics has not yet formulated the right question to tackle our problems. So let’s look somewhere else.” (REIß; VERMEER, 1987, p. 29)

¹² “(...) the specificity of communicative situations and the relationship between verbalized and non-verbalized situational elements.” (NORD, 1997, p. 11)

2013, p. 85). Dessa forma, segundo os autores, depreendemos que (1) toda ação tem um propósito e (2) toda ação é desempenhada por um *agente*. Cabe a este agente, portanto, avaliar o contexto situacional circundante para então iniciar as escolhas e decisões que nortearão sua ação. Enquanto comunicação, a tradução pressupõe, inevitavelmente, um receptor. Contudo, como frisam Reiß e Vermeer (2013), há uma divergência básica e primordial entre ambas as teorias: enquanto na teoria da ação – incansavelmente estudada por teóricos como Rehbein (1977), Harras (1978) e Biessner (1982) (apud REIß; VERMEER, 2013) –, uma ação tem início em uma situação específica e é avaliada por um agente específico, de um modo específico, uma teoria da ação de traduzir inicia-se já condicionada por uma ação prévia, no caso o discurso precedente.

Por esse motivo, Reiß e Vermeer (2013) afirmam que um texto de partida é, antes de tudo, uma oferta de informação na cultura fonte transformado em outra oferta de informação na cultura alvo pela ação tradutória, enquanto que o tradutor assume um papel duplo de receptor da primeira ação e emissário da segunda. Partindo dessa abordagem, percebemos um movimento contrário à hierarquização dos ditos ‘originais’ que direcionou – e ainda direciona, muitas vezes – a compreensão da relação estabelecida entre textos de partida e de chegada. Nesta concepção, o texto fonte perde seu status sacro e intocável para, assim como qualquer outro, ser considerado uma oferta de informação. Consequentemente, o tradutor ganha mais visibilidade e sua suposta infâmia passa a ser compreendida como *agência* enquanto que o foco da tradução se desloca do *quê* foi traduzido para *como, quando, por que e por quem* tal decisão foi tomada a fim de que a ação se realizasse.

Cada ‘situação’, entretanto, a qual poderíamos chamar também de ‘contexto’, se encontra interligada em um dado sistema cultural muito particular no qual ambos articulam-se indissociavelmente. *Cultura*, nesse sentido abordado por Reiß e Vermeer (2013), refere-se a um complexo sistema de fenômenos não materiais,

(...) o qual não se constitui apenas de coisas, povos, comportamentos ou emoções. É na verdade uma organização disso tudo. É a forma daquilo que as pessoas carregam em mente, seus modelos de percepção, de relação e interpretação (GOODENOUGH apud NORD, 1997, p. 24)¹³

¹³ “(...) it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the forms of things that people have in mind, their models of perceiving, relating, and otherwise interpreting them.” (GOODENOUGH apud NORD, 1997, p. 24)

Ou ainda como o próprio Vermeer define certa vez, “(...) cultura deve ser compreendida como a totalização das normas e convenções que governam o comportamento social e seus resultados.” (VERMEER, 1992, p. 38)¹⁴ Nesse sentido, a tradução é, antes de tudo, a transferência cultural de ofertas de informações entre os contextos fonte e alvo mediada por um agente receptor da primeira e emissário da segunda ação, a quem cabe a tarefa de avaliar a situação contextual de ambos os momentos e fazer as escolhas cabíveis em seu próprio momento de recriação, assim como exemplificado a seguir:

Suponha que estamos observando um indiano ao acordar pela manhã. O veríamos levantar da cama, tomar um banho, escovar os dentes e limpar a boca, colocar roupas limpas, orar, tomar uma xícara de chá e assim por diante. Se pedíssemos ao indiano para descrever seus hábitos, ele mencionaria seu banho (o qual chamaria ‘bath’, se falasse inglês) e talvez se esquecesse de mencionar o chá. Agora suponha que estivéssemos observando um alemão em seu ritual matinal. Veríamos quase que os mesmos procedimentos, mas com certas diferenças na maneira como ele tomaria seu banho e colocaria suas roupas; ele também tomaria café da manhã (e talvez escovasse os dentes em seguida). Quando questionado sobre seus procedimentos ele certamente não esqueceria de mencionar seu ‘pão com manteiga e café’, tão certo quanto esqueceria de mencionar se escovara ou não os dentes. **As descrições desses dois indivíduos de culturas distintas diferenciar-se-iam em maior ou menor grau, mas elas seriam culturalmente equivalentes, ambas consideradas ações comportamentais naturais com a mesma ‘função’ nas suas respectivas situações culturais específicas.**¹⁵ (VERMEER, 1987, p. 29)¹⁶

O exemplo acima ilustra como as ações são condicionadas pela situação cultural de cada indivíduo, ainda que inconscientemente. Tais ‘situações’, como determinam Reiß e Vermeer (2013), não são de forma alguma universais, mas variam de acordo com o espaço e o tempo, além de serem norteadas por normas e convenções próprias de cada cultura. Nesse sentido, “as normas estipulam que as pessoas devem atuar e como elas devem atuar”, ao

¹⁴ “(...) culture may be understood as the whole of norms and conventions governing social behavior and its results.” (VERMEER, 1992, p. 38)

¹⁵ Ênfases adicionadas pela pesquisadora.

¹⁶ “Suppose we were to observe an Indian getting up in the morning. We see him get out of bed, take a shower, brush his teeth and cleanse his mouth, put on clean clothes, pray, take a cup of tea and so on. If we asked him to describe his behaviour he would mention his shower (which he’d call a ‘bath’, if he speaks English) and perhaps forget about the tea. Suppose now, we would also observe a German during his morning ritual. We would see much the same procedure, although with certain differences in the way he would take his shower and put on his clothes; he, too, would have his breakfast (and perhaps brush his teeth afterwards). Asked about his behaviour he would certainly not forget to mention his ‘battered bread and coffee’ and just as certainly would forget about his brushing his teeth. The descriptions of the two individuals from two different cultures would differ to a greater or lesser extent, but they would be culturally equivalent, both being considered natural behavioural acts with the same ‘function’ in their respective culture specific setting.” (VERMEER, 1987, p. 29)

mesmo tempo em que “deixam uma certa margem para a escolha”, ainda que esta escolha seja a de não atuar efetivamente (REIß; VERMEER, 2013, p. 88). Em outras palavras, Reiß e Vermeer veem como legítimas as modificações e transformações pelas quais um texto passa quando se deixa dizer para outra cultura, desde que sejam justificáveis pelo propósito que a tradução visa desempenhar e coerentemente condicionadas pela situação cultural circundante, já que, segundo ele, “o que fazemos é menos importante do que o propósito da ação e a sua efetivação” (idem).

Reiß e Vermeer (2013) ainda nomeiam *translatum* o resultado da ação comunicativa daquele que se lança ao desafio de recriar uma oferta de informação. Afirmam também que a qualidade deste produto final só pode ser medida em relação ao fato deste atingir em maior ou menor grau seu propósito, seja no âmbito intratextual, no que se refere à coerência entre as escolhas para com a função que o texto pretende desempenhar, seja no âmbito extratextual, no que se refere à coerência com a ‘situação’. Neste contexto, a tradução sempre implicará em uma reinterpretação de uma ação anterior – não superior – e em uma re(cri)ação. Depreende-se, portanto, que um texto fonte, ou seja, uma oferta de informação na cultura de partida, possa gerar centenas e milhares de outras ofertas de informações nas culturas de chegada, desde que coerentemente condicionadas aos seus respectivos contextos sócio-históricos e com escolhas internas congruentes em relação ao escopo pré-determinado. Assim como os textos de partida, os *translatuns* também são únicos e, portanto, impossíveis de reverterem-se novamente na mesma oferta de informação do qual partiram.

Em linha de raciocínio parecida encontram-se os estudos de Hutcheon (2013), que independentemente da utilização de uma terminologia diferenciada, dedicam-se a evidenciar que, apesar da prática tender a “privilegiar ou dar prioridade (e assim, de modo implícito, valor) ao que é sempre chamado de ‘texto-fonte’ ou ‘original’”, devemos nos atentar ao fato de que “ser um segundo não significa ser secundário ou inferior; da mesma forma, ser primeiro não quer dizer ser originário ou autorizado” (p. 13). Segundo a autora, os textos recriados desfrutam de uma ‘aura’ própria e ocupam um lugar particular no tempo e espaço, condicionados por situações diferentes daquelas que condicionaram os textos de partida.

Nesse sentido, a tradução literária é vista como um processo complexo de (re)criação, o qual estabelece uma relação de ação e re-ação entre seu produto final e o discurso do qual partiu, sendo geralmente condicionado pelas relações de poder circundantes, pela posição assumida no tempo e espaço e pela avaliação de coerência contextual do agente que se propõe

ao cumprimento da ação. Textos fonte e alvo são, neste contexto, compreendidos enquanto criações interdependentes que, apesar de se tocarem, cumprem propósitos diferentes, para públicos diversos, cada qual de acordo com seu próprio tempo e espaço.

Faz-se relevante, portanto, a este tipo de abordagem a compreensão do que impulsiona ou impulsionou o processo tradutório, a fim de se discutir o *porquê*, *quem*, *como* ou *quando* de tais ou tais escolhas de acordo com cada dado contexto ou momento no qual o processo de recriação literária é desenvolvido, como veremos nos capítulos seguintes.

3 RECONHECENDO OS CAMINHOS: O QUEM DAS RECRIAÇÕES

Indubitavelmente, as narrativas aqui abordadas possuem um *porquê* claro e bem definido, pois, como vemos logo na apresentação de CS, partem do escopo de recontar os clássicos a partir da experiência e vivência de pessoas que partilham a cultura Surda.

Não sabemos quem contou essa história pela primeira vez. Ela foi sendo recontada entre os surdos, e nós resolvemos registrar e divulgar este belo texto.

A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. **Nosso objetivo, aqui, é recontar essa história a partir de uma outra cultura, uma cultura surda.**¹⁷ Assim, este livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais, conhecida também como *sign writing*. (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 5)

Mas que cultura é essa da qual partem as narrativas de CS, RS e PS? Quem são esses sujeitos, afinal? De acordo com a abordagem funcionalista acima exposta, percebemos que um dos fatores determinantes para a compreensão das dimensões assumidas por um texto recriado é a assimilação do *porquê* de tais textos. Contudo, atingir esse entendimento exige que compreendamos, primeiramente, a partir de quais sujeitos e de quais identidades tal processo se desenvolve. Hutcheon (2013), em linha de raciocínio similar, percebe essa mesma necessidade ao discorrer sobre sua teoria da adaptação e afirma que tal proposição “pode, a princípio, parecer um retrocesso em termos teóricos-históricos”, mas sem abordar o contexto do processo criativo, “não podemos entender por completo a necessidade de adaptar e, portanto, o próprio processo de adaptação” (p. 151). Neste ponto a abordagem de Hutcheon casa perfeitamente com a proposta de Vermeer, pois como afirma a autora, ao recriar um texto literário com um novo propósito

escolhas são feitas, como visto, com base em diversos fatores, incluindo convenções de gênero ou mídia, engajamento político e história pessoal e pública. As decisões são feitas num contexto criativo e interpretativo que é ideológico, social, histórico, cultural, pessoal e estético (HUTCHEON, 2013, p. 153)

¹⁷ Ênfases adicionadas pela pesquisadora.

Compreender essa identidade a partir da qual se traduz é, portanto, essencial para atingirmos o entendimento de como se constroem as narrativas e as funções que visam desempenhar no contexto receptor, pois, somente assim, poderíamos compreender o atual momento daqueles que se lançam em busca de representatividade e afirmação Surda. Assim sendo, este capítulo objetiva traçar caminhos para o reconhecimento dessas identidades responsáveis pela produção de CS, RS e PS, como citado na apresentação das próprias narrativas. Para tanto, partimos da investigação dessa imagem de tradutor enquanto agente recriador para, em seguida, apresentar um breve relato da história de desenvolvimento dos sujeitos Surdos. Após narrado seu caminho histórico e social, o subcapítulo que segue retrata essa identidade híbrida e transculturada, finalizando com as ambivalências de sua representação legal em nosso país.

3.1 INTERCORRÊNCIAS ENTRE A CRIAÇÃO E A TRADUÇÃO NOS CONTOS POPULARES

Ao refletimos sobre a produção de CS, RS e PS, percebemos que não há uma afirmação clara e bem definida no que tange a questão de autoria. Afinal, são de textos compilados ou ‘originais’? Traduções ou adaptações? Àqueles responsáveis pela publicação devemos chamar de autores, tradutores ou compiladores?

A mescla de tais profissionais na figura daqueles que se lançam à publicação dos contos populares trata-se, entretanto, de um fenômeno nada novo. A começar pelo fato de que a grande maioria dos autores de contos populares admite por vezes a coleta de suas histórias, seja das narrativas orais, seja de contribuições escritas anteriores a eles. Ao tratarmos de tais contos é natural que não saibamos definir quem foi o primeiro ou primeira a contar esta ou aquela história. E, por vezes, quando pensamos ter encontrado um início, logo nos aparece uma figura anterior, de alguma outra região até então desconhecida por nós.

O próprio Andersen (1805-1875), por exemplo, apesar de ser questionado em diversos momentos sobre a autoria de seus contos, era inflexível quanto a sua posição e reivindicava a autoria de suas histórias. Segundo Tatar (2004), admitia que “algumas eram inspiradas pelos contos que ouvira na infância”, mas jamais abriria mão do “poder de seu próprio gênio e

imaginação para elaborar contos de fadas literários” (p. 347-348). Já os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm se identificavam inicialmente como compiladores e iniciaram seu projeto de coleta folclórica com a premissa de uma publicação documental para estudiosos. Contudo, com o desenrolar dos fatos, “a meta original de produzir um arquivo cultural de folclore deu lugar gradualmente ao desejo de criar um manual educativo para crianças” (TATAR, 2004, p. 353). Na prática, isso significou um árduo trabalho de reescrita de sua própria compilação, da qual foram eliminadas grande parte das referências ao que, na época, era considerado como obscenidades. Segundo Tatar (2004) as referências à gravidez pré-casamento, por exemplo, foram ferrenhamente perseguidas e retiradas.

Na primeira edição dos *Contos da infância e do lar*, as travessuras diárias de Rapunzel com o príncipe na torre têm graves consequências: “Diga-me madrinha, por que minhas roupas estão tão apertadas e por que não me servem mais?”, uma donzela confusa pergunta à feiticeira. Na segunda edição dos *Contos da infância e do lar*, Rapunzel pergunta à feiticeira simplesmente por que é tão mais difícil puxá-la até a janela que ao príncipe. (TATAR, 2004, p. 352)

Diversos outros casos podem nos servir de ilustração, como o do russo Aleksandr Afanas’Ev (1826-1871) que, inspirado pelos alemães Grimm, compilou e publicou uma série de contos russos publicados em oito fascículos entre os anos 1855 e 1867 e que décadas depois tornou-se a versão oficial do folclore russo, servindo de base até mesmo para o pioneiro estudo estrutural de Vladimir I. Propp, *Morfologia do conto maravilhoso* (1928). Contudo, muito antes do êxito, o qual não obteve em vida, Afanas’Ev foi perseguido e acusado de apropriação ilegal de patrimônio público. Segundo a biografia publicada por Tatar (2004),

Embora tenha registrado pessoalmente cerca de uma dúzia de contos junto a contadores de história, Afanasev valeu-se sobretudo de histórias que lhe eram transmitidas sob forma escrita. Muitos dos contos populares foram recolhidos pela Sociedade Geográfica Russa; outros lhe foram enviados por professores, oficiais do Exército e governadores de província. Mais de duzentas das histórias dos *Contos de fadas russos* provêm da pena de Vladimir Dahl, um estudioso que passara anos compilando folclore. (TATAR, 2004, p. 344).

Afanas’Ev, entretanto, insistia na integridade de sua coletânea, o que acabou por colocá-lo diversas vezes em problemas com os censores da época. Segundo Tatar (2004),

além da acusação de plágio os censores ainda “discordavam do humor grosseiro e do conteúdo obsceno de muitos contos”, compostos por narrativas “completamente blasfemas e imorais” (p. 344). Assim como seus predecessores alemães, Afanas’Ev se viu obrigado a publicar uma edição compacta intitulada *Contos de fadas russos para crianças*, do qual eliminou narrativas tidas como profanas e inadequadas ao público infantil e, numa tentativa rebelde, publicou anonimamente, no ano de 1872 em solo sueco, a coletânea *Contos proibidos russos*, que acabou por gerar sua prisão e a queima de toda uma leva das edições. (TATAR, 2004, p. 344-345).

Mudam-se as comunidades alvos das narrativas recriadas de acordo com cada tempo, mas os exemplos se repetem. Cabe-nos então a reflexão quanto à linha tênue que nestes casos se interpõe entre as atribuições daquele que reescreve, ou seja, daquele que ora se identifica no contexto da autoria, ora da compilação, tradução ou adaptação. E acaba, por assim dizer, desempenhando todas essas funções, ainda que em maior ou menor grau, assim como vemos acontecer com a produção de CS, RS e PS. Em que medida e de acordo com quais parâmetros uns são autores e outros não quando nos referimos ao contexto da recriação dos contos populares clássicos?

Ao refletirmos sobre o caráter híbrido que o processo recriativo de tais clássicos delegam àqueles que se lançam ao desafio de reescrevê-los em meio a novos contextos, percebemos que as fronteiras que se erguem entre as noções de recriação, imitação ou apropriação são também condicionadas e variantes de acordo com o contexto no qual se encontram. Enquanto aquele contexto russo censurou Afanas’Ev (1826-1871), outro momento histórico poderia até mesmo tê-lo defendido por algo como seu ‘gênio criativo’, como vemos hoje tantos críticos e pesquisadores declararem em relação aos Grimm.

Houve também outros momentos na história da humanidade nos quais a ideia de apropriação passava longe de significar algo pejorativo. O francês Oustinoff (2011) nos explica, por exemplo, que durante a era elisabetana,

as barreiras que estabelecemos hoje entre original e tradução, autor e tradutor, eram bem mais fluidas, para não dizer francamente abolidas. A ‘apropriação’, conceito chave do Renascimento, pôde tomar na Inglaterra proporções tão extremas que parecem remeter ao espírito de conquista de navegadores elisabetanos (OUSTINOFF, 2011, p. 38)

Segundo o pesquisador, o sentido pejorativo só foi tomar conta do termo no século XVIII, quando o mito de uma suposta ‘originalidade literária’ passou a agregar valor monetário e os artistas foram consequentemente transplantados do mecenato para o capitalismo. Podemos inferir, portanto, que neste novo contexto aquele que provasse ser o “criador” detinha os lucros da “criação”. Com efeito, Oustinoff (2011) completa afirmando que “as fronteiras entre imitação, tradução e adaptação variam conforme as épocas” (p. 39), sendo assim relativas e condicionadas de acordo com cada momento histórico.

Em nosso tempo, por exemplo, percebemos que a divisão binária entre tradução e adaptação tem mais bases mercadológicas e legais do que propriamente narrativas, como nos mostram os estudos de Hutcheon (2013) e de Amorim (2005). Segundo o autor, “os limites que a separariam (a adaptação) da tradução não são ‘naturais’, nem tão nítidos como se supõe, e não há nenhuma unanimidade teórica quanto a possibilidade de delimitação objetiva”. (AMORIM, 2005, p. 40-41)

Constatamos, portanto, ao considerarmos os contextos de produção dos contos CS, RS e PS, que uma habilidade não precisa necessariamente anular a outra, ou seja, o fato dos autores desempenharem papéis híbridos não os torna menos autores do que tradutores, e vice-versa. Muito ao contrário, nos mostram a complexidade que a atividade de recriação de tais textos exige, pois recontar a história de Rapunzel, Cinderela e do Patinho partindo de uma cultura e uma forma de percepção visual do mundo implica em modificações no discurso que compõe cada uma dessas histórias as quais uma visão polarizante e estereotipada do processo de tradução não dão conta de explicar.¹⁸

Pensar na figura autoral de CS, RS e PS implica a aceitação de uma figura capaz de desempenhar todas essas funções, ou seja, que recontar tais histórias ciente de que seu posicionamento no tempo e espaço não é o mesmo daqueles que se lançaram à produção das versões anteriores e, por conta disso, capaz também de recriá-las. Trata-se de traduzir de acordo com uma nova realidade e que, portanto, envolve a recriação para um novo propósito. E o mais importante, inclui a assimilação de uma figura que não é uma, mas sim multi-autoral e que parte, por assim dizer, de um princípio de autoria colaborativa, desempenhada por três diferentes profissionais, cuja atuação se encontra no campo da educação e luta pela

¹⁸ Dessa forma, baseando-se nos argumentos até então expostos, cabe mais uma vez salientar a adoção do termo tradução - enquanto recriação para um novo propósito definido - para nos referir as narrativas de CS, RS e PS, justamente por compreendermos as divergências teóricas e históricas de delimitação objetiva entre as diferentes terminologias disponíveis.

construção de uma representatividade Surda. É imprescindível, portanto, que compreendamos mais profundamente essa identidade Surda que acaba por fundamentar a cultura Surda da qual parte a produção das narrativas.

3.2 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE SURDA COM S MAIÚSCULO

Durante a história da humanidade, na grande maioria das vezes, a surdez foi confundida como uma limitação, uma mazela ou até mesmo um castigo, delegando aos sujeitos surdos condições periféricas e quase sempre condicionadas aos achismos do poderio hegemônico de cada dado contexto. Por vezes eram alvos de piedade e comiseração, por vezes taxados como pecadores. Na antiguidade, a crença vigente afirmava que os surdos eram pessoas castigadas pelos deuses e deveriam padecer na terra em vias de um destino certo: o purgatório, o submundo. Como nos mostra Oliver Sacks (2010), até mesmo a bíblia cristã apresenta uma visão negativa da surdez, fundamentada na relação errônea que se estabelecia entre língua falada e desenvolvimento cognitivo: “a condição sub-humana dos mudos (...) foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar” (p.31). A ideia de língua falada como o único meio de comunicação impedia que os surdos se confessassem e, logo, eram vistos como pecadores natos. De acordo com Moores (1978), durante muito tempo não se acreditava na possibilidade de que o sujeito surdo pudesse aprender ou se desenvolver cognitivamente. Contudo, a partir do século XVI começam a surgir relatos de alguns casos individualizados.

Segundo Goldfeld (1997, p. 25), um monge beneditino espanhol conhecido por Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou conceitos de física e astronomia, bem como a falar grego, latim e italiano, a surdos filhos de nobres. A metodologia de Ponce de Leon utilizava desde a representação manual do alfabeto até a oralização e a escrita. A datilologia desenvolvida pelo monge espanhol foi mais tarde publicada com o título de *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar los mudos* (1620) por Juan Martin Pablo Bonet. Os estudos se expandiram e pouco depois, em 1644, J. Bulwer publicou seus estudos, sendo pioneiro em língua inglesa sobre a educação dos surdos. Segundo Goldfeld (1997), Bulwer

ainda “acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos”, apesar de já compreender a capacidade das línguas de sinais em “expressar os mesmos conceitos que a língua oral” (p. 25).

Somente a partir do século XVIII Goldfeld (1997) declara que podemos encontrar relatos de uma perceptiva, porém pequena mudança na história de educação do sujeito surdo, com o despontamento de algumas metodologias de ensino pensadas para a educação e socialização desses indivíduos, ainda que o objetivo final de parte delas visasse o desenvolvimento das vias orais de comunicação com o propósito de uma suposta neutralização da surdez. Tratou-se de uma época coabitada por duas visões muito distintas de educação dos surdos que vieram, mais tarde, solidificar filosofias pedagógicas, no mínimo, opostas.

De um lado, na França, o Abade Charles Michel de L’Epée tinha grande interesse nos gestos e sinais usados pelos surdos nas ruas de Paris e, a fim de ensinar-lhes o Francês e demais disciplinas, acabou por desenvolver uma espécie de mistura entre a estrutura da língua francesa e os sinais. De acordo com dados do historiador Antônio Abreu, em seu vídeo *História de Surdo: Biografia C.M.L’ÉPÉE*¹⁹, o abade decidiu dedicar-se à educação moral e religiosa dos surdos, fundando na França a primeira escola, onde professores e alunos eram incentivados a uma troca recíproca de conhecimentos linguísticos e sociais. Os métodos de L’Epée incentivaram a construção e afirmação de uma língua de sinais, ainda que a longo prazo, e fomentaram importantes progressos na área. Do outro lado, se encontrava o alemão Samuel Heinicke, partidário da ideia de que somente a língua oral e o total abandono dos sinais poderia integrar o surdo à comunidade geral. L’Epée começou dando aulas na sua casa e logo a transformou em um escola pública com cerca de 75 alunos o que segundo Goldfeld (1997), representava um número bem elevado para a época, enquanto Heinick contava com a média de nove alunos em sua escola.

De acordo com Sacks (2010), o século XVIII nos parece agora “uma espécie de época áurea na história dos surdos”, na qual vimos pela primeira vez “a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade” (p.37). Segundo Sacks (2010), foi um período no qual presenciou-se, de modo geral, a preocupação e o surgimento de escolas voltadas para esse

¹⁹ O vídeo pode ser acessado pelo canal do *Youtube*, no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=9eJGscogpTQ>.

público, onde lecionavam professores surdos e formavam-se profissionais referentes às diversas áreas do conhecimento. Tratou-se, enfim, de uma época fértil para o desenvolvimento e o empoderamento de tais indivíduos, resultando na fundação da primeira universidade para surdos em 1864, chamada Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, a qual mantém-se ativa até os dias atuais.

Pouco tempo antes, em 1855, desembarcava no Brasil o professor surdo e seguidor dos métodos de L'Epée, E. Huet. Ele foi trazido pelo imperador D. Pedro II e tinha por empreitada a fundação da primeira escola para surdos brasileiros. Localizada no Rio de Janeiro, inicialmente com o nome de Instituto Imperial de Surdo-Mudos, a escola é ainda hoje referência para pesquisadores, professores e demais membros dessas comunidades, atualmente com o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Contudo, apesar do inegável avanço que tais épocas proporcionaram, Skliar (1997) adverte que até fins da década de 70 do século XX “os surdos foram objetos de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: a aprendizagem da língua oral e, como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais... ouvintes e normais” (p. 110).

O período que se seguiu, entretanto, foi marcado por uma brusca ruptura no movimento até então crescente de desenvolvimento dos surdos e a suposta ideia de normatização da surdez foi duramente intensificada a partir de 1880 quando, no *Congresso Internacional de Educação para Surdos* – popularmente conhecido como Congresso de Milão –, foi decretada a imposição da língua oral como o fim único e primordial do ensino. Foram sete dias de discussões e votações, das quais os próprios surdos foram proibidos de participar. Segundo Skliar (2005),

Em dito Congresso – que não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – um grupo não muito numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a Língua de Sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. As motivações e ideias que fizeram possível essa conclusão – que não pode nem deve ser considerada somente de natureza metodológica – são ainda hoje objeto de estudo por parte de numerosos pesquisadores. (SKLIAR, 2005, p. 111)

Segundo Skliar (2005, p. 111-113), o que motivou tal resultado passou longe de ter bases ou fins educativos. Na visão do autor, tratou-se de uma confluência entre interesses religiosos, filosóficos e políticos: por um lado, a igreja pregava a necessidade da língua

vernáculo como meio de confissão e as bases do conhecimento aristotélico associavam a razão e a cognição ao domínio da palavra falada, enquanto que os gestos, a mímica, eram tidos como um meio de comunicação primitivo, rudimentar; por outro lado, a Itália – bem como diversos outros países – caminhava em busca de uma unificação identitária, o que acabou por gerar certo nacionalismo exacerbado e a recusa de tudo aquilo que estivesse fora dos paradigmas pátrios.

O fato é que o Congresso de Milão foi um divisor de águas no processo de educação dos surdos, um verdadeiro retrocesso do ponto de vista socioeducacional o qual ficou conhecido pela legitimação da filosofia de ensino oralista. Enquanto as línguas de sinais eram coibidas, as escolas passaram a gastar toda a energia no único propósito de fazerem com que os surdos falassem. Skliar (2005) afirma que aos poucos tais escolas foram sendo transformadas em espaços de reabilitação e os alunos, em pacientes. Este momento trouxe consigo uma concepção clínico-terapêutica da surdez resultando em um período no qual o objetivo do ensino passou a ser a medicalização de uma patologia baseada em um déficit biológico e qualquer outra finalidade, como “a aquisição de língua escrita, a aprendizagem de conteúdos escolares ou a integração igualitária ao mundo do trabalho, etc., constituíam um problema de segunda ou terceira ordem” (SKLIAR, 2005, p. 112).

Por quase um século os surdos continuaram reféns do poderio ouvintista e o fracasso pedagógico dos diversos métodos baseados no ensino oralista repercutiu até hoje, contribuindo com a marginalização social de muitos desses indivíduos. Juntamente a esta visão clínica da surdez vieram as falsas associações entre deficiência e o que Skliar (2005) chama de ‘discapacidade’, ou seja, a confusão entre “a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social consequente ao déficit” (p. 118). Nesse sentido, a relação entre surdez e problemas de desenvolvimento passou a ser recorrentes e a definir os surdos como sujeitos

linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos. Curiosamente, e como assinala Lane (1988), essas características coincidem com as que costumavam utilizar os colonialistas europeus em suas descrições sobre os nativos africanos. Que característica comum, que tipo de identidade, reúne misteriosamente em uma mesma categoria os surdos e os africanos? Talvez seja melhor perguntar: existe alguma atitude metodológica comum na

observação e na avaliação dos psicólogos da surdez e nos colonialistas europeus? (SKLIAR, 2005, p. 117)²⁰

Percebemos que o século seguinte ao Congresso de Milão configurou um tempo de verdadeira colonização social do sujeito surdo, relegando-o a condições periféricas de desenvolvimento e submetendo-o ao julgamento imperialista daqueles que, por uma razão ou outra, detiveram o poder de decisão. A imposição da língua falada foi para os surdos o que os grilhões foram para os negros e os índios. O sistema educacional configurado de acordo com a filosofia oralista se tornou a escuridão que, segundo Platão, aprisiona o homem ao fundo da caverna, amedrontado pelas sombras e desconhecedor de suas possibilidades. O resultado de tal modelo foi a consequente degradação do sujeito surdo, considerado incapaz, arredo, selvagem, em um momento no qual as diversas nações detentoras de poder político e econômico, como eram os casos de Itália e Alemanha, passavam por um processo de fortalecimento nacional, desconsiderando tudo aquilo que fosse oriundo das margens.

Neste contexto, não parece exagero afirmar que a filosofia de ensino oralista contribuiu ativamente para a formação de sujeitos deficientes, não no sentido biológico, mas no sentido sociointeracional. Segundo Skliar (2005), o modelo estabelecido apenas rotula o sujeito surdo como limitado, como aquele que não ouve e não fala, sem se importar, por exemplo,

se a criança surda vive numa sociedade periférica ou central, se sua família é surda ou ouvinte, se em seu país existem medidas de prevenção primárias, secundárias e terciárias, se as instituições educativas a seu alcance promovem ou não as mesmas possibilidades pedagógicas que para os ouvintes, se os meios massivos de comunicação oferecem alternativas compensatórias para o acesso a informação, como por exemplo as legendas nos programas de televisão, etc.; em síntese, essa criança surda, pelo fato de ser surda, estará, a priori, sempre condenada a padecer de restrições. (SKLIAR, 2005, p. 119)

Depreendemos, portanto, que esse processo de colonização metafórica do sujeito surdo foi legalmente legitimado pela crença de normalização ouvintista e pelas relações de poder que se estabeleceram entre Estado e religião. A Bíblia, desde os tempos mais remotos de sua

²⁰ A relação entre o desenvolvimento de uma identidade Surda analisada pela perspectiva do pós-colonialismo também é explorada por Perlin (2003) em sua tese de doutorado orientada por Carlos Skliar, na qual investigam questões referentes à alteridade, diferença e identidade do ser surdo no meio ouvinte.

existência e em meio as mais diversas culturas, foi mais uma vez alicerce de dominação sociocultural. E a sociedade, de maneira geral, se via na obrigação de levar o surdo ao progresso, à educação, à religião. Para que todos esses objetivos fossem atingidos, foi muito mais cômodo decidir pelo surdo e obrigá-lo a falar do que pensar em medidas políticas e educacionais que de fato visassem seu desenvolvimento de maneira equânime.

O processo de uma possível descolonização metafórica só vai se iniciar, entretanto, ainda que tardia e timidamente, com o alvorecer do século XX. No que se refere à educação de surdos, a Comunicação Total se ergueu primeiramente contra os princípios do oralismo, tendo por preocupação central o questionamento à homogeneidade e à intolerância com a qual os surdos vinham sendo tratados de maneira global. Como próprio termo nos permite inferir, a Comunicação Total refere-se a um período tomado pela compreensão de que a imposição linguística e estrutural não assegura o pleno desenvolvimento cognitivo nem mesmo garante a aquisição de uma língua e, por isso, defendia a utilização de qualquer recurso comunicativo que proporcionasse o diálogo e a interação com o surdo. Foi um período no qual, segundo Goldfeld (1997), a educação de surdos passou a resgatar diversos mecanismos até então reprimidos, como o alfabeto manual, gestos e mímicas, período o qual resultou em uma espécie de português sinalizado²¹. Contudo, não se fazia uso pleno e ainda não se compreendia por completo a complexidade das línguas de sinais. O final do século XX foi um período marcado por grandes mudanças e desconstruções de paradigmas tradicionalistas em diversas áreas do saber. Foi uma época marcada pela necessidade de comunicação, pela necessidade de entender e ser entendido, na qual o ensino estrutural e isolado passou a não fazer mais sentido.

Este movimento veio seguido pelo despertar de uma consciência surda, uma busca por empoderamento identitário e uma nova filosofia de ensino que passou a circundar a educação dos surdos. Trata-se do Bilinguismo, que visa à valorização das línguas de sinais e o seu reconhecimento enquanto língua natural capaz de edificar uma cultura e de criar significados socialmente reconhecíveis entre os usuários dessa forma de discurso. Defende o direito do surdo em ser bilíngue ao mesmo tempo em que estabelece uma diferenciação entre um posicionamento militante Surdo, termo escrito com letra maiúscula, e a condição biológica da surdez, designado em minúsculo. A abordagem bilíngue parte de uma concepção da surdez

²¹ O termo “português sinalizado” é normalmente utilizado como referência à sinalização de acordo com a gramática do português, ou seja, não se usa a língua brasileira de sinais efetivamente, apenas seu léxico é emprestado à forma de organização linguística do português.

enquanto marca cultural e alavanca a busca por uma pedagogia visual ou pedagogia da diferença, na qual a identidade Surda se constitui a partir da diferença cultural e linguística, não estabelecendo relações de dominação ou supremacia com qualquer outro grupo (BASSO et al, 2009).

As abordagens educacionais que se desenvolveram após o estabelecimento do Congresso de Milão defendem pontos de vistas bem desiguais e marcam momentos muito particulares em meio à história dos surdos. O fato é que, assim como as outras abordagens em geral, elas também não têm datas fixas onde começam ou terminam. Sabemos que todo processo de descolonização envolve um trabalho árduo de libertação da mente e de conscientização dos próprios sujeitos marginalizados sobre a condição ocupada no antes e durante, a fim de criarem caminhos para um amanhã transformado. Percebemos, entretanto, que tratar desse momento atual de descolonização social e metafórica do sujeito surdo implica na consideração de algumas particularidades, como por exemplo, a sua identidade híbrida.

3.3 UMA IDENTIDADE HÍBRIDA E TRANSCULTURADA

Sabemos que, desde quando nasce o surdo, seu próprio espaço de vivência se configura como uma zona de contato da qual ele não tem como se esquivar, já que como advertido por Goldfeld (1997), “é sabido que mais de 90% dos surdos têm famílias ouvintes” (p. 40). Mesmo nos casos em que a pessoa não nasce surda, mas adquire a surdez em algum momento de sua vida, ela estará ainda assim condicionada a esse espaço de convergência entre dois mundos: um visual, desenvolvido por sua condição biológica, e um oral, do qual é forçado a compartilhar dada sua inserção na comunidade nacional. Nesses casos, ambientes como sua própria casa, escola ou trabalho configuram zonas de contato entre subjetividades cujos modos de percepção e de construção de significados são muito distintos.

O termo *zona de contato* – aqui e doravante utilizado – tem raízes nos estudos sobre o fenômeno da transculturação enquanto resultado do choque entre culturas, tal qual abordado por Mary Louise Pratt (1999). É definido como o espaço no qual as pessoas “entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas a circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada” (PRATT, 2005, p. 32), ainda que

no caso dos surdos essas relações de poder e coerção entre culturas não se confrontem, muitas vezes, de maneira intencional, pois existe até mesmo quando se encontra entre sua família. São, dessa forma, espaços de trocas simbólicas condicionados por relações de poder interagentes e assimétricas.

O hibridismo, resultado desse processo ininterrupto de transculturação, é uma característica marcante das pessoas que se identificam como membros de comunidades surdas no contexto atual e assumem para si uma identidade marcada pela visualidade. Não é estranho, portanto, que suas produções simbólicas também carreguem essa característica. Como marcam Quadros e Sutton-Spence (2006),

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros freqüentemente vivem num ambiente bilíngüe e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. (QUADROS; SUTTON-SPENCE, 2006, p. 111)

Em sua grande maioria, indivíduos surdos coabitam um ambiente bilíngüe onde há a prevalência hierárquica de uma língua oral e unidimensional, marcada por sua semântica categorial. Em termos epistemológicos, são pessoas norteadas pelo princípio da imagem que se encontram posicionadas em meio a uma sociedade dominada pelo escrito. Trata-se da percepção de mundo de forma tridimensional aprisionada dentro da unidimensionalidade, da lógica de construção de sentidos de maneira espacial, encurralada pela linearidade.

Compreender a complexidade dessas identidades implica a assimilação de que o sujeito Surdo é, ao mesmo tempo, um indivíduo de raízes locais e globais. Apesar dos laços nacionais por conta do espaço geográfico onde nasceram, desenvolvem laços entre os próprios surdos que, por partilharem de uma forma peculiar de percepção do mundo e de construção de significados socialmente reconhecíveis, acabam por se identificar em comunidades. Não parece estranho, portanto, que, por vezes, o sentimento de pertença gerado pelo reconhecimento entre os pares se sobreponha a sua identidade nacional.

Trata-se de identidades genesiacamente híbridas, fronteiriças e desterritorializadas, que têm de aprender a criar estratégias próprias de diferenciação para se organizarem e

articulem sua história. Em cada país, em cada estado, em cada região, uma comunidade surda cria sua própria comunidade interpretativa, com processos próprios de produção cultural de bens simbólicos. Contudo, a hibridez não deve ser encarada como algo negativo, mas como uma marca da identidade surda resultante desse processo contínuo de transculturação.

3.4 O SURDO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Compreender a identidade do Surdo como esse sujeito híbrido, por mais claro que pareça, ainda é uma das principais lutas enfrentadas na atualidade. Principalmente quando percebemos que a representação desse sujeito nas leis vigentes só começou a ser esboçada. Desde a Constituição Federal de 1988, Carta Magna da nação brasileira, até a mais recente lei a abranger, entre outros temas, os direitos do Surdo – mais especificamente a Lei 13146/15 a qual institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência –, raros são os momentos nos quais podemos inferir a referência à surdez enquanto marca idiossincrática e não como deficiência.

Na verdade, a Constituição não chega a referir-se ao surdo de forma específica, apenas refere-se às “pessoas portadoras de deficiência” ou aos “portadores de deficiência”. Apesar de segregativas, tais expressões apresentam certo progresso no que diz respeito às questões de representatividade quando comparados a outras mais sentenciadoras como “incapazes” ou “incapacitados”. Entretanto, este tipo de posicionamento adotado na Lei Maior simplesmente desconsidera as particularidades e toda a abrangência de diversidades da natureza humana, criando, inevitavelmente, uma oposição binária entre todos aqueles portadores de alguma deficiência, como se não houvesse especificidades próprias de cada identidade, e as míticas pessoas normais.

Percebemos que grande parte da legislação segue este mesmo caminho: ora simplesmente desconsiderando as particularidades de cada grupo, ora não fazendo questão de mencioná-las. São os casos, por exemplo, da Lei 7.853/89, do Decreto n. 3.298 de dezembro de 1999, da Lei n. 10.098/00, o Decreto n. 3.956 de outubro de 2001, da Portaria n. 3.284 de novembro de 2003. Faz-se notável que a legislação a qual partilha dessa abordagem conceitual ao se referir à surdez em específico, por vezes se utiliza da expressão “portador de deficiência auditiva”, como acontece na Circular n. 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996.

Outros, por sua vez, utilizam o termo “portadores de necessidades especiais”, como percebemos na Declaração Salamanca de 1994, na Portaria n. 1793 de dezembro de 1994, na Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001.

Notamos o início de uma mudança de paradigmas, entretanto, em casos como o da LDB, Lei 9394/96, que, em específico no capítulo V da Educação Especial, utilizava o termo “educandos portadores de necessidades especiais” para se referir às minorias do sistema educacional, mas, ao ter a redação alterada pela Lei 12.796/13, substitui o termo utilizado até então por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Pode parecer um retrocesso em um primeiro momento pensar que de “portadores de necessidades especiais” voltou-se a utilização da expressão “pessoa com deficiência”, mas, na realidade, significa uma tentativa de unificação mundial do termo defendido e adotado pelos países membros da ONU – Organização das Nações Unidas – desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 13 de dezembro de 2006. No Brasil, tal medida foi sancionada pelo Decreto n. 186 de julho de 2008, visando combater eufemismos e a não-camuflagem das deficiências, optando sim por referir-se a elas com praticidade e dignidade, como pode ser percebido nas letras a seguir extraídas do decreto em questão:

(...)

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,

(...)

g) Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável,

(...)

i) Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência,

(...)

y) Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos,

(...)

(BRASIL, Decreto n. 186, 09 de julho de 2008)

Tal posicionamento é também partilhado pelo mais novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionado em 06 de julho de 2015 através da Lei 13.146 que, apesar do posicionamento expresso em considerar a diversidade das “pessoas com deficiência”, não notamos uma particularização das identidades às quais se referem. O Estatuto ainda se mostra preso à ideia de um conceito generalizante, agrupador. Apesar da boa intenção que carregam ideologicamente, ainda não há mudança de termos, pois se mantém o binarismo entre deficientes, de um lado, e não deficientes do outro.

Essas novas concepções, trazidas pelas leis pós-unificação propostas a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, ao que tudo indica, não dão conta ainda de traçar políticas públicas eficientes para o efetivo desenvolvimento socioeducacional dos grupos minoritários, pois continuam a agrupá-los como se fossem um, principalmente sob a égide da tal Educação Especial. Como salienta Skliar (2005, p. 10-11),

(...) em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes mentais, os cegos, etc., são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que não foram submetidos a essa particular cosmovisão e organização da educação?

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 2005, p. 10-11)

Neste sentido, por mais que as leis mais recentes mudem os paradigmas ideológicos que definem as deficiências, ainda não podemos afirmar que assimilem o pluralismo e a diversidade de fato. Encontramos, por entre toda a gama legislativa, apenas dois momentos, no que diz respeito aos surdos, que caminham nesse sentido. Trata-se da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. A lei dispõe sobre a língua brasileira de sinais e no parágrafo único de seu artigo primeiro, pela primeira vez na história, refere-se às “pessoas surdas do Brasil”.

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza

visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de **peçoas surdas do Brasil**²². (BRASIL, Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002)

Contudo, termos como “portadores de deficiência auditiva” ainda aparecem no decorrer do texto, como pode ser observado a seguir:

Art. 3º. As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos **portadores de deficiência auditiva**²³, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002)

Nesse mesmo sentido caminha o Decreto n. 5.626/05, cujo propósito é regulamentar a lei anterior:

Art. 2º. Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, **por ter perda auditiva**²⁴, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, Decreto n. 5.626, 22 de dezembro de 2005)

O decreto em questão refere-se prioritariamente às “peçoas surdas” e não mais aos “portadores de necessidades especiais” e define como surdos àqueles que tiveram perda auditiva. Percebemos neste contexto um deslocamento semântico em relação à expressão “perda auditiva”, a qual não parece mais querer classificar o surdo a partir de um padrão ouvintista, mas sim um diferencial, uma característica própria dos surdos, preocupando-se com o reconhecimento e a garantia do direito da pessoa surda em se desenvolver de acordo com suas particularidades linguísticas e culturais.

Ao percorrermos o caminho social e educativo trilhado pela história dos surdos verificamos que muito ainda precisa ser conquistado, que o processo de descolonização desses sujeitos está apenas se iniciando. E como percebemos por esse passeio pelo legislativo, não se

²² Ênfases adicionadas pela pesquisadora.

²³ Ênfases adicionadas pela pesquisadora.

²⁴ Ênfases adicionadas pela pesquisadora.

trata de um trabalho de conscientização apenas da identidade minorizada, mas principalmente de descortinar os olhos da identidade que minoriza.

4 POR ENTRE AS TRILHAS: O QUANDO DAS RECRIAÇÕES

Pensar a recriação dos contos populares a partir da ótica de uma identidade Surda, a qual luta ativamente por representatividade identitária e por maior reconhecimento após séculos de repressão ouvintista, implica, sobretudo, na compreensão das forças e tensões interagentes nestes meios. O processo de descolonização social da identidade da qual partem as narrativas CS, RS e PS alvorece e a literatura traduzida, enquanto meio de expressão simbólica, enquanto produto de identidades capazes de construir significados socialmente reconhecíveis no meio em que circula, configura uma importante arma tanto para o processo de colonização quanto de descolonização da mente.

Isto posto, este capítulo se lança à luz de teorias pós-coloniais para buscar a compreensão desse momento inicial de descolonização linguística e sociocultural por qual passam as identidades Surdas no contexto brasileiro, tendo por base a literatura recriada neste contexto como manifestação simbólica, política e cultural.

4.1 A TRADUÇÃO DE CLÁSSICOS PELOS SURDOS E PARA OS SURDOS

Bonnici (2000) ao discorrer sobre o processo de desenvolvimento de literaturas pós-coloniais em ex-colônias europeias afirma que o estabelecimento de tais literaturas se desenvolvem em três etapas e tendem a depender de dois fatores muito importantes, sendo eles a conscientização do sujeito de sua condição marginalizada e a assimilação de que produzem material simbólico diferente daquele disseminado pelo centro dominante, tido, até então, como canônico. A primeira etapa se caracteriza pelos textos produzidos por representantes do poder colonizador, enquanto que a segunda se refere à produção de textos pelos próprios nativos que, apesar de abordarem assuntos e temas carregados de subversão, ainda não percebem essa potencialidade. A terceira etapa, entretanto, segundo Bonnici (2000), é marcada por um “certo grau de diferenciação, até uma total ruptura com os padrões emanados da metrópole” (BONNICI, 2000, p. 23).

Guardadas as particularidades de cada contexto, percebemos que a construção do que hoje reconhecemos como Literatura Surda vem caminhando em sentido muito próximo àquele descrito por Bonnici (2000). Como narrado anteriormente, o final do século XX representou um momento de conscientização do sujeito surdo e de busca por maior representatividade. Concomitante a essa mudança de paradigmas responsável pelo despertar de um sentimento identitário na história dos surdos, verificamos grandes avanços tecnológicos que possibilitaram a popularização de ferramentas favoráveis ao registro cultural dessas comunidades. Até pouco tempo antes do advento e da difusão de aparatos como câmeras filmadoras e demais artefatos que facilitam a produção e reprodução de vídeos, as produções simbólicas dos surdos eram sinalizadas presencialmente, sobrevivendo apenas na memória de algumas pessoas. A possibilidade de gravação de histórias, poesias, anedotas e demais narrativas visuais em vídeos, bem como a popularização dos meios de comunicação via internet, que facilitam o contato entre os surdos e seus pares, modifica, inevitavelmente, a relação desse sujeito com o mundo, proporcionando a possibilidade de registro cultural e o despertando para infinitas possibilidades de criação artística com sua língua e seus recursos de significação. A literatura que trata a questão da surdez passa então, a partir deste momento, a não mais referenciá-la como uma deficiência ou a falta de algo, como se via até então. O surdo passa a ter seus próprios assuntos, a contar histórias partindo do seu próprio ponto de vista e mais, passa a contá-las de sua maneira peculiar. É recente, portanto, o registro de seus bens simbólicos, visto que muito diferente do que contar uma história sobre o surdo, é contar uma história que de fato represente e apresente essa individualidade. As Comunidades Surdas encontram nas tecnologias atuais grandes aliados para divulgação e perpetuação de sua literatura, desconstruindo fronteiras geográficas e sociais que, muitas vezes, os isolavam uns dos outros.²⁵

Contudo, como nos lembra Karnopp (2010), a possibilidade de gravação de histórias, poesias, anedotas e demais narrativas visuais em vídeos não anulam, entretanto, a existência anterior dessas formas de expressão. Na verdade, ela apenas marca um ponto importantíssimo na história dos surdos de início dos registros da produção em sinais e, conseqüentemente, acaba por contribuir também para o estabelecimento de uma literatura impressa. Neste sentido, apesar da percepção de que esta literatura ainda tem um longo trajeto a percorrer e de

²⁵ Estudos como os de Schallenberger (2010), Mourão (2011), Pinheiro(2011) e Rosa e Klein (2011) podem clarear a compreensão da afirmação identitária e cultural Surda através das tecnologias de gravação e divulgação em vídeo.

que as produções em vídeo compõem uma parte expressiva da literatura em sinais, este capítulo visa à compreensão dessa formação inicial como meio de expressão simbólica dos surdos via meio impresso. Certamente não poderíamos, nem mesmo conseguiríamos abranger aqui todo o material produzido. Nosso objetivo é, somente, a compreensão através de alguns exemplos mais relevantes a este contexto de afirmação literária impressa no contexto brasileiro.

4.2 INTERCORRÊNCIAS ENTRE LITERATURA SURDA, LITERATURA SOBRE O SURDO E LITERATURA PARA O SURDO

Podemos identificar três fases no estabelecimento de uma Literatura Surda brasileira impressa muito próximas às fases descritas por Bonnici (2000). Na primeira fase, presenciamos o estabelecimento de narrativas destinadas ao público surdo, seja por cumprirem o papel de acessibilidade ou por apresentarem funções didáticas fortemente marcadas. São os casos, por exemplo, de alguns dos títulos que compõem o *Kit libras é legal*, como *Cachos dourados*, *Viva as diferenças* e *Ivo*, acrescidos de um considerável acervo de literatura universal e brasileira traduzida para a língua brasileira de sinais, como é a coleção *Clássicos da Literatura em CD-Room em LIBRAS/Português*, da editora Arara Azul. Títulos como *Alice no País das Maravilhas*, *Saci Pererê*, *Dom Quixote*, *Peter Pan*, *Soldadinho de Chumbo* e diversos outros que visam o público infantil, são traduzidos para a língua brasileira de sinais e disponibilizados em CD-Room bilíngue acompanhados de um livreto em português com ilustrações em preto e branco para colorir. Já textos que não visam esse público, como é o caso de diversos títulos de José de Alencar e Machado de Assis, como *Iracema*, *A Cartomante*, *O Alienista* e diversos outros, são disponibilizados apenas em CD-Room versão bilíngue, no qual são adicionadas algumas sugestões pedagógicas referente a cada volume. Diferentemente de títulos como CS, RS e PS, as traduções realizadas pelos intérpretes da Arara Azul não apresentam personagens surdos, assim como não recontam tais histórias partindo de uma expressão identitária e politicamente marcada no cenário das lutas enfrentadas pelas Comunidades Surdas brasileiras. Possuem importância inquestionável no processo de formação desses indivíduos, mas trata-se de traduções que objetivam garantir

certa autonomia de leitura aos surdos e, conseqüentemente, promover o acesso a tais textos em sua língua natural.

Em um segundo momento, podemos identificar textos que, apesar de contarem histórias sobre os surdos, partem de uma visão clínica da surdez, compreendo-a não como marca idiossincrática, mas como a falta de algo, como uma deficiência. É o caso, por exemplo, de *Óculos de ouvido* (PAULA, 2009), que narra a história de José, uma criança nascida surda que é logo apresentada ao aparelho de amplificação sonora pelo Tio Edu, um médico. O livro se refere à surdez como um problema de saúde e narra a rotina de tratamento dessa criança numa tentativa de enquadrá-la ao mundo em geral. Não apenas esta, mas também demais narrativas que partem de uma visão neutralizadora da surdez, como é o caso de *Crônicas da Surdez* (PFEIFER, 2013), tendem a abordar questões referentes ao uso do aparelho de amplificação sonora, à aceitação ou não do implante coclear, e são normalmente deixados de fora do campo compreendido como Literatura Surda por pesquisadores como Karnopp (2010) e Mourão (2011). Acredita-se que tais narrativas caminhem em um sentido contrário à busca de interesses políticos que envolvem atualmente as lutas por representatividade Surda. Contudo, é inegável que, além de se apoiarem em uma filosofia oralista, são perpassadas por um discurso ouvintista de outremização do surdo. Esse tipo de narrativa aborda uma literatura sobre o surdo antes de ser sobre o Surdo.

Já outros títulos do *Kit libras é legal*, como *Adão e Eva* e *História da Árvore*, bem como as narrativas *Tibi e Joca – uma história de dois mundos* (BISOL, 2001), *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (OLIVEIRA et al, 2008), *Feijãozinho Surdo* (KUCHENBECKER, 2009), *Mãos tagarelas bocas sorridentes* (RIBEIRO, 2009), *As luvas mágicas do Papai Noel* (KLEIN; MOURÃO, 2012), *A fábula da Arca de Noé* (MOURÃO, 2014), entre diversas outras, se configuram enquanto histórias muito próprias dessas comunidades, apresentando narrativas muito particulares ao universo de lutas por representatividade Surda. De maneira ainda mais expressiva, podemos encontrar uma vasta diversidade de narrativas e poesias surdas em vídeos anexados ao *youtube*, disponibilizados por números expressivos de surdos e ouvintes membros das comunidades Surdas. Em meio os títulos impressos citados acima, apenas *Feijãozinho Surdo* (KUCHENBECKER, 2009) é bilíngüe, apresentando aos leitores tanto a escrita em língua portuguesa como a escrita de sinais. Os demais livros são apresentados apenas em língua portuguesa.

Depreende-se, portanto, que esse terceiro grupo de narrativas citadas constitui o que de fato se entenda como Literatura Surda, ou seja, como um meio de expressão simbólica, seja impresso ou em vídeo, que traduza o que Karnopp (2006, p. 100) classifica como “a literatura do reconhecimento”. Segundo a autora, a construção dessa forma de expressão “é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas” (idem). Acrescenta-se aos títulos aqui citados também as narrativas CS, RS e PS, que, ao se lançarem aos desafios de traduzirem os contos clássicos, apresentam uma fábula recriada a partir da percepção das comunidades Surdas brasileiras. Trata-se, como veremos a seguir, de textos apropriados pelos Surdos e recriados a partir das suas particularidades linguísticas e culturais.

5 EMBRENHANDO-SE NOS BOSQUES: COMO SE CONSTRÕEM AS RECRIAÇÕES

A literatura desempenha uma importante ferramenta em meio ao atual momento de empoderamento sociopolítico e educacional dos sujeitos Surdos que, como visto, se reflete na busca pelo estabelecimento de uma Literatura Surda. CS, RS e PS enveredam-se neste contexto, contribuindo com a afirmação de uma identidade linguística e cultural própria dos surdos via meio impresso. A busca aos clássicos populares, inevitavelmente, remete à necessidade sentida de se estabelecer raízes culturais e a recriação de textos advindos das tradições orais acaba ganhando, neste contexto, uma dimensão de resistência literária e de questionamento dos padrões que se impõem.

Dessa forma, este capítulo visa analisar como se constroem os contos CS, RS e PS partindo do objetivo claro de recontar os clássicos pela ótica da cultura Surda dentro deste momento de buscas por representatividade Surda, tendo por base a recriação literária como ferramenta de atualização e retroativa interpretação das narrativas nos meios sociais em que circulam. Iniciaremos analisando como se constroem as fábulas de CS, RS e PS e as relações que estabelecem com versões anteriores a elas. Em seguida, enfocaremos a organização das tramas e a construção dos projetos gráficos, para, enfim, finalizarmos com discussões sobre as temáticas comuns que circundam os três textos recriados a partir do contexto da surdez.

5.1 CINDERELA

Nem todos os contos populares continuam tão vivos e tão adaptáveis às diferentes realidades e culturas quanto à história de Cinderela. CS é a primeira das três publicações aqui focalizadas e nesta narrativa somos apresentados, como o próprio título diz, a uma Cinderela surda, a qual se apaixona por um príncipe também surdo. Assim como todas as Cinderelas, esta também possui um temperamento dócil, gentil e submisso que acaba por contrapor-se ao temperamento impiedoso e detestável das irmãs postiças e da madrasta a quem devia

obediência após a morte de seu querido pai²⁶. Nesta versão, esse contraste ganha novos significados, pois não apenas se refere à incansável rivalidade fraterna e ao desligamento da criança para com seus primeiros protetores como estudos psicanalíticos, como o de Bettelheim (1980), fazem questão de frisar. Neste contexto, esta contraposição metaforiza os jogos de poder e as forças de opressão que interagem assimetricamente nos espaços onde convivem surdos e ouvintes, criando polos representativos evidentes desse processo de colonização sócio-histórica dos sujeitos surdos.

Contudo, essa espécie de polarização dicotômica assombra as Cinderelas desde a China antiga, quando se tem o primeiro relato impresso da narrativa. Desde Yeh-hsien, a Cinderela chinesa, a narrativa é polarizada entre bem e mal, certo e errado, bonito e feio, assim como apresenta a ajuda mágica como a suposta transfiguração da figura materna, cuja boa aura é preservada desde a sua morte. Porém, em cada momento de apropriação, as imagens acabam lançando significados diferentes, criando novos símbolos significativos, de acordo com cada contexto. Se na versão de Yeh-hsien a polaridade entre bem e mal representava a essencialista rivalidade fraterna, em CS representa também a secular opressão ouvintista em relação aos surdos.

Yeh-hsien é a mais antiga Cinderela de que se tem registro nos dias atuais, sendo datada por volta de 850 d.C. na China antiga, mas muito dela ainda circula pelas narrativas das Cinderelas atuais, até mesmo em CS, como veremos adiante. O professor e pesquisador de História Oriental, André da Silva Bueno, atualmente professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, mantém um blog intitulado *Textos Clássicos da China Antiga*, no qual disponibiliza a versão em português do conto publicado em 1958 por Lin Yutang. Evidências ainda anteriores a este texto de Yutang podem ser encontradas nos estudos do folclorista japonês Minakata, por volta de 1911, e em 1932, quando o professor R.D. Jameson, na época professor do Departamento de Línguas e Literaturas Orientais da National Tsing Hua University, dedicou uma de suas famosas *Three Lectures on Chinese Folklore* (1932) ao assunto. Segundo os registros, Yeh-hsien foi narrada pela primeira vez no *Yuyang Tsatsu*, um livro de contos mágicos e sobrenaturais escrito por Tuan Ch'eng-shih, no qual relata ter ouvido a história de uma velha empregada da família descendente dos aborígenes daquela região. De acordo com o texto disponibilizado no blog do professor Bueno, Yeh-hsien era

²⁶ Nem sempre o pai de Cinderela está morto nas narrativas ao redor do mundo, mas quando vivo, sua personagem é basicamente de segundo ou terceiro plano. Mesmo quando vivo, não costuma interferir na maneira como a filha é tratada.

inicialmente órfã de mãe e, quando o pai morre, vê-se humilhada e maltratada pela madrasta e pela irmã cruel. A menina tinha temperamento doce e humilde, mas era obrigada a fazer os serviços domésticos mais pesados. Assim como as Cinderelas que conhecemos hoje, assim como em CS, a pequena chinesa também recebeu sua salvação por meio de doadores mágicos, mas neste caso, um peixe gigante com mais de dez pés de comprimento. A afinidade da menina com o peixe fora notada pela madrasta que se encarregou de matá-lo e fazer um grande ensopado, escondendo seus ossos em um monturo. Ao se dar pela falta do peixe, a menina, muito chorosa, recebe ajuda de um homem misterioso que desce dos céus para lhe dizer onde encontrar os restos do amigo. Yeh-hsien os encontra e os leva consigo para escondê-los em seu quarto. A partir de então, todos os desejos de Yeh-hsien tornam-se realidade quando ela os pede aos ossos do peixe: muitas joias, ouros e vestidos dos mais caros tecidos. A menina sai escondida de casa para ir a uma festa tradicional chinesa a qual a madrasta e a irmã a proibiram de acompanhá-las. Contudo, com medo de ser reconhecida, sai correndo da festa e acaba deixando um de seus pequenos sapatinhos para trás, o qual cai nas mãos de um desconhecido e é então vendido ao poderoso rei do povo T'o Huan, que não descansa até encontrar a dona de tão pequenino pé. Porém, o sapato ficava quase uma polegada menor até mesmo para as donas dos menores pezinhos daquele reino. Quando encontrada, entretanto, Yeh-hsien foi levada junto com os ossos do peixe para se tornar a primeira esposa do rei. A madrasta e a irmã de Yeh-hsien foram apedrejadas até a morte e o rei fez tantos pedidos quanto pôde aos ossos do peixe.

A história de Yeh-hsien é a imagem de imagens anteriores a ela que circulavam pelo meio oral, a qual criou inúmeras outras imagens, das quais outras incontáveis imagens foram criadas de acordo com os mais diversos contextos e propósitos de apropriação. Tais imagens repercutem até os dias atuais, como podemos ver em CS, deixando claro que aquilo que muitas vezes definimos como uma realidade dos incontáveis discursos que envolvem as Cinderelas são possíveis apenas por meio desta enorme rede de significação, ou seja, assim como Yeh-hsien, apesar de ser a primeira versão impressa, também não é a primeira versão da realidade a qual nos acostumamos a chamar de “Cinderela”. Um longo caminho se estende até chegarmos a CS, e não podemos afirmar que esta tenha sido possível apenas a partir de uma realidade única.

Se em Yeh-hsien a dicotomia se estabelecia entre belo e feio, ricos e pobres, em CS a polarização que se cria é também entre surdos e ouvintes. Logo no início da narrativa a

estratégia de posicionamento binário entre as partes, inevitavelmente, induz o leitor surdo a identificar-se com a protagonista, transferindo mutuamente as tentativas diárias de superação, bem como as lutas contra o preconceito e a busca pelo reconhecimento. As irmãs e a madrasta, além de serem más e ouvintes, ainda eram vaidosas, pecado normalmente atribuído a essas personagens em suas diferentes versões. Esse impacto inicial desperta a simpatia do leitor e prepara o terreno para tudo que se segue. Cinderela era de fato uma borralheira, limpava, cozinhava, fazia os trabalhos mais difíceis e mesmo fazendo-os bem, não era aceita como membro da família, era rebaixada, humilhada e menosprezada. Contudo, em contraposição às diferentes versões existentes, a verdadeira beleza de Cinderela não era apenas encoberta pela poeira dos serviços domésticos, pois sua maior dificuldade era encontrada na falta de comunicação, já que a madrasta e as irmãs não sabiam – e também não faziam questão de aprender – a língua de sinais e Cinderela não podia ouvi-las. Já de início a narrativa evidencia o maior impasse de uma pessoa surda, ou seja, habitar uma zona de contato cujo ambiente linguístico não é o seu, onde a maioria não reconhece devidamente os aspectos culturais de sua individualidade e lhe julga inferior, incapaz, por não se comunicar como os outros. A inferiorização inicial de Cinderela pela madrasta e as irmãs não se dava apenas pela fuligem, mas principalmente por sua condição de surda.

A história conta que Cinderela aprendeu a língua de sinais nas ruas e se comunicava com os amigos que também utilizavam esta forma de comunicação, fazendo uma alusão clara às associações de surdos e demais ambientes onde geralmente os grupos se encontram. Esses locais de encontro são fundamentais para o desenvolvimento saudável das pessoas surdas e acabam por identificar os indivíduos que os frequentam como uma comunidade, pois ali se aglutinam pessoas surdas ou ouvintes que usam a língua de sinais e reconhecem a importância de se criar um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento cultural e identitário. Além do mais, esses ambientes propiciam a identificação dos surdos com seus pares, despertando nos indivíduos um sentimento de pertença, não pela imposição de uma deficiência, mas sim pela percepção de uma característica própria.

Já o príncipe adquiriu a língua de sinais através do mestre LeEpee²⁷, um professor particular contratado pelo rei e pela rainha para lhe ensinar a língua de sinais francesa. A referência ao professor resgata a referência histórica dos primórdios do século XVIII, por

²⁷ A grafia “LeEpee” como referência a o abade francês Charles Michel de L’Épée é utilizada no texto em português de CS, enquanto que a escrita de sinais apresenta o sinal  e o nome .

volta da década de 1750, quando o abade francês Charles Michel de L'Épée voltou os olhos para os indivíduos surdos de sua localidade e começou a notar características linguísticas próprias naqueles gestos e expressões. Esta referência, além de nos dar uma possível ideia de localização e do momento no qual esta narrativa de Cinderela está se passando, também evidencia aos leitores as relações entre a língua brasileira de sinais e a língua de sinais francesa, que, de acordo com Sousa (2012), vão muito além de meras referências linguísticas, explorando principalmente afinidades históricas e culturais, já que, como vimos, a primeira escola de surdos no Brasil foi iniciada por um surdo seguidor dos métodos de L'Épée. Talvez por isso seja tão condizente a aproximação entre CS, de Hessel, Karnopp e Rosa, e a Cinderela de Perrault, diferindo veementemente da versão dos alemães Grimm. A versão Surda burla todo e qualquer conteúdo que possa remeter à violência ou vulgaridade, distanciando-se, neste ponto, também das histórias aterradoras das antigas tradições nórdicas.

Em CS, Cinderela é uma menina curiosa e interessa-se rapidamente em saber o que dizia a carta real, com o convite para o baile no qual o príncipe escolheria sua esposa. Quando soube o conteúdo da mensagem, implorou para a madrasta deixá-la ir à festa, mas foi mais uma vez humilhada por não ter roupas bonitas o suficiente para a ocasião. Em muitas versões, as Cinderelas encontram ajuda em elementos da natureza, por ora um peixe, uma castanheira, um búfalo pardo, em passarinhos, mas em CS, assim como em Perrault, os autores utilizam-se das artimanhas do conto maravilhoso e subitamente aparece uma fada madrinha para magicamente amparar Cinderela com um lindo vestido e luvas cor de rosa. Diferentemente da fada madrinha de Perrault, que em troca da ajuda faz Cinderela prometer ser uma boa menina – fato este que se justifica pelo contexto sócio-histórico da afirmação burguesa no qual se encontrava o autor que, segundo Tatar (2004, p. 42), estava “imbuído da ideia de que contos de fadas recompensam a virtude” –, a fada em CS não pede nada em troca, assim como os elementos da natureza das versões anteriores, ela apenas ajuda Cinderela em seu momento de necessidade.

Sabe-se que a imagem da fada madrinha foi inicialmente introduzida pela versão de Perrault – apesar de já haver resquícios dessa figura mágica em forma humana desde Yeh-hsien –, e então apropriada pelas versões da Disney, na qual ganha novas caras e até mesmo contribui com os momentos cômicos das narrativas televisivas. Em CS, entretanto, a fada ganha uma roupagem um tanto quanto moderna, pois, apesar de ainda ser um elemento

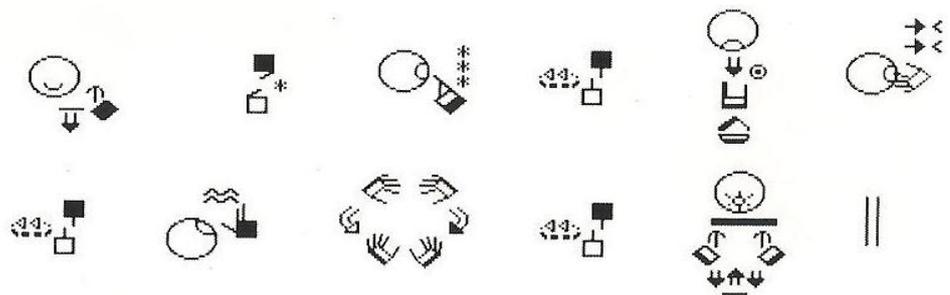
mágico, vinda não se sabe de onde, traça um vestido curto com cabelos soltos e encaracolados, como pode ser percebido na ilustração a seguir:

Ilustração I: A fada de CS



Fonte: HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 19.

Além do vestido e das luvas, a fada de CS transforma o rato em um cocheiro e o gato em um cavalo, como pode ser conferido no texto em escrita de sinais (p.20):



(HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 20)²⁸

²⁸ “A fada transformou o ratinho em um cocheiro, o gato em um cavalo e a abóbora em uma carruagem.” (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 20).

Enquanto a versão de Perrault utiliza camundongos, ratos e lagartos para serem transformados em cocheiros, lacaios e cavalos, e as versões da Disney utilizam cavalos e cachorros, em CS a fada utiliza um gato e um rato. A própria escolha dos animais contribui para a manutenção da polarização criada anteriormente entre a madrasta e as irmãs ouvintes *versus* Cinderela e o príncipe surdos, ou seja, o perseguido *versus* aquele que persegue. Esta passagem é fundamental e funciona na narrativa como um prenúncio à inversão de papéis que finalizará a história. Pois se o gato, animal de força superior ao rato e seu predador natural na cadeia alimentar, é transformado em um cavalo, o rato, pequeno e desfavorecido biologicamente, é transformado em um cavaleiro. Há a inversão do pequeno sobre o grande, do desfavorecido sobre o privilegiado, remetendo-nos a uma situação análoga à transformação da pequena borralheira em mulher, “digna da realeza”. A realeza, neste caso, não simboliza meramente uma ascensão social ou a maturação biológica da personagem como na versão de Perrault, mas a superação de sua condição inicial, enquanto identidade surda minorizada.

A fada sinaliza para Cinderela que a mágica acabará à meia noite em ponto e ela deve voltar para casa antes que tudo se esvaia. A moça acata os avisos servilmente e, com uma alegria sem igual, descobre que o príncipe também era surdo. Os dois dançam e se divertem a noite toda, sem perceber o tempo passar. Cinderela estava tão linda e sua aparência diferia tanto da usual, que, assim como em muitas outras versões, nem mesmo a madrasta ou as irmãs a reconheceram. De repente, ela se dá conta de que seu tempo quase chegara ao fim, despede-se do príncipe e sai em disparada pelas escadarias do palácio. Ele, sem compreender o alvoroço, tenta segurá-la pela mão, mas Cinderela corre, deixando para trás apenas sua delicada luva cor de rosa.

A substituição do clássico sapatinho, ora de pele, ora de vidro, ora de ouro, como relatam versões anteriores, pela luva ganha uma simbologia deveras significativa dentro dessa cultura, visto que as mãos representam o meio próprio de comunicação dos surdos. Contudo, não é inédita. Em meio às diversas versões norueguesas publicadas por Asbjørsen e Moe, podemos encontrar a luva também na narrativa *Katie Woodencloak*, traduzida para o inglês por George Webbe Dasent e publicada em 1859.²⁹

²⁹ Há inúmeras narrativas que remetem a história de Cinderela em meio às publicadas por Asbjørsen e Moe. Há inclusive narrativas nas quais o papel de Cinderela é assumido por personagens masculinas, como são os casos dos contos traduzidos por Kristin Lie Garrubo para o português em 2013, onde encontramos ambos *A donzela na colina de vidro* e *Dom Piero*. No primeiro, o Rapa-Cinzas, caçula de três irmãos, recebe ajuda dos cavalos que aparecem magicamente no capinzal da família toda noite de São João - primeiro um revestido em cobre, seguido

Em *Katie Woodencloak*, assim como na narrativa de Yeh-hsien, a personagem principal recebe ajuda de um animal mágico, no caso um búfalo pardo, para não morrer faminta e sofrer com os maus tratos da madrasta e a filha cruel enquanto seu pai estava em guerra contra um reino próximo. A afeição de Katie com o búfalo também é percebida pela madrasta, mas quando essa exige a morte do animal como a única solução possível para seu mal-estar, Katie foge durante a madrugada nas costas do amigo, encontrando em seu caminho três bosques – um de cobre, um de prata e um terceiro, de ouro. Katie e o búfalo precisam atravessá-los sem tocar em nada, o que acaba dando errado e precisam então enfrentar os *trolls* que guardavam os bosques – os quais tinham três, seis e nove cabeças, respectivamente. Contudo, ao fim do terceiro bosque, encontram um grande castelo no qual Katie se disfarçará de plebeia para ficar escondida. Para isso o búfalo obriga a garota a matá-lo e esconder seus restos atrás de uma muralha de pedras juntamente com o que recolhera dos três bosques mágicos e, sempre que precisasse de ajuda, a pequena princesa deveria bater nas pedras com um galho específico para que fosse atendida. Katie vai então viver no castelo como empregada e, para esconder sua identidade, andava sempre com um manto de madeira muito feio e pesado. Este tem na narrativa a função de esconder a verdadeira beleza da menina, assim como os borralhos o fazem na grande maioria das versões e a surdez, em CS. Certo dia, Katie vai levar água para o banho que o príncipe tomava antes de ir à missa. Enquanto subia as escadas com a água, seu manto de madeira fazia muito barulho. O príncipe se irrita com a moça e lhe joga toda a água. Katie vai chorosa até a pedra onde escondera os ossos do búfalo, pedindo roupas com as quais pudesse ir à Igreja e um homem misterioso aparece para ajudá-la. Ele lhe dá roupas tão lindas quanto o cobre, deixando Katie em tamanha formosura que todos na missa não desviavam os olhos dela nem ao menos para escutarem o sermão do padre. Ao final da missa, o príncipe tenta galantear a bela moça, mas tudo que consegue é uma de suas luvas que fica presa na porta da Igreja. Ao perguntar a bela moça de onde ela vinha, Katie responde ao príncipe que era da terra de *Bath* – banho em inglês, uma aparente chacota ao príncipe que pouco tempo antes a desprezara e a banhara com o balde de água por julgá-la feia e irritante. Katie é humilhada mais duas vezes pelo príncipe por conta de sua aparência descomunal e o encontra em seguida durante as missas, cada uma das quais ela deixa um item do seu vestuário, sendo o último o sapatinho.

por um revestido em prata e finalmente um muito maior e mais formoso coberto de ouro -, para subir a colina de vidro e alcançar as maçãs de ouro que lhe darão a mão da princesa em casamento. No segundo, o pobre Piero recebe roupas, cavalos e um belo castelo de uma gata mágica muito esperta para impressionar o rei.

Se na antiga China Yeh-hsien deixara o sapatinho em meio a uma festa popular e, a partir de Perrault, na corte francesa, berço da burguesia, as Borracheiras perdiam seus pertences em suntuosos bailes, na Noruega, de Asbjørsen e Moe, Katie perde itens que compõe seu traje na Igreja durante uma missa da qual o príncipe participava³⁰. Cada novo tempo de apropriação traz consigo novos símbolos significativos ou, até mesmo, ressignifica os anteriores. Vale lembrar aqui a estreita relação mantida desde os primórdios entre o Catolicismo e o Império. Acreditava-se que as monarquias eram desígnios do próprio Deus na terra. O deboche de Katie para com o príncipe metaforiza a ironia em relação ao abuso prepotente de ambas as instâncias de poder envolvidas. Na narrativa, o príncipe tratou Katie de maneira muito rude, por ser uma empregada barulhenta e muita feia naqueles trajes. Como nos lembra Carvalho (2013),

Nos contos nórdicos, reis e padres são às vezes retratados com bastante irreverência. Contudo, é preciso observar que a narrativa popular norueguesa, mesmo quando faz piada deles, jamais os trata com desrespeito. O conto chama a atenção para uma conduta correta, e por isso é implacável com as autoridades que se mostram arrogantes ou injustas. (CARVALHO, 2013, p. 77-78)

É comum que outras versões de Cinderela atribuam grande importância às aparências e aos ricos trajes das donzelas, mas em *Katie Woodencloak* essa associação é ainda mais intensa. Diferentemente da simbologia agregada à perda da luva em meio ao contexto de recriação da surdez, perder a luva e outros itens de seu manequim em *Katie Woodencloak* acentua a perpetuação de um culto estético à beleza exterior que muitas vezes são associadas às narrativas das Cinderelas, desde a perda do sapatinho na China antiga, que associava encantos estéticos à dona de tão minúsculo pezinho. Diferentemente dessas versões e afastando-se até mesmo da versão de Perrault, com a qual mais se assemelha, em CS a aparência relacionada aos trajes luxuosos que enfeitam Cinderela são exaltados minimamente, sendo essa associação mais enfatizada em relação às irmãs ouvintes. Nem mesmo a fada retorna ao final para enfeitar a donzela antes que ela se encontre com o príncipe, como acontece na versão francesa setecentista. Cinderela se revela como é, esfarrapada e borralheira por fora. Isto não lhe é um problema, deixando subentendido que, enfim, o reconhecimento e a transcendência de sua condição até então inferiorizada se dá por seu caráter e suas

³⁰ Há diversas narrativas nórdicas nas quais a donzela se encontra com o príncipe durante a missa, um exemplo de grande circulação no Brasil é a narrativa *Sapatinho Dourado*, do russo Afanas'Ev, publicado pela Landy Editora (2 ed., 2003).

qualidades internas, independentemente da condição exterior. Cria-se um enorme contraste entre a humildade da jovem e suas irmãs, interesseiras e mesquinhas. Dentro do contexto da surdez, perder a luva que cobria sua mão, meio máximo de expressão e afirmação identitária Surda, remete à perda do momento no qual a surdez não era mais um problema, mas uma característica. Assim como na versão de Perrault e em *Katie Woodencloak*, de Asbjørsen e Moe, nas quais o fim da mágica e a perda de seus respectivos itens implica a perda da ascensão conquistada pelas roupas luxuosas durante os encontros com o príncipe, a luva deixada por Cinderela em CS e o fim da mágica na narrativa Surda implica sua volta a condição inicial de inferiorização e rebaixamento pelo fato de ser surda. Durante o encontro com o príncipe, que também era surdo, Cinderela ascende sua condição minorizada para uma posição idealizada, na qual sua condição de surda não mais a submete aos descasos da madrasta e das irmãs ouvintes.

O príncipe, cheio de amores pela jovem desconhecida, ordena a seus empregados que procurem em todas as casas do reino até encontrarem a jovem surda cuja mão coubesse delicadamente na luva. Ao chegar à casa de Cinderela, a madrasta mente que suas duas filhas são surdas, mas mesmo com muito esforço, a luva não serve em nenhuma delas. Cinderela, que trabalhava na cozinha, foi percebida por um dos serviçais nobres. Mesmo com o descaso da madrasta e das irmãs para com a jovem empregada, o homem sinaliza para ela provar a luva. Todos ficam estarecidos quando descobrem a identidade da encantadora moça do baile. A menção ao esforço das duas irmãs suprime nesta narrativa a recorrente mutilação presente em algumas versões, como na história dos Grimm, na qual as irmãs cortam parte dos próprios pés para tentarem se passar pela moça procurada. Tal como na versão de Perrault, o castigo das irmãs e da madrasta por toda má conduta durante o conto fica sendo simplesmente a não realização do desejo febril em casar uma das duas jovens arrogantes com o príncipe.

Cinderela e o príncipe se casam e são felizes por muitos anos. Antes de se encontrarem, Cinderela e o príncipe habitavam ambientes sociais muito distintos, mas, mesmo com toda a injustiça sofrida em casa, a heroína se mantinha submissa à madrasta e às irmãs. Contudo, como afirma Bettelheim (1980), o maior mérito das “Cinderelas” é que, independentemente da ajuda mágica recebida, elas conseguem transcender sua condição degradada sendo absolutamente quem elas são, com todas as suas particularidades e peculiaridades. CS não rompe com a tradição patriarcal presente nas diferentes histórias das Cinderelas aqui exemplificadas, onde, apesar dos obstáculos aparentemente intransponíveis, o

final da história sempre assegura que elas serão descobertas por um príncipe, normalmente associado a um símbolo de reconhecimento social, uma conquista merecida por seu grande sofrimento ou boa conduta. Na versão Surda, entretanto, encontrar o amor do príncipe também significa encontrar alguém que, mesmo vindo de uma classe diferente, partilhe uma identidade análoga, experienciando o mundo a partir da percepção visual.

CS, assim como as demais narrativas Surdas abordadas a frente, propõe-se a recontar a história de Cinderela a partir da cultura e vivência surda, mas não deixa de transparecer os indícios da grande rede a qual se liga. Poderíamos, entretanto, ingenuamente descrevê-la como uma imagem direta da narrativa de Perrault, indiscutivelmente a realidade mais próxima da versão Surda. Mas, então, alguém nos lembraria de que a narrativa de Perrault também é uma imagem advinda de outras imagens anteriores a ela e aquilo que normalmente entendemos como *A realidade* é apenas um recorte sincrônico em meio a uma enorme rede diacrônica de construção narrativa. Estudar a reconstrução de contos populares clássicos, inevitavelmente, implica estudar aquilo que não é novo, mas é recontado de acordo com um novo tempo e com novos propósitos narrativos.

5.2 RAPUNZEL

Se as escolhas em CS contribuem para a construção gritante de uma representação dicotômica dos sujeitos envolvidos (surdos *versus* ouvintes), RS traça um caminho mais ameno no que se refere à contraposição dos elementos binários, apesar de não se esforçar para abandoná-los. O livro, publicado pelos mesmos autores e pela mesma editora universitária, segue o caminho de seu precedente, ou seja, parte do objetivo expresso de recontar a clássica história de Rapunzel sob a perspectiva Surda. A construção gráfica do projeto também se assemelha muito ao seu anterior, tendo a escrita de sinais, o português escrito e o mesmo padrão de ilustrações.

Em RS, a única personagem a qual a narrativa descreve explicitamente como sendo surda é Rapunzel, uma linda menina que nasce de um casal muito apaixonado, mas que acaba sendo criada por uma bruxa. Durante a gravidez a mãe de Rapunzel sente um desejo enorme de comer os rabanetes da horta vizinha. Mesmo sabendo que esta pertencia à bruxa, o marido,

muito bondoso, vai apanhar os rabanetes e é surpreendido. O homem tenta se explicar, mas a bruxa impiedosa e furiosa com o acontecido exige o bebê que vai nascer em troca do roubo cometido.

Percebe-se que o medo gerado no pai pela fúria da bruxa atua não apenas nesta, mas em diversas construções ao longo dos séculos, como uma artimanha para justificar essa troca. E muita coisa na narrativa gira em torno de tal “bruxa”. Contudo, nas diversas histórias das Rapunzéis, justificar a atitude do pai nem sempre foi uma preocupação aparente. A primeira donzela da torre da qual temos registro impresso data sua primeira publicação de 1405, quando Christine de Pisan narra a história de Santa Bárbara. Segundo Pisan, no tempo do Imperador Maximianus, vivia Bárbara, uma virgem de beleza sem igual. Por conta de sua beleza, seu próprio pai a trancafiava no alto de uma torre, para que não ceda aos pecados do mundo até que ele consiga negociar um casamento nobre para a filha. Durante sua estadia na torre, Bárbara se converte ao Cristianismo e recusa todos os pretendentes que seu pai consegue encontrar, afirmando que já prometera sua virgindade a Deus. Bárbara foge e aquele que relata seu esconderijo ao pai é transformado em pedra. Mesmo assim a menina é apanhada, tem seus seios arrancados e é torturada até a morte, quando o próprio Deus se pronuncia dos céus, coroando-a e buscando-a para viver em seu reino. O pai de Bárbara corta a própria cabeça e é transformado em cinzas pelas labaredas de fogo que descem do céu.

Pela estrutura narrativa construída por Pisan, percebemos que seu texto se estrutura mais como um relato do que como um texto literário, talvez por se tratar de uma narrativa relacionada ao contexto do Cristianismo, no momento em que este estava em evidente expansão. Mesmo assim, a narrativa de Bárbara é a imagem de imagens orais anteriores a ela, a partir da qual inúmeras outras imagens foram sendo criadas ao longo dos séculos e ressignificadas de acordo com cada contexto de apropriação por meio das diferentes interpretações suscitadas. Nesta história, o próprio pai é a criatura malvada que trancafiava a moça impiedosamente para salvaguardar sua virgindade e não há, portanto, preocupação em amenizar sua figura cruel, já que é ele também o responsável pela tortura e morte da menina. A figura do pai representa a fusão entre o protetor bom e o protetor malévolo aos quais estamos acostumados nas narrativas mais contemporâneas, inclusive em RS. Contudo, a artimanha do medo como elemento amenizador da figura parental e a divisão binária entre o guardião benévolo e guardião impiedoso manifestados em RS aparecem já na próxima

narrativa da qual temos registro, intitulada *Petrosinella* e publicada por Giambattista Basile no *Pentamerone*, em 1636.

A narrativa de Basille apresenta por vezes um tom humorístico, com tiradas sórdidas e até mesmo um pouco obscenas para a sua época. Ainda carrega a ideia de aprisionamento da jovem virgem como forma de isolá-la do mundo, mas cria um contexto ficcional diferente do contexto cristão da história de Bárbara, se aproximando, em partes, das Rapunzéis que conhecemos hoje. Nesta narrativa uma mulher grávida sente desejo de comer salsa – de onde deriva o nome da protagonista em italiano e é posteriormente traduzido para o inglês como *parsley*. Ao adentrar a horta proibida, a mulher é surpreendida pela ogra que ali vivia e esta, furiosa, exige o bebê em troca. Por medo e também a fim de fugir da cena o mais rápido possível, Pascadozzia, a mãe, aceita. A ogra só aparece para aprisionar a garota quando esta já está crescida, por volta de seus sete anos.

A ênfase do medo como elemento justificador e a divisão da figura protetora entre a mãe e a ogra em diferentes etapas do desenvolvimento da menina em mulher é ainda mais acentuada pela narrativa romantizada reescrita por Madame Charlotte-Rose de Caumont de La Force no final daquele século na França (1698). Na tradução para o inglês, a qual ficou conhecida como *Persinette, the maiden in the tower*, a figura protetora se divide entre um casal apaixonado que gera a menina e a fada que a aprisiona e amedronta o pai quando ele rouba a salsa de sua horta mágica. Assim como em RS, a fada em *Persinette* também cria a menina desde o seu nascimento, mas só vai aprisioná-la no alto de uma torre após perceber que estava crescendo e adquirindo uma beleza sem igual. A fada, assim como a bruxa em RS e o pai de Bárbara, ainda que em contextos diferenciados, aprisionam as moças, pelo menos inicialmente, como uma forma daquilo que julgavam ser proteção.

Segundo os estudos de Tatar (2004), a transfiguração simbólica da fada em bruxa passa, inevitavelmente, pela narrativa dos irmãos Grimm. Enquanto a narrativa de Madame de La Force refere-se à uma fada – *fée*, em francês e *fairy* em inglês – a recriação no contexto alemão utiliza o termo *zauberin* – *enchantress* em inglês e *feiticeira* em português. La Force (1698), apesar de referir-se à uma *fée*, apresenta uma personagem extremamente vingativa que, mesmo preocupando-se com a proteção de Persinette, castiga-a de formas impiedosas quando descobre sobre sua gravidez e de seus encontros com o príncipe. A versão dos Grimm, apesar de amenizar os castigos impostos a Rapunzel, a nomeia *zauberin* - *feiticeira*. Segundo

Tatar (2004, p. 112), a opção pelo termo fez com que algumas traduções dos contos dos Grimm para o inglês acabassem utilizando o termo *witch* – *bruxa* em português.

E assim, após todo esse caminho diacrônico traçado para o desenvolvimento da personagem responsável por amedrontar o guardião inicial, justificando a troca da garota, e também por guardar e isolar as Rapunzéis do mundo ao redor, chegamos a figura da bruxa em RS. Apesar de ser uma bruxa sem rodeios discursivos, ela é quem menos castiga Rapunzel por sua desobediência quando comparada às outras versões. Na Idade Média a donzela foi torturada e flagelada até a morte por sua desobediência, na França setecentista relegada a um deserto e a quase morrer de fome por transformar tudo que tocava em objetos impossíveis de serem comidos, na Alemanha do século XIX é mandada também para o deserto, porém sem muita ênfase no castigo. Em RS, entretanto, a bruxa, apesar de furiosa e de cortar suas tranças como em grande parte das narrativas, a leva para viver sozinha em uma casa distante. Contudo, tal casa distante parece não ser distante do resto do mundo como era na versão de La Force e dos Grimm, apenas da torre, pois é a própria Rapunzel que, ao final da narrativa, reconhece o príncipe caminhando pelas ruas da cidade. Percebemos que os termos escolhidos em cada uma das versões para se referir à essa figura emblemática traçam uma espécie de gradação ascendente, enquanto que as punições delegadas às Rapunzéis, com o passar do tempo, caminham em sentido descendente, fato este que pode ser compreendido como reflexo dos movimentos de liberação social dos tabus em torno de temas controversos, como a gravidez antes do casamento em sociedades patriarcais marcadas pelo sexismo. Contudo, apesar de marcar uma possível desmistificação do tema, fica claro que ainda é tratado com hostilidade, pois em RS, a menção à gravidez de Rapunzel simplesmente desaparece, o que justifica a amenização da fúria sentida pela bruxa.

Em RS, a bruxa leva a garota logo quando nasce e, conforme a menina vai crescendo, percebe que era uma jovem surda. Rapunzel não tinha contato externo, o que acaba fazendo que ela e a bruxa desenvolvam gestos caseiros para se comunicarem. Ao perceber que estava se tornando uma moça muito bonita, a bruxa decide prendê-la numa torre para que ninguém a roube, o que acaba por afastar ainda mais Rapunzel do mundo. A menina passava os dias lá no alto, longe de tudo, penteando e trançando os enormes cabelos enquanto esperava pela visita da bruxa todas as manhãs lhe trazendo comida.

Certo dia, ao caminhar pelo bosque, o príncipe encontra a torre. Avista as duas conversando por meio de gestos e se interessa por Rapunzel. Quando a bruxa parte, ele

rapidamente sinaliza para a moça, que se intriga com aqueles sinais e joga suas tranças para o príncipe subir. O rapaz passa a visitar a moça com frequência e ela começa a aprender aquela nova forma de comunicação, até que a bruxa percebe a grande quantidade de sinais diferenciados que Rapunzel estava utilizando e desconfia de sua traição. Diante da desconfiança a menina acaba confessando tudo, deixando a bruxa muito irritada.

Enquanto na versão francesa setecentista de La Force (1698) a menina engravida e a fada a descobre por conta de seu aumento de peso, na versão dos Grimm – preocupados com a moral destinada ao público infantil – uma Rapunzel desatenta deixa escapar como era mais fácil puxar o príncipe para o alto da torre do que a feiticeira. Em RS, entretanto, a menina se entrega por conta da aquisição linguística que se diferenciava, e muito, dos poucos gestos caseiros que desenvolvera junto com a bruxa. Dessa forma, se as versões de La Force e dos Grimm nos apresentam uma protagonista ingênua e desavisada, RS marca, contrariamente às versões anteriores, o momento principal de empoderamento da personagem por meio da aquisição da língua de sinais. Este é o ápice de desenvolvimento da personagem surda que se via, até então, enclausurada pela bruxa.

Simbolicamente, esta passagem nos remete a situações análogas nas quais os pais ouvintes de crianças surdas querem proteger seus filhos de tal maneira que acabam por afastá-los de seus pares e da convivência com outros surdos. Muitas famílias ao descobrirem um filho surdo, por medo ou por não saberem como lidar inicialmente com a situação, acabam por isolá-los do mundo, negando-lhes a oportunidade de se descobrirem enquanto Surdos e de adquirirem a língua de sinais. A falta de um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento subjetivo humano acaba por gerar atrasos de aprendizagem, pouca bagagem simbólica e, conseqüentemente, poucas maneiras de construir significados socialmente reconhecíveis no meio em que habita, confundindo, como explicitou Skliar (2005), a natureza biológica da condição de surdo com a “natureza social conseqüente ao déficit” (p. 118). Esse jogo discursivo criado pelas escolhas no processo de recriação da história da Rapunzel deixa claro que, ao aprisionar o surdo em nossa torre particular, estamos contribuindo muito mais para o seu estereótipo de deficiente do que efetivamente protegendo e ajudando em seu desenvolvimento.

Dessa maneira, se a bruxa é a figuração de um laço guardião, protetor, funcionando na narrativa como um espelho para as figuras paternas, a atitude de Rapunzel ao começar a se relacionar com o príncipe simbolicamente representa uma ruptura do cordão umbilical. Trata-

se do inevitável momento no qual a torre não é mais o limite e a bruxa se vê incapaz de protegê-la. Essa perda de controle é dolorosa e por não aceitar o fato de Rapunzel estar crescendo e se desenvolvendo, a guardiã corta suas tranças e a manda para longe.

Seguindo o caminho de grande parte das narrativas, ela também se vinga do príncipe: assim como na versão de La Force e na versão dos Grimm, a bruxa fica de tocaia no alto da torre esperando o momento no qual ele retorna para visitar Rapunzel. A bruxa lança as tranças cortadas pela janela como de costume e, durante a escalada, as solta fazendo com que o príncipe caia de grande altura e bata com a cabeça. Diferentemente das outras versões nas quais o príncipe fica cego, em RS ele perde a memória e passa a vagar com as tranças na esperança de lembrar-se de algo. Rapunzel o reencontra em uma dessas andanças e, ao abraçá-lo, sua memória vai aos poucos retornando. Os dois seguem para o castelo, onde se casam e vivem felizes.

A compreensão da simbologia parental recuperada pela reconstrução da bruxa em RS é fundamental para a compreensão da coerência entre as escolhas dessa versão para com o objetivo que visa desempenhar, ou seja, a recriação de Rapunzel por uma perspectiva Surda. Ao considerarmos o desenvolvimento diacrônico pelo qual passaram essas diversas figuras emblemáticas de acordo com cada contexto de reconstrução narrativa aqui apresentado, percebemos a estreita relação que se estabelece entre o bipolar pai de Bárbara e as representações binárias da figura dócil e amedrontada que gera Rapunzel acrescida da figura impiedosa que se apodera dela com o intuito de resguardá-la do mundo em RS. Essa relação retroativa estabelecida entre um tempo e outro acaba por reescrever o antigo no presente, atribuindo-lhe novos símbolos e significados por conta do contexto atual de apropriação pelo qual passam as identidades Surdas.

Neste contexto, a torre, que antes era a representação da imposição patriarcal, passa a simbolizar as tensões hierárquicas que ainda hoje distanciam os surdos de uma convivência verdadeiramente ativa e social. Enquanto CS se preocupa em expor a secular repressão ouvintista sobre os surdos, remetendo aos contextos históricos de uma colonização metafórica, RS trata justamente da colonização velada, implícita, mas ao mesmo tempo, latente, que circunda os surdos em meio às *zonas de contato*.

5.3 PATINHO

PS, por sua vez, é a terceira narrativa recriada com o propósito de recontar os clássicos por uma ótica Surda. Sua primeira edição foi lançada dois anos após os dois primeiros e não conta com a co-autoria de Carolina Hessel Silveira. Em contraposição, traz ilustrações de Maristela Alano, o que acaba por diferenciar o projeto gráfico e a estrutura do livro como um todo. PS não traz a escrita de sinais introduzida pelas publicações anteriores, sendo composto pela escrita em língua portuguesa e pelas ilustrações em preto e branco, o que não significa que não traga elementos dessa forma de percepção visual do mundo. Enquanto CS cria uma espécie de metáfora literária para a secular colonização do sujeito surdo e RS trata desse jogo de poder hierárquico e assimétrico que se manifesta de maneira velada cerceando o surdo até mesmo em sua vivência em meio às famílias ouvintes, PS frisa ainda mais a busca por afirmação de uma identidade Surda, construída a partir da vivência com seus pares, representando a afirmação dessas comunidades, que expõem com orgulho a idiosincrasia Surda.

A narrativa é ambientada na Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul, o que nos remete à região do Brasil onde as lutas pelos direitos surdos inicialmente despontaram sob a bandeira dos Estudos Surdos e também é sede da Editora da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil – responsável pelas três publicações aqui abordadas. Além do mais, é o estado natal da própria Karnopp e de Alano, militantes importantes das buscas por representatividade Surda no meio acadêmico e social brasileiro.

De acordo com a narrativa, em meio a um bando de patos que migrou para a Lagoa dos Patos, havia um casal de surdos. Eles preparam um ninho longe dos predadores e ali viviam tranquilos. Certo dia, enquanto a pata passeava pela lagoa, começa a sentir cólicas e não consegue retornar ao seu ninho a tempo. Acaba tendo que botar aquele ovo em um ninho desconhecido que encontra pelo caminho. Contudo, o ovo se perde em meio aos outros, deixando-a desesperada. Com o desenrolar da narrativa, acabamos descobrindo que aquele ninho pertencia a uma mãe cisne, que acabou não percebendo o ovo diferente. Depois de muito chocar, os filhotinhos da mãe cisne quebram suas cascas e logo, logo vão dizendo “Oi!... Oi!... Oi!”. Contanto, ainda restava um ovo inteiro, que demorava a se partir.

Após algum tempo, nasce uma criaturinha diferente e seus supostos irmãos os olham confusos. Diferentemente do restante da ninhada, aquele filhote não dizia “Oi!”, como os

outros, mas sinalizava com suas mãos, o que ninguém compreendia. Quando foram passear na lagoa, as diferenças se acentuaram ainda mais, pois durante os passeios a mãe cisne ensinava seus filhotes a cantarem. Patinho era o único que não cantava e sozinho ele se questionava: “Por que sou tão diferente dos meus irmãos? Eu acho que não sou daquela família!” (KARNOPP; ROSA, 2005, s/n).

Essa passagem enfatiza o estranhamento da personagem em meio aos seus familiares cisnes ouvintes, o desconforto vivido na lagoa, lugar do qual não podia se esquivar. Assim como na narrativa de Andersen (1843), o patinho em PS também é o mais novo da ninhada, o último a abandonar a casca, que se vê impotente frente ao desdém com que é tratado por ser diferente. Tanto a aparência física da narrativa de Andersen, como a surdez da narrativa de Karnopp e Rosa, configuram características próprias das personagens sobre as quais ambos não têm controle. Não são escolhas que podem ser mudadas, mas mesmo assim as personagens sofrem o preconceito daqueles mais próximos. Contudo, diferentemente das agressões verbais e físicas sofridas pela personagem na narrativa de Andersen (1843), o patinho em PS é exposto a uma violência tácita e soturna, que se dá por conta da exclusão e do sentimento de isolamento, que se mostra crescente na personagem por não conseguir cantar e se comunicar como os outros. Mesmo tendo vários irmãos, o patinho é sozinho.

Enquanto o conto de Andersen narra a história de um cisne que, por conta das adversidades da trama, acaba nascendo em um ninho de patos, PS narra um patinho surdo que nasce em um ninho de cisnes ouvintes. Na história do autor dinamarquês, por ser diferente dos demais, a personagem era tratada como um patinho muito feio e desajeitado. Após muitas ofensas físicas e verbais o patinho se afasta do grupo, passa por diversos perigos e o tempo vai-se indo, até que um dia, já crescido, se depara com um bando de lindos cisnes brancos. Só então percebe sua semelhança com aqueles magníficos seres e o patinho, antes feio, se vê agora um formoso cisne. A partir da imagem de dois animais cotidianos, a história de Andersen (1843) contrapõe ideias e valores: o pato é um animal biologicamente menor que o cisne, mas o pequenino cisne é quem era humilhado e minorizado no início. Porém, ao final, o pequeno se torna o grande. O cisne representa, em Andersen (1843), uma ave nobre, majestosa e a transformação da personagem proporciona que ela cresça psicológica e subjetivamente. O patinho feio se descobre de uma outra espécie, mais bela e imponente. Essa superioridade estética acaba por agregar-lhe valor e dignidade que antes não conhecia. Como

analisa Tatar (2004), Andersen acaba por hierarquizar a relação entre “cisnes majestáticos *versus* ‘a ralé do terreiro’” (p. 299).

Já a narrativa Surda trilha um caminho em sentido inverso. O patinho nascido no ninho de cisnes, por se sentir muito diferente do restante da família e não conseguir se comunicar nem cantar como seus irmãos, acabava sozinho, excluído. Não conseguia se sentir parte daquela família e, ao se afastar do grupo, acaba encontrando um bando de patos muito parecidos com ele que, surpreendentemente, também sinalizavam. O patinho ficou encantado por encontrar outros animaizinhos com os quais conseguia se comunicar, sentia-se bem com eles, sentia-se em casa. A mamãe pata, que também era surda, reconheceu seu filhote perdido e tratou logo de esclarecer toda a história com a mamãe cisne, contratando um sapo intérprete para mediar a conversa.

Encontrar outros patos que sinalizavam desperta no patinho um sentimento de pertença, que é ainda mais enfatizado pelas passagens a seguir:

Ele se aproximou de alguns patinhos e sinalizou: “Oi!”. Os patinhos responderam: “Oi!”. Começou a observar que eles tinham o seu jeito, as suas cores, o mesmo bico, o mesmo olhar! Aos poucos, o patinho surdo começou a aprender a Língua de Sinais da Lagoa (LSL).

O patinho voltou para sua casa. Durante aquela noite, só pensava: “A gente consegue se comunicar! Eles parecem meus irmãos, minha família!” (KARNOPP; ROSA, 2005, s/n).

Diferentemente da narrativa de Andersen (1843) na qual a identificação com seus pares revela a transformação de sua identidade (antes pato, agora cisne; antes feio, agora belo), o reconhecimento gerado no patinho de PS gera um sentimento de pertença que é possível apenas pela manutenção de sua identidade enquanto pato e enquanto surdo. Dessa forma, se a narrativa de Andersen (1843) acaba por perpetuar uma espécie de culto estético – muito recorrente em outros contos de fadas, como vimos anteriormente em algumas versões de Cinderela e de Rapunzel –, a narrativa de PS o desconstrói. Enquanto o patinho que se descobre cisne desperta uma espécie de orgulho e glória por sua ascensão, o patinho que continua pato encontra o alívio por descobrir um ambiente no qual não se sentia mais o excluído.

Dessa forma, na narrativa de Andersen (1843), a personagem inicia-se pato e, após um tempo de crescimento e de desenvolvimento, percebe-se cisne. Até mesmo o nome, o jeito pelo qual a personagem era denominada no decorrer da trama, muda. A transformação do pato em cisne na história de Andersen representa a maturação da personagem, no sentido de superação por ser de uma espécie diferente. Já na versão de Karnopp e Rosa (2005), a ideia de superação se dá justamente pela aceitação do pato em ser pato e aprender a conviver com isso em um ambiente de muitos patos iguais a ele. A personagem inicia-se minorizada devido sua condição de pato surdo, mas ao procurar novos caminhos, cresce e se desenvolve justamente por continuar pato. Através do contato com seus pares, a personagem percebe que não há nada de errado em ser um patinho surdo. Não há nada de errado em se comunicar diferentemente dos irmãos cisnes. Justamente por continuar sendo pato, se aceitando enquanto tal e buscando meios de se relacionar com outros patos, é que ela atinge a maturação e passa a não mais se sentir excluída. Esta passagem é um retrato da luta por autoafirmação da identidade Surda, aquela que não quer se adequar ao modelo padrão dos cisnes, mas sim ter o direito de desenvolver uma identidade e subjetividade próprias. Apesar de frisar quão deslocado o patinho se sentia em meio aos cisnes ouvintes, sua surdez não é tratada como a falta de algo, mas como uma diferença não compreendida pelos cisnes, assim como a condição passageira do patinho na narrativa de Andersen (1843) não o era entre os patos.

A atualização da clássica narrativa de superação dos pequenos e inferiorizados neste novo contexto e partindo do objetivo claro de reconstrução da narrativa com base em uma cultura Surda, também não se desfaz das contraposições binárias que as amarram, assim como visto em CS e RS. Se a versão dinamarquesa estabelece uma divisão clara entre feio e belo, RS atualiza para este novo contexto de apropriação a construção de estereótipos que posicionam surdos de um lado e ouvintes do outro.

5.4 DAS FÁBULAS ÀS FORMAS

Após um olhar atento sobre a maneira como são recontadas as narrativas de Cinderela, Rapunzel e Patinho a partir da cultura Surda em CS, RS e PS, percebemos que grupos sociais distintos desenvolvem maneiras particulares de se relacionarem com a produção e a recriação

de escritos. Essas diversas formas de se relacionar com os textos configuram práticas sociais que interligam pessoas, fazeres e o modo como constroem significados, de maneira articulada e complexa. De acordo com Lemke (2010, p.10) significados são socialmente construídos de maneira efetiva a partir da complementariedade entre elementos tipológicos e topológicos. Segundo ele, as línguas orais de maneira isolada, como o português escrito presente na construção gráfica das narrativas Surdas, por exemplo, partilham de uma semântica categorial à qual classifica como tipológica. Já as variações de grau percebidas por outros meios de veiculação de mensagem, como o visual – seja por meio de imagens ou gestos, ou até mesmo um itálico ou a pontuação que complementa a grafia do texto escrito – operam topologicamente na construção de sentido. Para o pesquisador, a construção de significados reais envolve tanto combinações bem variadas destes dois modos como também diferentes modalidades semióticas, ainda que no contexto socioeducativo haja a tendência hierárquica do primeiro se sobrepondo ao segundo. De acordo com Lemke (2010),

As culturas, os posicionamentos e as características das pessoas reais nunca couberam nas categorias estreitas de nossas tipologias e estereótipos. (...) Nossas realidades vividas não podem ser representadas fielmente de maneira tipológica; muitas pessoas não têm voz onde não há outras formas de fazer sentido. (LEMKE, 2010, p. 467)

Para o pesquisador, o potencial da complementariedade entre elementos topológicos e tipológicos ajudam a dar “dignidade e poder para pessoas híbridas reais” (idem), sendo, portanto, questionável a ideia de que a construção plena de significados aconteça com a língua escrita de forma isolada, ou seja, tipologicamente, e, dessa forma, a tendência logocêntrica que se tem de atribuir apenas à palavra escrita o caráter primeiro e mais confiável de transmissão de conhecimento e desenvolvimento da capacidade cognitiva tem de ser superada. Segundo o autor, meios diferentes de transmissão de mensagens, como texto escrito e imagem, por exemplo, não trabalham com dinâmicas aditivas, um acumulando sentido ao outro e vice-versa, mas partilham uma dinâmica multiplicativa, na qual o contexto significativo de um é modificado e ampliado pelo outro, construindo juntos um conjunto de significações muito mais abrangente do que um ou outro poderiam atingir sozinhos.

Como enfatiza Kress (2003), a percepção que aprendemos a ter do mundo quando este nos é *mostrado* é muito diferente da percepção que aprendemos ter quando ele nos é *contado*.

Para o pesquisador, “o *mundo contado* é um mundo diferente do *mundo mostrado*” (KRESS, 2003, p. 1).³¹

Segundo Kress (2003, p. 2), cada um desses mundos são governados por lógicas muito distintas que atuam diretamente na maneira como construímos significados de maneira social e efetiva, pois enquanto o *mundo contado* é regido pela organização escrita e sequencial do tempo, de maneira linear, o *mundo mostrado* segue a lógica da imagem e da espacialidade. Ou seja, se uma construção narrativa nos possibilita a organização dos elementos um após o outro, uma palavra seguida por outra, uma sentença que dá continuidade a outra, uma representação visual, por sua vez, seguirá a ordem da disposição dos elementos naquele espaço. Dessa maneira, depreendemos que a forma pela qual pessoas governadas pela lógica do *mundo contado* tem de se relacionarem com as coisas ao seu redor é, inevitavelmente, muito diferente da forma pela qual pessoas governadas pela lógica do *mundo mostrado* se relacionam.³²

A compreensão do termo *cultura Surda* do qual surge uma *identidade Surda*, e que é, por sua vez, o ponto de partida do processo de recriação das narrativas CS, RS e PS, implica o entendimento de que ao sujeito surdo o mundo é mostrado antes de ser contado. Isto resulta, inevitavelmente, em uma reorganização das hierarquias entre os meios de veiculação das mensagens, pois, como afirma Kress (2003), se o mundo contado se baseia pela lógica do discurso – no sentido de fala, língua, no âmbito tipológico, da linearidade e simultaneidade –, o mundo mostrado é, por sua vez, governado pela imagem e, conseqüentemente, baseado na visualidade, ou seja, na capacidade do potencial topológico combinado ao tipológico. No caso dos surdos, não só da visualidade, como também da espacialidade e tridimensionalidade da língua de sinais, confirmando a complementariedade intrínseca entre elementos tipológicos e topológicos na maneira pela qual constroem significados com o mundo ao redor, sendo que a própria língua de sinais é exemplo claro da combinação entre ambos.

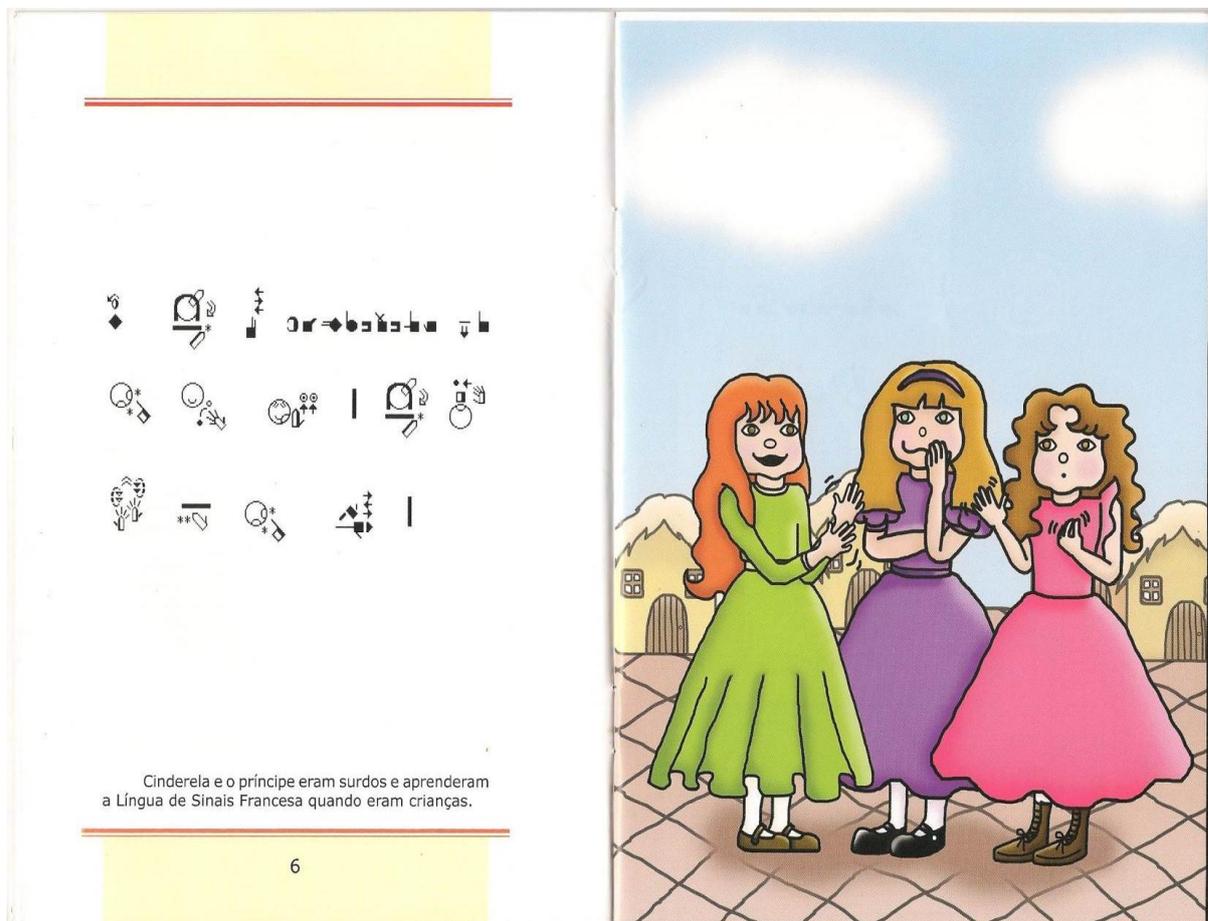
Enquanto as versões anteriores de Cinderela, Rapunzel e Patinho, acima observadas, se organizavam de acordo com a lógica do *mundo contado*, ou seja, pela organização linear e sequencial dos eventos, moldadas por uma forma clássica de organização narrativa, CS, RS e PS, enquanto produtos simbólicos de identidades que tomam como ponto de partida uma

³¹ *The world told is a different world to the world shown.* (KRESS, 2003, p. 1)

³² Inferimos, contudo, que o *mundo mostrado* é tão capaz de narrar quanto o *mundo contado*, não se referindo, portanto, a um sujeito passivo e receptor. O *mundo mostrado*, dessa forma, também narra, mas de maneira e lógica diferentes do *mundo contado*.

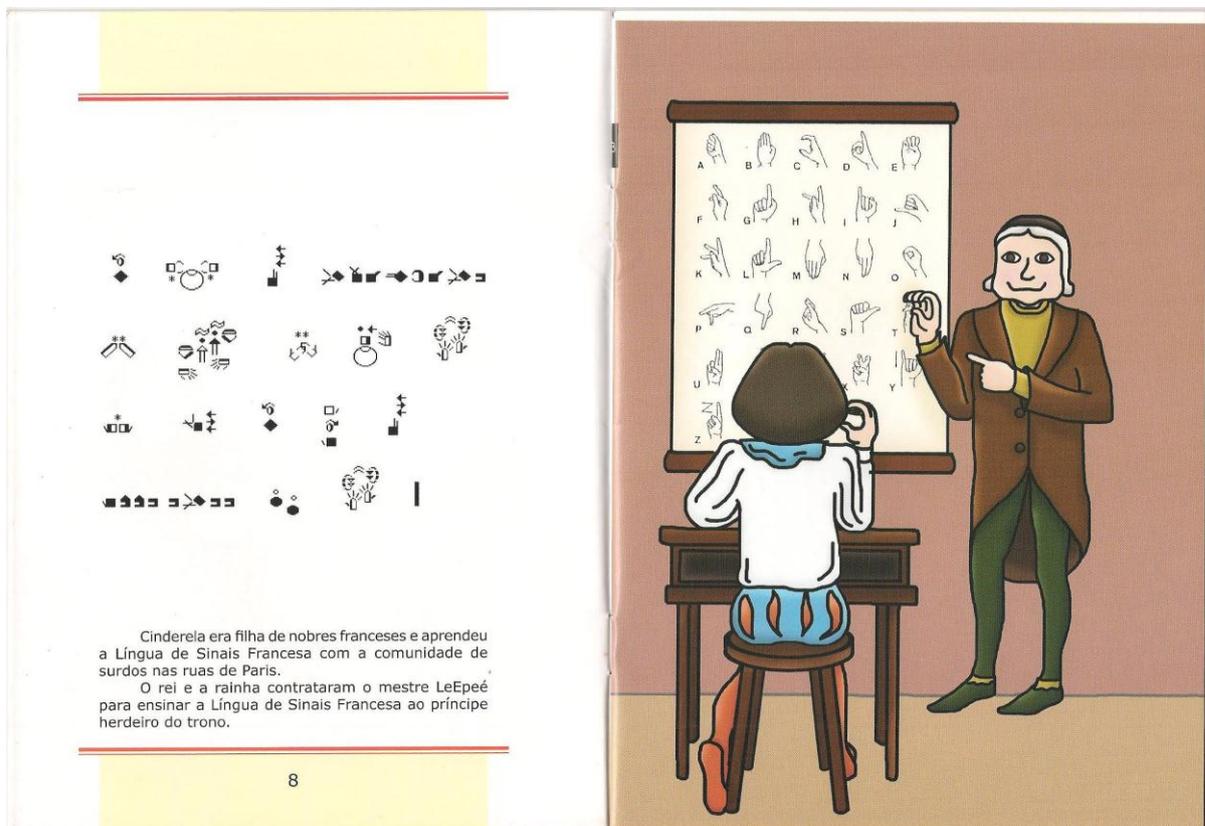
cultura Surda marcada pela visualidade, carregam, inevitavelmente, uma lógica espacial diferente de organização para a estrutura dos projetos gráficos, bem como para a construção da trama narrativa. Esta diferenciação é inevitável dada à própria natureza da escrita de sinais, que acessa o mundo pela visualidade e é governada pela espacialidade. CS e RS partilham de uma organização gráfica muito próxima, ainda que cada uma apresente suas particularidades. A leitura de CS, por exemplo, se inicia com a apresentação das personagens principais, Cinderela e o príncipe, como vemos a seguir nas figuras II e III:

Ilustração II: O início da leitura



Fonte: HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 6-7.

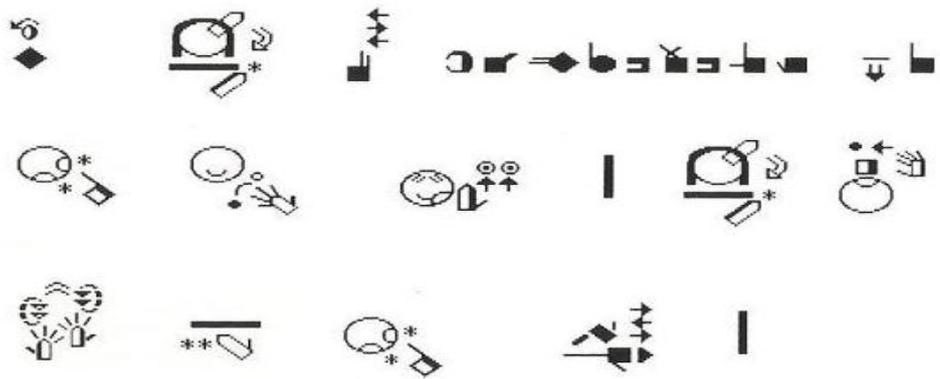
Ilustração III: Páginas seguintes



Fonte: HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 8-9.

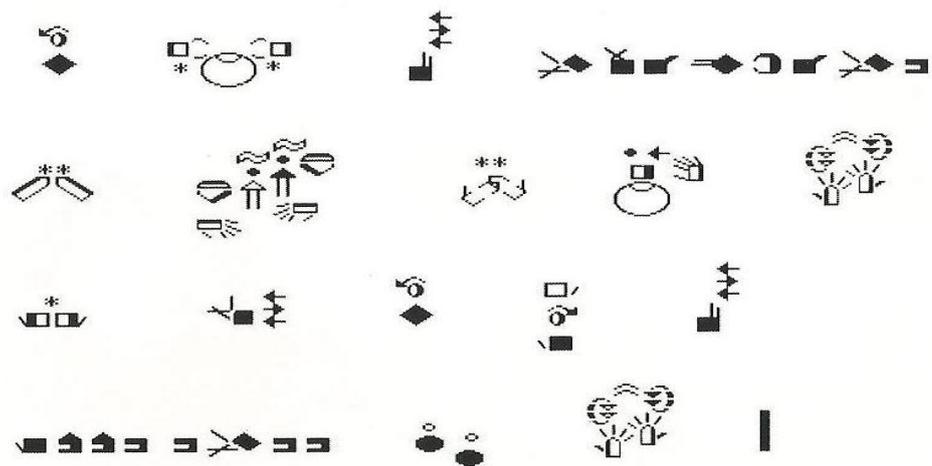
Percebemos que a narrativa oferece três principais pontos de entrada: a escrita de sinais, sempre posicionada no canto superior das páginas pares, o texto em português, no canto inferior das mesmas e as imagens, ocupando as páginas ímpares inteiras. Na página 6 (Figura II), o texto em português apresenta ambas as personagens, iniciando-se de maneira direta pela introdução da sentença “Cinderela e o príncipe eram surdos e aprenderam a Língua de Sinais Francesa quando eram crianças”, dando continuidade à apresentação na página 8 (Figura III), na qual revela as origens de ambos: ela, filha de nobres franceses, aprendeu a língua de sinais nas ruas em meio a comunidade Surda e ele, herdeiro do trono, tinha como professor particular ninguém menos que mestre L’Epeé, figura histórica da memória Surda.

Já o texto em escrita de sinais apresenta uma dinâmica diferente de apresentação das personagens, optando-se pela descrição de Cinderela na página 6 (Figura II):



(HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 6)³³

E pela apresentação do príncipe na página 8 (Figura III):



(HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 8)³⁴

Diferentemente da tradução proporcionada pelas notas de rodapé referentes à escrita em sinais aqui presente, as quais apenas cumprem o objetivo de clarear a leitura dos sinais, percebemos que o texto em português não é uma tradução literal do texto em sinais. Enquanto o texto em português inicia a apresentação de ambas as personagens na página 6 e continua na página 8 com base em uma lógica linear e sequencial de apresentação das personagens,

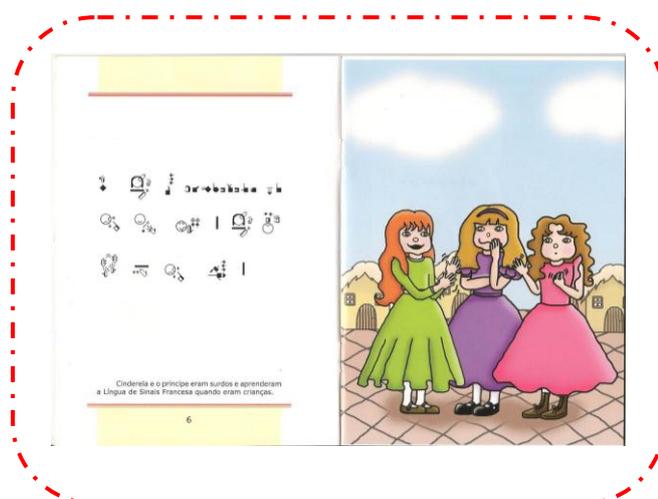
³³ “Sinal Cinderela, nome C-I-N-D-E-R-E-L-A é surda, bonita, legal. Cinderela aprendeu a língua própria dos surdos nas ruas.” (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 6)

³⁴ “Sinal Príncipe, nome P-R-I-N-C-I-P-E, mora em um castelo onde estuda para aprender língua de sinais junto com professor, Sinal LeEpeé, nome A-B-B-E E-P-E-E, que lhe ensina língua de sinais.” (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 8)

descrevendo mutuamente Cinderela e o príncipe, narrando que ambos eram surdos e a maneira pela qual aprenderam a língua de sinais, a escrita em sinais segue a lógica da espacialidade partilhada com a língua brasileira de sinais, pois inicialmente (Figura II) posiciona no espaço (p. 6) o primeiro elemento (Cinderela) e o descreve, em seguida (Figura III) posiciona (p. 8) o segundo elemento (príncipe) e o descreve. Essa forma de descrição é muito comum na língua brasileira de sinais, que utiliza a estratégia de posicionamento dos elementos em um espaço, neste caso as personagens, para referir-se a elas em seguida. Não cabe neste contexto, portanto, o conceito de tradução enquanto mera conversão de termos equivalentes entre os idiomas. Trata-se de uma tradução entre idiomas governados por lógicas no mínimo opostas, pois, enquanto a narrativa em português segue a lógica do *mundo contado*, o texto em escrita de sinais se organiza pela lógica do *mundo mostrado*. Enquanto um narra os eventos de maneira sequencial, o outro posiciona os elementos principais no espaço das páginas para descrevê-los, ou seja, utiliza a espacialidade gráfica do livro como forma de posicionamento metafórico dos elementos no espaço: de um lado a apresentação de Cinderela (p. 6), de outro a apresentação de príncipe (p. 8).

Contudo, os textos escritos não são os únicos meios esperando para serem *lidos*. Já nas primeiras páginas (Figura II) percebemos que a escrita de sinais, o português e a imagem conversam entre si, resultando em um todo muito maior e mais significativo do que as partes conseguiriam significar sozinhas:

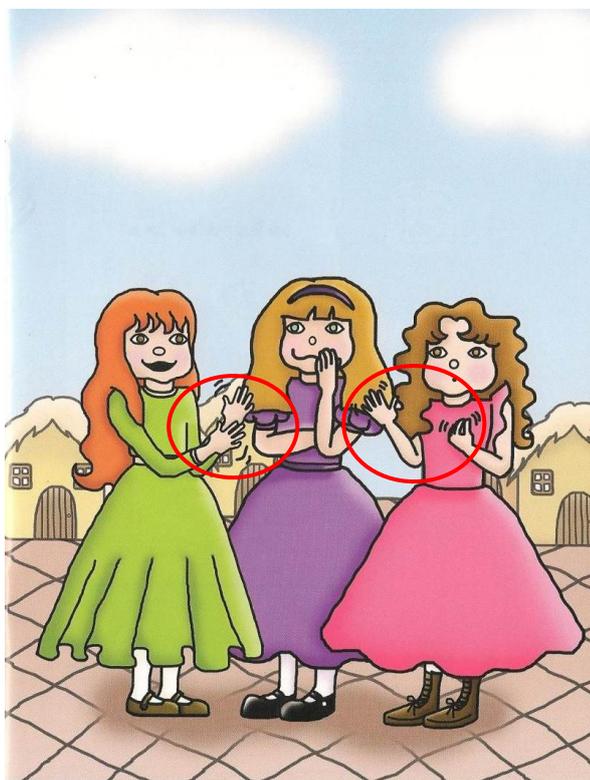
Ilustração IV: Um todo significativo.



Fonte: HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 6-7.

Ao percebermos que as três partes são, na verdade, partes de um todo significativo, que não apenas se completam como se determinam e multiplicam os sentidos umas das outras, compreendemos que a história de Cinderela é também narrada pela complementariedade entre as partes e não apenas por cada uma individualmente: ao iniciarmos a leitura na Figura II, o texto em português nos revela que se tratará de uma narrativa envolvendo duas personagens centrais e que ambas eram surdas, assim como ambas aprenderam a língua de sinais francesa ainda crianças, o que contribui com a ambientação da narrativa logo no início; já a escrita de sinais apresenta o sinal de referência da personagem principal, a descreve como uma pessoa bela e agradável – características responsáveis pela contraposição com as irmãs e a madrasta cruel mais adiante – e nos informa que Cinderela aprendeu a língua própria dos surdos nas ruas; a imagem, por sua vez, não apenas ilustra essa interação de Cinderela nas ruas, como mostra que se comunicava com outras pessoas que também se utilizavam dos sinais – o que pode ser notado pela linhas de movimento ao redor das mãos das personagens (Figura V). Nesse sentido, a imagem além de ilustrar os textos escritos da página 6, antecipa a narrativa da página 8, que vem complementar a informação de que Cinderela aprendera a língua de sinais em meio a comunidade Surda de sua região.

Ilustração V: Ilustração como prenúncio ao texto escrito



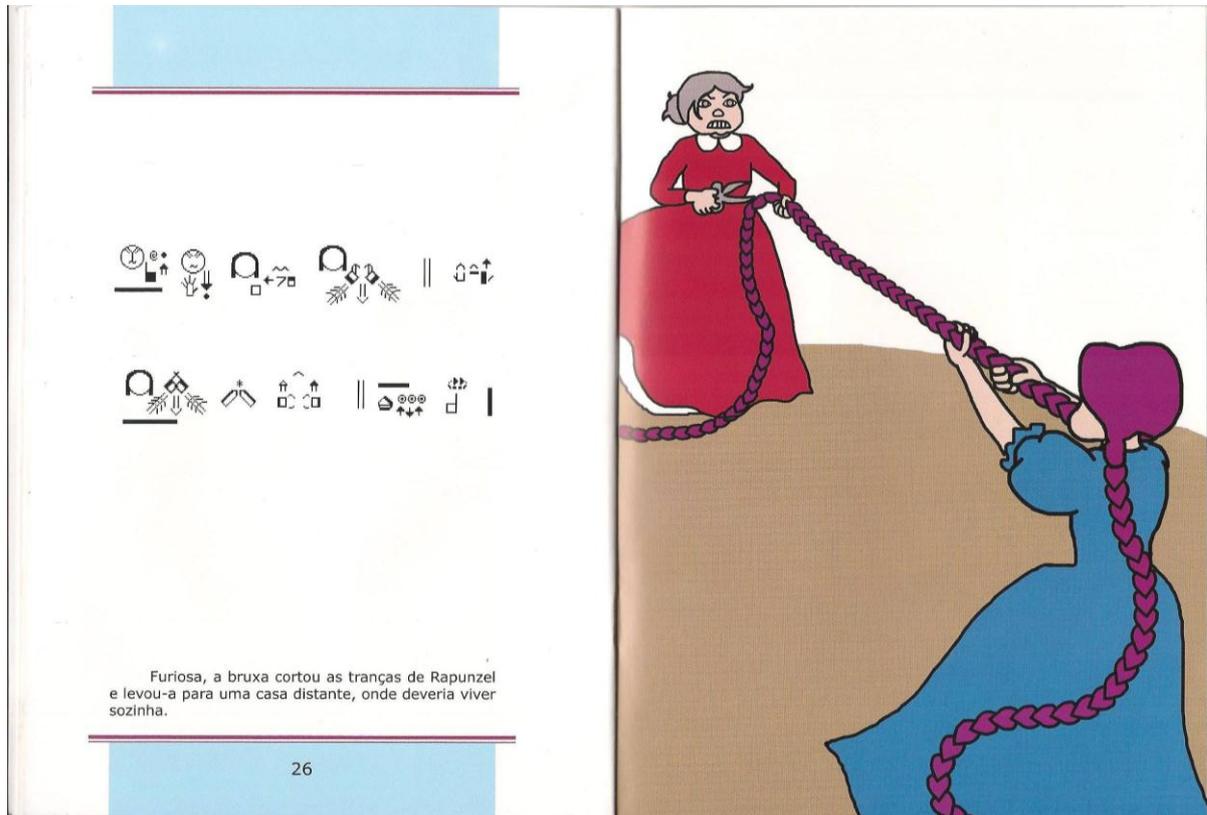
Fonte: HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p. 6-7.

A imagem, assim como os textos escritos, também introduz um início de narrativa: somos apresentadas a um grupo de belas jovens conversando por meio de sinais em um ambiente público. Não podemos saber sobre qual delas a narrativa irá tratar, mas a contínua aparição de uma das três nas ilustrações seguintes provavelmente responderá tal dúvida. Fica claro que a narrativa não é contada da mesma forma em cada um desses meios – ilustração, escrita de sinais e português –, justamente porque se trata de meios diferentes de veiculação de mensagens, cada qual desempenhando um papel próprio na construção da narrativa.

Dessa forma, no âmbito do livro, o texto em escrita de sinais e o texto em português configuram narrativas interdependentes que se tocam tangencialmente, no âmbito da página, entretanto, por vezes se completam e se multiplicam, não apenas em relação a eles mesmos, como em relação às ilustrações. Isto porque as línguas – a língua brasileira de sinais e o português –, são governadas por lógicas distintas e, inevitavelmente, moldam diferentes maneiras de relacionamento com o mundo e de construção de significados socialmente reconhecíveis com o meio. O simples fato de uma escrita grafar elementos referentes a uma língua oral e a outra grafar uma língua gesto-visual já implica em diferenciações de organização da trama, ou seja, de organização da narrativa nas páginas dos livros (como exemplificam as Figura II e III), visto que uma é representação máxima do *mundo contado* e a outra do *mundo mostrado*. Quando sobreposta uma a outra, entretanto, como acontece tanto em CS como em RS, e associadas às imagens ao lado direito, conseqüentemente completam-se e multiplicam-se, possibilitando ao leitor explorar a potencialidade resultante da combinação entre elementos topológicos e tipológicos na construção de sentido narrativo.

Contudo, existem detalhes da narrativa que só são veiculados por um ou outro meio, como a linhagem nobre de Cinderela, que só é mencionado no texto em português, e o fato da moradia do príncipe ser um grande castelo, descrito apenas em escrita de sinais (Figura III). O mesmo acontece em RS, que partilha de uma organização gráfica muito próxima do livro anterior, CS. Na passagem em que a bruxa descobre sobre os encontros de Rapunzel com o príncipe por conta dos muitos sinais que aprendera e, furiosa, corta suas tranças, a resistência da bela moça frente a tal ato é acrescida pela leitura da imagem, como podemos conferir a seguir:

Ilustração VI: A resistência de Rapunzel.³⁵



Fonte: KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003, p. 26-27.

Narrativas anteriores de Rapunzel, como na versão dos Irmãos Grimm – traduzida para o português via a compilação de Tatar (2004) –, frisam intensamente o olhar maligno com o qual a bruxa esperava pelo chamado do príncipe escondida no alto da torre, como pode ser conferido na passagem a seguir:

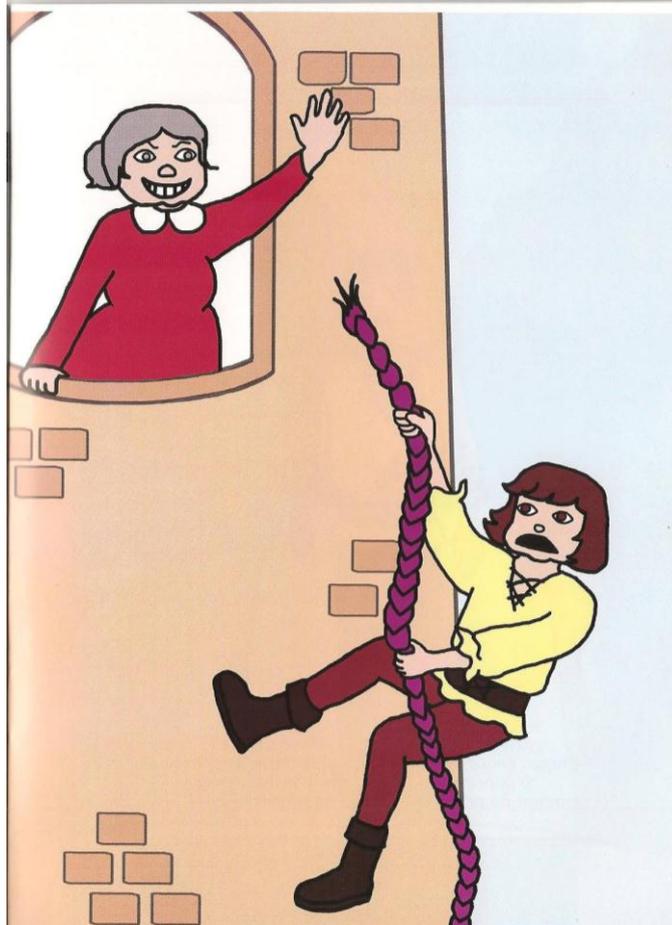
O príncipe subiu, mas em vez de sua preciosa Rapunzel quem esperava por ele era a feiticeira, com **um olhar irado e venenoso**.³⁶ “Arrá!” ela gritou, triunfante. “Veio à procura da esposa queridinha, mas a bela ave já não está no seu ninho, cantando. (GRIMM apud TATAR, 2004, p. 116-117)

³⁵ Tradução do texto em escrita de sinais presente na ilustração: “A bruxa furiosa corta-lhe as tranças, leva Rapunzel da torre, para viver sozinha.” (KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003, p. 26)

³⁶ Ênfases adicionadas pela pesquisadora.

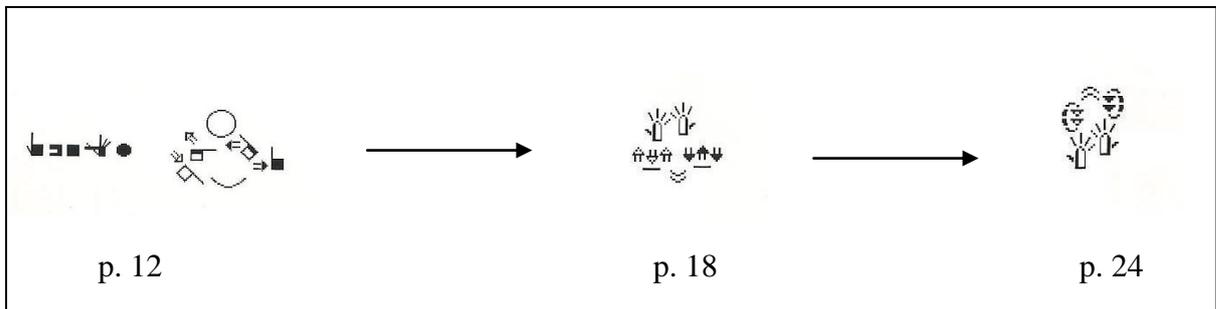
Percebemos que em RS essa ênfase não se dá por nenhuma das formas escritas, mas sim pelas imagens, tanto na página 27 (Figura VI) quanto na página 29 (Figura VII).

Ilustração VII: “Olhar irado e venenoso”.



Fonte: KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003, p. 29.

Desde o início da narrativa em RS, há menção explícita quanto à surdez de Rapunzel. Contudo, não há menção quanto à condição do príncipe, ou seja, não se sabe se é surdo ou ouvinte. Sabemos, entretanto, que ele se comunicava através da língua brasileira de sinais, pois, no texto escrito em sinais vemos a passagem da utilização de sinais diferentes para se referir à comunicação gestual de Rapunzel durante a convivência expressa com a bruxa e à comunicação através dos sinais, que começa a desenvolver a partir do contato com o príncipe:

Tabela 2: Transição dos sinais.

Fonte: KARNOPP; ROSA; SILVEIRA, 2003.

O primeiro sinal, utilizado na página 12, refere-se aos gestos desenvolvidos entre a bruxa e a Rapunzel como forma de comunicação caseira. O segundo é utilizado pela primeira vez na página 18, para se referir ao contato inicial de Rapunzel com a Língua brasileira de sinais logo quando conhece o príncipe e, em seguida, o mesmo sinal se repete nas páginas 20 e 22 dando a entender que o aprendizado continuava de acordo com os encontros dos dois no alto da torre. Já o sinal que se refere à língua brasileira de sinais, entretanto, só vai aparecer relacionado à forma de comunicação de Rapunzel na página 24, quando a bruxa a pressiona para contar-lhe de seus encontros escondidos. As ocorrências anteriores deste sinal na narrativa se associam à forma de comunicação utilizada inicialmente apenas pelo príncipe.

As ilustrações desempenham, dessa forma, um papel importante na construção das narrativas heterodieéticas de CS e RS, e não devem ser separadas das formas escritas para construção de sentido da narrativa, apesar de disporem de recursos materiais simplistas com desenhos planos e cores polidas. Os dois livros ainda trazem ao final um glossário com os sinais das diversas personagens que compõem a trama, produzido com a imagem referente a cada um deles e o sinal em escrita de sinais. Da mesma forma acontece em PS que, apesar de vir depois, apresenta um material ainda mais modesto que as publicações anteriores. PS não utiliza a escrita de sinais, apenas as imagens e a escrita em português, mas apresenta igualmente um glossário dos principais sinais ao final. PS é impresso em preto e branco, mas as suas ilustrações são carregadas de expressividade e linhas de movimento, que se contrapõem aos traços retos de CS e RS, como podemos ver já na própria apresentação do título (Figura IX):

Ilustração VIII: Patinho Surdo.



PATINHO SURDO

Fonte: KARNOPP; ROSA, 2005.

Como vemos na figura IX, uma das principais características das personagens em PS é a antropomorfização dos animais que se comunicam através da língua brasileira de sinais, sendo eles os patinhos surdos e o sapo intérprete. Além das expressões faciais bem marcadas essas personagens apresentam mãos muito próximas a mãos humanas, no lugar das asas e das patas (Figuras X, XI, XII, XIV). As mãos dessas personagens contrastam com as grandiosas asas dos cisnes ouvintes por toda a narrativa (Figura XIII).

Ilustração IX: O início do namoro.



Fonte: KARNOPP; ROSA, 2005.

Ilustração X: Quando a mãe pata perde o ovo.



A pata não sabia, mas aquele ninho pertencia a um cisne ouvinte. A pata estava desesperada. Em prantos, gritava, em sinais: "Perdi um ovo!"

Fonte: KARNOPP; ROSA, 2005.

Ilustração XI: Encontrando os irmãos.



No outro dia, o patinho saiu novamente para nadar. Foi ao encontro dos amigos e começou a fazer alguns sinais: "Oi! Tudo bem?". Eles responderam: "Oi! Tudo bem! Estamos felizes em reencontrá-lo!".

Fonte: KARNOPP; ROSA, 2005.

Ilustração XII: As grandes asas dos cisnes ouvintes.



Fonte: KARNOPP; ROSA, 2005.

Essa contraposição entre patos surdos e cisnes ouvintes não é apenas mantida pela narrativa escrita como é ainda mais enfatizada pelas ilustrações. Por todo o livro as mãos ágeis dos patos contrastam com as estáticas asas dos cisnes, assim como quando representados lado a lado, a ilustração das personagens contribuem marcadamente com a perpetuação dos estereótipos binários já acentuados pelos livros anteriores, em CS e RS (Figura XIV).

Ilustração XIII: Perpetuando estereótipos.



Fonte: KARNOPP; ROSA, 2005.

Assim como em PS, na narrativa de Andersen (1843), o patinho feio transcende sua condição inicial de inferiorização sem esforço real de sua parte, visto que ele apenas sobrevive aos acontecimentos e às situações de violência às quais se vê exposto. Da mesma forma, o patinho surdo de PS também consegue transcender sua situação inicial por aceitar sua característica inata: se em meio aos cisnes ela o fazia se sentir isolado, em meios aos outros patos sentia-se acolhido justamente por ser surdo e se comunicar com suas mãos. Contudo, na narrativa de Andersen (1843), o fato do pato se descobrir cisne sugere certa superioridade estética e moral ao cisne em relação aos patos do terreiro, como se o fato de se descobrir cisne fosse sua recompensa após todas as privações que passara na narrativa. Há, inevitavelmente, as associações entre os grandes e superiores cisnes *versus* os pequenos patos. PS, entretanto, ao contrário do que poderíamos imaginar, posiciona o protagonista de forma que sua ascensão não se dá por se descobrir de outra espécie, mas por se manter pato. Dessa forma, PS acaba por inverter os polos, apesar de não desconstruir a posição de superioridade dos cisnes em relação aos patos. Essa superioridade sugerida pela narrativa é acentuada ainda mais pela ilustração anterior (Figura XIV), na qual a mãe cisne é representada com o dobro do tamanho da mãe pata. Apesar da aparente inocência com a qual uma personagem se contrapõe a outra na imagem, é inevitável a associação da espacialidade ocupada pelas personagens para com o contexto sócio-histórico e educativo de opressão dos surdos por parte de uma cultura ouvintista dominante. Dessa forma, ao invés de manter o padrão narrativo de Andersen no qual a ascensão do pato acontece devido a sua inata condição de cisne e, conseqüentemente, superior, PS reproduz simbolicamente na figura XIV a forma de organização dominante de perpetuação de uma cultura ouvinte. Atenção especial também deve ser dada à presença do sapo intérprete. Apesar de ser um animal consideravelmente menor que o pato, ele é retratado na imagem como seu igual, como pode ser percebido com a ajuda das linhas pontilhadas adicionadas à ilustração. Ambos o sapo intérprete e a pata surda são retratados com as mesmas proporções, lado a lado, representando a importância dessa parceria nas lutas pelas causas surdas.

Dessa forma, percebermos que a leitura das imagens contribui diretamente com a construção de sentido dos textos recriados a partir da cultura Surda, além do mais, ocupam a maior parte do projeto gráfico das narrativas tanto em PS, quanto em CS e RS. Essa percepção da intrínseca complementariedade entre elementos tipológicos e topológicos na construção dos textos revela a própria vivência dos sujeitos surdos, sujeitos esses que apreendem o mundo e tudo que lhes cerca a partir da visualidade. Sendo a própria língua

brasileira de sinais uma língua que se vale da espacialidade, é inevitável que essa lógica de organização seja reconstruída mesmo nas mais simples de suas produções simbólicas.

5.5 DA DICOTOMIA SURDOS *VERSUS* OUVINTES

Partindo do objetivo de recontar as clássicas histórias da Cinderela, Rapunzel e do Patinho com base em uma cultura Surda, percebemos uma latente polarização entre as identidades surda e ouvinte nos textos atualizados. As contraposições existentes nas narrativas recriadas de acordo com este contexto acabam, inevitavelmente, por conta das escolhas feitas no processo de recriação, estabelecendo aquilo que Venuti (2002) identifica como estereótipos das *identidades culturais* envolvidas e, por conta disso, inscreve nos contos valores linguísticos e culturais partilhados pelos surdos.

Segundo Venuti (2002), o processo de construção discursiva desses estereótipos inicia-se já na escolha do texto a ser traduzido que atende, inevitavelmente, a interesses domésticos próprios daquele momento, continuando nas escolhas das estratégias utilizadas durante o processo de recriação. Nesta perspectiva, ao reescrever o texto estrangeiro, discursos e valores domésticos são reinscritos no produto final, seja de maneira consciente ou não. Esse jogo dialético que perpassa o processo de recriação e de atualização de textos em novos contextos, segundo Venuti (2002), cria as *identidades culturais*, ou seja, fixa uma espécie de representação estereotipada tanto da cultura fonte quanto da cultura alvo. Trata-se, portanto, de um processo cujos resultados ambíguos têm o poder de “vincular respeito ou estigma a grupos étnicos, raciais e nacionais específicos, gerando respeito pela diferença cultural ou aversão baseada no etnocentrismo, racismo ou patriotismo” (VENUTI, 2002, p. 130), assim como pode “manter ou revisar a hierarquia de valores na língua-alvo” (idem, p. 131). O fato é que, ao contribuir diretamente com a formação de identidades culturais, o texto recriado para um propósito específico possibilita

um processo de ‘espelhamento’ ou auto-reconhecimento: o texto estrangeiro torna-se inteligível quando o leitor ou a leitora se reconhece na tradução, identificando valores domésticos que motivaram a seleção daquele texto estrangeiro em particular, e que nele estão inscritos por meio de uma estratégia discursiva específica” (VENUTI, 2002, p. 148).

Em CS, cronologicamente a primeira das três publicações aqui abordadas, somos apresentados a dois planos narrativos que contribuem com a formação de *identidades culturais*. No primeiro plano, cria-se uma espécie de polarização dicotômica entre surdos e ouvintes. A escolha por recriar um príncipe e uma dócil Cinderela surdos se contrapõe de maneira gritante à imagem da madrasta e das irmãs exploradoras, suscitando uma construção binária das identidades envolvidas na narrativa: de um lado Cinderela, explorada e inferiorizada por sua condição de surda que se une ao príncipe, galante e apaixonado; de outro, as irmãs e a madrasta, ouvintes, mesquinhas, megeras e vaidosas. Como vimos, essa polarização cria contraposições caricatas ao longo da história simbolizando a desarmonia secular da repressão ouvinte sobre os surdos, por séculos silenciados por conta de uma suposta deficiência. Essa representação estereotipada é ainda mais acentuada pela escolha dos animais que foram transformados pela fada para ajudar Cinderela ir ao baile, neste caso o gato e o rato.

Já em segundo plano narrativo, somos apresentados à relação do príncipe com seu ambiente de vivência bilíngue. Apesar de sua identidade Surda, a narrativa não menciona que seja inferiorizado por sua condição, assim como era Cinderela. Talvez porque ocupe a posição de príncipe, ou talvez porque a narrativa evoque uma forma de constituição identitária que mire a surdez enquanto marca idiossincrática própria de indivíduos marcados pela experiência visual, pelo uso da língua de sinais e pela construção de uma subjetividade que prescinde ao som.

Verificamos, portanto, o estereótipo de três identidades culturais: de um lado a identidade ouvinte, inicialmente julgada superior, completa, cuja representação caricata se manifesta nas irmãs e na madrasta megera e que é subvertida ao final da narrativa pela ascensão de Cinderela; esta se contrapõe à identidade minorizada pela condição da surdez totalizada na figura da protagonista; por último, a identidade Surda idealizada, compreendida não como a falta de algo, mas enquanto marca idiossincrática, representada pela figura do príncipe. Percebemos, portanto, que não apenas a identidade surda é outremizada em relação à identidade ouvinte, como também a própria identidade surda se contrapõe a ela mesma, contrastando a condição de surdo *versus* Surdo.

A dialética da construção dos sujeitos nas teorias pós-coloniais representada pelo binarismo Outro/outro nos ajuda a compreender essa contraposição criada pelas escolhas no processo de atualização da narrativa neste novo contexto e com base em seu novo propósito

de apropriação. Essa diferenciação é comumente utilizada na separação entre colonizador e colonizado, como forma de definir a posição central e hierárquica em relação ao primeiro *versus* a posição periférica e objetificada do segundo (ASHCROFT et al., 1991). Sendo esta a base do discurso imperial, Spivak (1985) denomina *outremização – othering*, em inglês – esse processo dialético de fabricação do outro pelo discurso do Império.

Assim sendo, os textos atualizados de acordo com a cultura Surda contrapõe, em primeiro plano o binarismo *Outro/outro* e em segundo, de um lado, a utopia do sujeito cujo direito de ser surdo e se desenvolver de acordo com suas particularidades linguísticas é garantido e, de outro, a realidade do sujeito inferiorizado em sua própria zona de contato, de vivência híbrida e fronteiriça. Contudo, o caminho percorrido por Cinderela na narrativa deixa claro que, apesar da escolha de representá-la por meio da simbologia do sujeito surdo inferiorizado, ou seja, do *outro*, o faz com o objetivo de transcendência dessa condição, por meio do casamento com o príncipe - o que acaba por não romper com os padrões patriarcais que assombram as Cinderelas desde a China antiga.

A contraposição dessas três identidades por meio dos dois planos narrativos também permeia as narrativas seguintes. Em RS vemos a construção do *Outro* representado pela bruxa, que apesar de desejar proteger Rapunzel dos olhos alheios não consegue lhe oferecer um ambiente linguístico propício ao seu desenvolvimento e acaba utilizando seu poder hierárquico de guardiã para enclausurar a menina de seu contato com o mundo surdo; vemos o *outro* representado na figura de Rapunzel e o príncipe, novamente, como a representação da identidade idealizada dentro do contexto cultural surdo, narrado em segundo plano. Em PS, por sua vez, temos o *Outro* nas figuras dos majestosos cisnes ouvintes, contraposto pelo *outro* representado na figura do patinho, em primeiro plano, e, em segundo, o contraste entre o patinho surdo que vivia em meio aos cisnes ouvintes e os demais patinhos surdos como a representação da identidade idealizada. Nos três contos o *outro* transcende até a posição das identidades idealizadas, ou seja, atingindo uma posição na qual a existência do *Outro* não mais interfere em sua vivência.

Se por anos a crítica pós-colonial vem apresentando a estreita relação do sujeito objetificado como aquele que não possui voz (SPIVAK, 1995), relacionando literalmente a língua cortada do personagem Friday no romance *Foe* (1986), de J. M. Coetzee, como uma das mais expressivas simbologias dessa condição, em CS, RS e PS presenciamos a ascensão dos *outros* até a condição idealizada por meio de um modo de comunicação que não é a fala

literal. Ou seja, a compreensão desses textos recriados e atualizados de acordo com a cultura Surda compreendidos em seu momento de metafórica descolonização desconstrói simbolicamente essa relação do sujeito objetificado como aquele que não fala por meio da voz, pois as personagens surdas em CS, RS e PS transcendem sua condição de inferiorização justamente por meio da apropriação da língua de sinais. Trata-se, portanto, do caminho subversivo traçado por aqueles que historicamente foram silenciados pela condição de surdos e pela concepção dominante de associação da fala como único meio de expressão.

5.6 A TRADUÇÃO DE CONTOS POPULARES CLÁSSICOS PELOS SURDOS: UM REVIDE SUBVERSIVO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO?

Na história da humanidade, muitos foram os casos nos quais a apropriação de textos de outras culturas e as traduções contribuíram para a construção de identidades culturais específicas, atuando como ferramenta ativa do processo de colonização e operando como arma de imposição cultural das partes dominantes. Niranjana (1992), por exemplo, argumenta que durante a colonização da Índia pela Grã-Bretanha, a tradução de obras indianas para o inglês configurou uma das principais estratégias de dominação subjetiva da colônia. Como frisa Esteves (2014) ao discorrer sobre os escritos de Niranjana (1992), os ingleses defendiam a ideia de domesticar o oriente, mas para isso era necessário que os próprios ingleses fossem os tradutores, já que “os indianos não eram intérpretes confiáveis de suas próprias leis e cultura” (ESTEVES, 2014, p. 261). Segundo Niranjana (1992), as obras indianas foram amplamente traduzidas e propagavam um discurso “europeizado” sobre a Índia, apresentando os Hindus como “uma nação submissa, indolente e incapaz de apreciar os frutos da liberdade” que, por necessidade, deveriam ser “governados por um poder absoluto” (NIRANJANA, 1992, p. 14). A representação da identidade hindu através da fixação de um estereótipo construído pelos ingleses é considerada pela pesquisadora como um dos mais perversos instrumentos de imposição cultural e foi a partir dessa artimanha discursiva que o europeu legitimou suas estratégias de colonização.

Contudo, quando pensamos o papel assumido pelas traduções dos clássicos no contexto das lutas e reivindicações surdas, percebemos que, diferentemente do exemplo

apresentado por Niranjana (1992), a tradução de tais histórias solidificam um caminho contrário, atuando não apenas como arma de subversão da cultura minoritária em relação à cultura majoritária, mas principalmente como estratégia de empoderamento, visto que são produzidas em um momento de afirmação sócio-histórica dessa identidade por meio da afirmação também no campo literário. É perceptível que, assim como nas sociedades colonizadas nas quais as literaturas pós-coloniais originavam-se “da experiência de colonização, afirmando a tensão com o poder imperial e enfatizando suas diferenças dos pressupostos do centro imperial” (ASHCROFT et al, 1991, p. 2), as atualizações dos contos populares clássicos circunscritos na esfera de circulação contemporânea, neste caso CS, RS e PS, atuam no sentido de resposta e desconstrução da normatividade repressora. As narrativas reconstruídas partindo da cultura surda se desenvolvem ao redor de temas controversos que abordam tanto a brutalidade com a qual uma hierarquia ouvinte lhes é imposta, como a exaltação de sua identidade Surda, a riqueza de suas formas de percepção do mundo a partir da visualidade. As narrativas de CS, RS e PS surgem em meio a esse momento como forma de construção e afirmação de uma expressão literária surda.

Como visto, a identidade Surda brasileira da qual partem as recriações passam por um período de emancipação linguística e identitária. Após séculos de silenciamento e de proibição da utilização das línguas de sinais, as lutas dessas comunidades começam a surtir efeitos: a língua de sinais é oficializada, políticas públicas começam a ser repensadas e esses indivíduos caminham em direção à conquista do direito de se desenvolverem enquanto Surdos. A tomada de posição e a busca por autoafirmação são características explícitas e, neste contexto, a recriação dos contos clássicos a partir de uma dita cultura e identidade Surda ganham uma dimensão tão política quanto interventiva e questionadora dos padrões dominantes. Trata-se, portanto, de um processo de recriação literária oposicionista em relação à imposição ouvintista. Em meio a esse metafórico momento de descolonização linguística e sociocultural pelo qual passam os surdos, a atualização dos contos clássicos nas narrativas CS, RS e PS atuam retroativamente no campo discursivo, atingindo uma dimensão de *revide*, de *resistência* literária.

Se inicialmente os termos *resistência* e *revide* se referiam às lutas armadas e às brigas por posse de território nas colônias, no campo literário discursivo podem, muitas vezes, referirem-se à subversão em favor do contexto colonial por meio da apropriação dos textos próprios da cultura dominante (ASHCROFT et al, 1991; BONNICI, 2000; ALVES, 2006). Ou

seja, a tradução atua neste contexto como arma de subversão por meio da apropriação de material simbólico que, embora não saibamos bem onde ou quando, sabemos que surgiram das tradições de narrativas orais. É justamente por meio da apropriação de tais textos que a *resistência* se define como forma de denúncia das consequências acarretadas por esse processo metafórico de colonização e de afirmação de uma identidade Surda. Desta forma, se no âmbito interno das narrativas as personagens transcendem à posição inicial de inferioridade pela apropriação da língua de sinais, no âmbito de descolonização sociopolítica e educativa os surdos se apropriam dos textos de tradição oral e da forma escrita da língua portuguesa – hoje definida como sua segunda língua – utilizando-as como ferramenta de subversão da ordem dominante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FINDO O PASSEIO, MAS OS BOSQUES SEGUEM ALÉM

Considerando a literatura impressa enquanto produto simbólico e enquanto prática social capaz de veicular significados socialmente reconhecíveis nos meios em que circula, esta dissertação teve por finalidade investigar como foram reconstruídas as narrativas de contos populares clássicos sob a ótica da cultura Surda em suas versões impressas. A fim de que nosso objetivo fosse atingido, nos lançamos antes à compreensão das identidades Surdas e do momento sociopolítico-literário no qual os textos selecionados tomam forma. Essa estratégia nos possibilitou analisá-los enquanto produtos interdependentes em relação às versões anteriores de cinderelas, rapunzéis e patinhos, além de nos dar respaldo suficiente para, baseado em uma concepção funcionalista dos estudos da tradução, compreender as escolhas recriativas tomadas neste novo contexto como transformações resultantes deste momento em particular.

CS, RS e PS partem de um *porquê* claro e bem definido: recontar os clássicos populares a partir da cultura surda e, conseqüentemente, de uma forma visual de apreensão do mundo. Sendo assim, as escolhas feitas por seus autores para a reconstrução das narrativas são justificadas pelo objetivo das mesmas, bem como pelo momento e o espaço contextual da recriação, contribuindo ativamente para a ressignificação e a reformulação dos contos de tradições passadas por entre espaços sociais contemporâneos. Não cabe neste contexto, portanto, a concepção de tradução literária enquanto mera conversão de termos entre línguas distintas, pois, traduzir um texto de acordo com um novo propósito e partindo de uma nova realidade em um novo contexto implica a assimilação de que diferentes textos surgirão, nem melhores, nem piores do que aqueles que vieram antes, apenas cumprindo papéis distintos, em momentos diversos de apropriação. Vale ressaltar que, ao longo desta pesquisa, não buscamos um levantamento referente às perdas ou ganhos, adições ou subtrações, mas, sim, nos dedicamos à investigação das narrativas neste novo contexto.

Ao voltarmos nossa atenção para a maneira como os contos clássicos são reconstruídos de acordo com o contexto da surdez, percebemos que CS e RS apresentam uma narrativa ilustrada bilíngue, possibilitando aos leitores três pontos de acesso: a escrita de sinais, a escrita em português e as ilustrações, que, apesar do material simplista e dos traços e

cores planas, são partes importantes da construção das narrativas, ocupando grande parte dos projetos gráficos. A escrita de sinais é um elemento sob o qual estas publicações convergem grande destaque, pois, como a própria apresentação dos livros faz questão de frisar, objetiva também a divulgação e ampliação de materiais produzidos de acordo com essa forma de grafar a língua brasileira de sinais. Tais publicações assumem, dessa forma, não apenas um papel de revide às imposições ouvintistas no meio discursivo de afirmação político-identitária dos Surdos brasileiros, como também se estabelecem como textos de referência às futuras gerações neste importante momento de formação de uma literatura escrita em sinais.

PS, por sua vez, apesar de não partilhar da escrita de sinais, também reconta a clássica narrativa do oprimido partindo do contexto de afirmação cultural e identitária dos sujeitos Surdos. As imagens em PS possuem grande expressividade, contrapondo-se aos traços retos de CS e RS. Assim como nas publicações anteriores, também são parte ativa da construção narrativa, possibilitando aos leitores explorar a capacidade de intrínseca combinação entre elementos tipológicos e topológicos, potencialidade esta tão própria de sujeitos que se relacionam com o mundo a partir da lógica de organização de uma língua viso-espacial. Dessa forma, enquanto as Cinderelas, Rapunzéis e Patinhos das versões anteriores destas narrativas aqui abordadas foram construídas com base em uma lógica de construção linear, CS, RS e PS apresentam uma narrativa na qual os textos escritos não são os únicos meios de veiculação das mensagens.

Apesar da materialidade modesta, CS, RS e PS ressignificam os contos populares clássicos a partir da cultura surda e a própria construção das narrativas acaba por refletir dicotomias e binarismos que permeiam a história dos surdos. Enquanto CS metaforiza literariamente a secular repressão ouvintista sobre os surdos, remetendo aos contextos históricos de uma colonização socioeducativa, RS apresenta os jogos de poder hierárquicos e assimétricos que cerceiam tácita e soturnamente os surdos nas zonas de contato com o mundo ouvinte e PS, por sua vez, frisa ainda mais a busca lançada pelos dois primeiros por afirmação de uma identidade Surda, marcada pela vivência com seus pares. CS, RS e PS configuram-se enquanto produtos simbólicos de identidades marcadas pela visualidade, e carregam consigo alta carga ideológica em meio ao atual momento de afirmação linguística e cultural, atuando como importantes ferramentas de descolonização sócio-histórica e educativa dos sujeitos surdos.

Sabemos que o reconhecimento da língua brasileira de sinais como língua natural e meio de expressão próprio dos surdos brasileiros é uma conquista recente – somente a partir de 2002 com a Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005 – que, inegavelmente, como frisam diversos autores, entre eles Basso et al (2009), contribuiu e alavancou as lutas por representatividade e libertação dos surdos em território brasileiro. Contudo, de acordo com os parâmetros legais aqui expostos, apesar da garantia de se desenvolver enquanto Surdo por meio da utilização da língua de sinais e da afirmação de uma cultura que prescindia ao som, ainda são poucas as políticas públicas que de fato atendam tais direitos de maneira significativa, pois, como vimos, as leis que permeiam a Educação Básica brasileira, em sua maioria, ainda se mantêm agrupadoras e segregativas: *agrupadoras* no sentido de continuar compreendendo as diversas particularidades de identidades minorizadas sob a égide de uma única Educação Especial e *segregativas* no que se refere à perpetuação de estereótipos binários gerada pela falsa representação que acaba por posicionar deficientes de um lado e as míticas pessoas normais do outro.

Como lembra Skliar (2005), a história dos surdos sempre esteve diretamente relacionada à posição ocupada por eles dentro dos sistemas educacionais, sendo inevitável, portanto, que o processo de empoderamento dessas identidades inicie-se pela educação e repercuta nas demais esferas sociais. Em seus estudos, Quadros (2000), ao referir-se ao processo de alfabetização de alunos surdos, registra que a “literatura em sinais é essencial para tal processo. Os bancos escolares devem se preocupar com tal produção, bem como incentivar seu desenvolvimento e registro.” (QUADROS, 2000, p. 56).

Concluimos, dessa forma, que a afirmação de uma Literatura Surda via meio impresso seja de incontestável importância dentro do atual contexto de empoderamento dos indivíduos surdos, sendo a literatura recriada uma potente ferramenta de representação simbólica que atua retroativamente na construção e criação de estereótipos culturais particulares de cada momento de apropriação. Dada sua inserção à linha Campo Literário e Formação de leitor e enquanto parte integrante do projeto de pesquisa “Multimodalidades e letramento literário: produção, circulação e recepção de textos literários na contemporaneidade”, coordenado pela professora Vera Wielewicki, esta dissertação não só contribui com as discussões a cerca da produção e circulação de literatura estrangeira em contexto brasileiro, como nos lança a reflexões quanto à possibilidade de diferentes formas de criação de significado, desestabilizando, dessa forma, aquilo que Lemke (2010) chamou de hierarquia do texto

escrito. Contudo, ao finalizarmos a investigação aqui proposta e chegarmos ao término desta dissertação, percebemos que muitos questionamentos ainda se erguem a partir deste ponto, nos mostrando que a conclusão desta pesquisa é, na realidade, uma porta a muitas outras.

Enquanto professores de línguas e literaturas cabem-nos ainda reflexões quanto à aplicabilidade destas descobertas na realidade socioeducativa dos nossos alunos, principalmente no contexto dos alunos surdos. Tendo por pressuposto que a rede regular de ensino busca alcançar um ambiente de ensino-aprendizagem no qual a convivência de identidades plurais de maneira equânime seja a regra e não a exceção – ou a assimilação –, em que medida e com que frequência o ensino de literaturas nas escolas brasileiras considera a importância de tais produções culturais? Ou ainda, estariam tais produções chegando até as crianças surdas de maneira crítica? Até mesmo àquelas incluídas na rede regular do ensino básico? Ao compreendermos que os surdos são sujeitos marcados pela visualidade e que, portanto, apreendem o mundo de uma forma viso-espacial, poderíamos afirmar com segurança que o sistema de inclusão na educação básica proporciona o suporte necessário para que estes alunos consigam se desenvolver criticamente enquanto agentes do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de línguas e literaturas? Ou estaríamos ainda engessados e presos a uma concepção tradicionalista de ensino baseada apenas nos elementos tipológicos da construção de sentido? Estaríamos nós, professores de línguas e literaturas da rede básica, preparados para lidar com a inclusão dessas identidades tão ricas em nossas aulas? Estamos conseguindo indicar os caminhos para que nossos alunos surdos se formem enquanto leitores críticos? Seriam, dessa forma, as Literaturas Surdas ferramentas em potencial do processo de formação de leitores críticos, assim como são as literaturas africanas, indígenas e muitas outras? E até que ponto a manutenção polarizada e estereotipada das identidades surdas e ouvintes nessas literaturas se mostra benéfica à formação de identidades leitoras no processo de percepções das diferenças em meio a uma sociedade pluralista?

Enfim, sabemos, hoje, que as escolas bilíngues para surdos são defendidas por grande parte das comunidades surdas e de estudiosos que se lançam ao desafio de pesquisas referentes à educação dos surdos, mas o sistema de inclusão na rede regular de ensino básico ainda se faz predominante, principalmente na segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio. Sabemos também, que muitos desses questionamentos já despertam o interesse de diversos pesquisadores por todo o Brasil. Contudo, pesquisas que se voltem para a investigação da identidade surda leitora dentro do ensino regular inclusivo da rede de

educação básica ainda se mostram necessárias e urgentes ao contexto atual. Como vemos, os bosques se abrem a muitos caminhos e a conclusão desta dissertação não marca o fim de nossa jornada.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. **História de Surdo**: Biografia C. M. L'ÉPÉE. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9eJGscogpTQ>>. Acesso em 15 de Julho de 2014.

AFANAS'EV, A. **Contos de fadas russos**. Tradução: AZEVEDO, D. A. São Paulo: Landy Editora, 2003.

ALVES, E. R. F. **Outremização e revide de colonizado e colonizador em *The Narrative of Jacobus Coetzee (1974)*, de J. M. Coetzee**. 2006. 192 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

AMORIM, L. M. **Tradução e adaptação**: Encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ANDERSEN, H. C. **The ugly duck and other tales**. Withefish: Kessinger, 2010.

ARROJO, R. **Oficina de Tradução – A Teoria na Prática**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. A Tradução e o Flagrante da Transferência: Algumas Aventuras Textuais com Dom Quixote e Pierre Menard. In: ARROJO, R. **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 151-176.

ASBJØRSEN, P. C.; MOE, J. **Popular Tales from the Norse**, 2^a. ed. Tradução: DASENT, G. W. Edinburgh: Edmonston and Douglas, 1859, p. 411-428.

_____. **Por que o mar é salgado**: contos populares da Noruega. Tradução: GARRUBO, K. L. São Paulo: Berlendis, 2013.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The empire writes back**. New York: Routledge, 1991.

BASILE, G. Stories from Pentamerone. 2000. In: **Project Gutenberg**. E -book #2198, 2000.

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de libras – L1**. Florianópolis, 2009. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: CAETANO, A. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1980.

BISOL, C. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BRASIL. **Constituição**, 1988.

_____. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

_____. **Portaria No 1.793**, de dezembro de 1994.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Circular No 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996.

_____. **Decreto No 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

_____. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Decreto No 3.956**, de 08 de outubro de 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB No 2**, de 11 de setembro de 2001.

_____. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____. **Portaria No 3.284**, de 07 de novembro de 2003.

_____. **Decreto No 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

_____. **Resolução CNE/CES No 1**, de 02 de fevereiro de 2006.

_____. **Resolução CNE/CES No 2**, de 18 de junho de 2007.

_____. **Decreto No 186**, de 9 de julho de 2008.

_____. **Lei 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

_____. **Parecer CNE/CES No 253**, de dezembro de 2010.

_____. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013.

_____. **Lei 13.146**, de 06 de julho de 2015.

BONNICI, T. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá: EDUEM, 2000.

CARVALHO, B. B. Posfácio: entre livros, trolls e camponeses. In: ASBJØRSEN, P. C.; MOE, J. **Por que o mar é salgado: contos populares da Noruega**. Tradução: GARRUBO, K. L. São Paulo: Berlendis, 2013.

COETZEE, J. M. **Foe**. Harmondsworth: Penguin, 1982.

ESTEVES, L. M. R. **Atos de Tradução: atos, intervenções, mediações**. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2014.

GRIMM, W.; GRIMM, J. **Contos de Grimm**. Tradução: PENTEADO, M. H. vol 2. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GRIMM, W.; GRIMM, J. **Grimm's complete fairy tales**. New York: Barnes&Noble, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Ed. Plexus, 1997.

HAUSER, A. **Sociología del arte**. Barcelona: Editorial Labor, 1977.

HERMANS, Theo. **Translation's other**. London: University College, 1996.

HESSEL, C.; KARNOPP, L. B.; ROSA, F. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. 2ª. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

KARNOPP, L. B.; ROSA, F. **Patinho surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____; _____; SILVEIRA, C. H. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, p.98-109, Jun / 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd>>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.

KARNOPP, L. B.; Produções Culturais de Surdos: análise de literatura surda. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas [36]: FaE/PPGE/UFPel, maio/agosto 2010, p. 155 – 174.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KLEIN, A. F.; MOURÃO, C. H. N. **As luvas mágicas do Papi Noel**. Porto Alegre: Cassol, 2012.

KRESS, G. **Literacy in new media age**. London and New York: Routledge, 2003.

KUCHENBECKER, L. G. **O feijãozinho surdo**. Tradução: SILVA, E. V. L.; LARA, A. P. G. Canoas: Ed. Da ULBRA, 2009.

LA FORCE, C. R. C. **Persinette, the maiden in the tower**. Tradução: LAWRENCE, R. L. Blackdown Publications, 2014, Kindle Edition.

LEFEVERE, A. **Translation, rewriting and the manipulation of literary fame**. London and New York: Routledge, 1992.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/jll-new.htm>>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice**. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURAO, C. H. N. **Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. 2011. 132 f. Dissertação de Mestrado - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011.

_____. Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, K.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.) **Cultura Surda na**

Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Da ULBRA, 2011.

_____. **A fábula da Arca de Noé.** Porto Alegre: Cassol, 2014.

MULLER, J. I. **Marcadores culturais na literatura surda:** constituição de significados em produções editoriais surdas. 2012. 175 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2012.

NIDA, E. A. A framework for the analysis and evaluation of theories of translation. In: BRISLIN, R. W. (org.) **Translation, application and research.** New York: Gardner Press, 1976, p. 47-91.

NIRANJANA, T. **Sitting Translation:** History, Post-Struturalism and the Colonial Context. Los Angeles: University of California Press, 1992.

NORD, C. **Translating as a purposeful activity:** functionalist approaches explained. London: Routledge, 1997.

OLIVEIRA, M. A. A.; CARVALHO, O. V. G.; OLIVEIRA, M. L. B. **Um mistério a resolver:** o mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

OUSTINOFF, M. **Tradução:** história, teorias e métodos. São Paulo: Parábola, 2011.

PAULA, L. S. B. **Óculos de ouvido.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PERLIN, G. T.T. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

PERRAULT, C.; **Contos de Perrault.** Tradução: JUNQUEIRA, R. R. 2ª. ed. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1989.

PINHEIRO, D. Produções Surdas no youtube: consumindo a cultura. In: KARNOPP, K.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.) **Cultura Surda na Contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Da ULBRA, 2011.

PIZAN, C. **The book of the city of ladies**. Tradução: RICHARDS, E. J. 4^a. ed. New York: Persea Books, 1990, p. 231-234.

PFEIFER, P. **Crônicas da surdez**. 2^a. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2013.

PRATT, M. L. **Os olhos do império**. Bauru: USC, 1999, p. 23-38.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. In: **Textura**. n. 3, Canoas, 2000, p. 53-61.

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

REIß, K.; VERMEER, H. J. **Towards a general theory of translational action: skopos theory explained**. Tradução: NORD, C. Manchester: St. Jerome Publishing, 2013.

RIBEIRO, J. **Mãos tagarelas bocas sorridentes**. Juiz de Fora: Franco Editora, 2009.

ROSA, F. S. LITERATURA SURDA: **O que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais libras**. 2011. 160 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal De Pelotas, 2011.

_____ ; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, K.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.) **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. Da ULBRA, 2011.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: MOTTA, L. T. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHALLENBERGER, A. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. 2010. 75 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L. B.; ROSA, F. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

Site : <<http://editora-arara-azul.com.br/portal/>>. Acesso em: 27 de Abril de 2014.

Site:

<http://www.libraselegal.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&lang=pt>. Acesso em: 27 de Abril de 2014.

Site: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

Site: <<http://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.

SKLIAR, C. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. (org.) **Educação e exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUSA, D. V. C. **Língua Brasileira de Sinais e Língua de Sinais Francesa**: uma relação histórica, linguística e cultural. Disponível em: <<http://www.brasilazur.com/2012/09/lingua-brasileira-de-sinais-e-lingua-de-sinais-francesa-uma-relacao-historica-linguistica-e-cultural/>>. Acesso em: 05 de Junho de 2014.

SPIVAK, G. C. The rani of sirmur: an essay in reading the archives. **History and Theory**, v. 24, n. 3, 1985, p. 247-272.

_____. Can the subaltern speak? In: ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The post-colonial studies reader**. London: Routledge, 1995, p. 24-28.

TATAR, M. (org.). **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Tradução: BORGES, M. L. X. A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2014.

VENUTI, L. **Escândalos da Tradução**. Tradução: PELEGRIN, L. *et al.* Bauru: EDUSC, 2002.

VERMEER, H. J. What does it mean to translate? In: **Indian Journal of applied linguistics**. 13, 1987, p. 25-33.

_____. Is translation a linguistic or a cultural process? In: **Ilha do Desterro**. 28, 1992, p. 37-49.