

## PELO AVESSE DO BORDADO: PARTILHAS SOBRE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA PARA SURDOS NO ENSINO MÉDIO DO CAP-INES

Lívia Letícia Belmiro Buscácio<sup>1</sup>

### Sobre os nós e os fios emaranhados

Um plano de curso a cumprir, em uma instituição para aprendizes surdos: ensinar períodos literários no ensino médio, recortados em bimestres, em uma linha(gem) cronológica e por “estilos de época” de uma literatura brasileira. Um dizer sobre o literário no movimento de privilegiar determinados saberes e modo de contar uma certa história literária, como sendo ‘A’ história da literatura, em detrimento da possibilidade de produzir outros gestos de leitura. Nota-se que essa ordem da repetição sobre o saber literário do/no Brasil predomina nas instituições de educação básica no Brasil, o que está materializado em livros didáticos, em documentos como os PCN’s e a BNCC. Tal funcionamento característico do discurso fundador (ORLANDI, 1993), por sua vez, reverbera na maneira de ensinar, produzindo uma tarefa para o professor de salvaguardar uma tradição por meio de uma forma correta de repetir saberes literários para seus alunos. Vou focar em dois desafios, que se desdobram em muitos outros: lidar com a disputa e a tensão entre as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) e, por sua vez, a relação do sujeito nos lugares de aprendiz e de professor entre si, com as línguas e o objeto de ensino; trabalhar a partir de um currículo de literatura arraigado a uma tradição do ensinar, fincado no cânone, nas listas de autores, no discurso sobre<sup>2</sup> escolas literárias, na aura imaginária de um inacessível discurso literário...Como enfrentar desses lugares tantos dizeres que nos assombam e retumbam como verdadeiros, como único caminho a seguir, como o correto método de ensinar literatura ?

A Análise de discurso (PÊCHEUX, ORLANDI), essa disciplina do encontro, se configurou para mim como um farol a guiar uma prática pedagógica na possibilidade de mergulhar na memória da língua do/no Brasil possibilitada pelo funcionamento do nome de autor enquanto acontecimento discursivo<sup>3</sup>, mobilizando

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem (UFF), professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), liviabuscaio@gmail.com.

<sup>2</sup> Segundo Orlandi (1990), a noção de discurso sobre funciona de uma dupla maneira: consiste em “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos”, alçando determinada posição como legítima, como aquilo que perdura na evidência da memória, em detrimento de outras posições, produzindo um efeito de unidade em relação a determinado saber. Por outro lado, o discurso sobre abriga diferentes discursos de, “e um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos de)” (ORLANDI, 1990: 37)

<sup>3</sup> Trabalhei mobilizando essas noções em minha tese de doutorado, intitulada *Mário de Andrade: um arquivo de dizeres sobre a língua do/no Brasil* (UFF-2014), sob orientação de Vanise Medeiros e coorientação de José Luis Jobim.

a formação de um arquivo discursivo sobre o literário, por meio de um trajeto temático<sup>4</sup>, procedimento que mostrarei adiante. Esse caminho leva a uma tentativa de um ensino não centrado no que o professor diz, na repetição de uma tradição literária, mas em uma construção de um saber sobre literatura, que é também um saber sobre a língua. Um saber em que aprendiz e professor são levados pela dança da historicidade e da memória, instados a perguntar: e se neste tecido literário, se nesta pintura, não estariam outros ditos, outras vozes; como perceber pelo chamado de algo na materialidade linguística e artística as condições em que tais poemas, romances, quadros foram produzidos? De que modo o funcionamento do nome de autor faz emergir da memória dizeres outros? Como efetuar uma aproximação dos aprendizes com a literatura, rompendo com um imaginário de um texto inatingível, para poucos, sobretudo no caso nos aprendizes surdos, inscritos no duelo entre línguas, entre a LIBRAS e a língua portuguesa? E, do lugar de professora, como enfrentar o desafio de instigar resistências dentro de um programa de ensino institucionalizado, a ser cumprido, seguido?

Diante dessas questões, relatarei uma experiência desenvolvida com aprendizes de uma turma do 3º ano do Ensino médio do CAP-INES, orientada pelo suporte da Análise de discurso para a prática pedagógica. No caso, apresentarei o recorte de uma das atividades, a partir do trajeto temático da formação do sujeito brasileiro em relação a dizeres sobre o racismo na virada do século XIX para o XX, materializados em *O mulato* (1881)<sup>5</sup>, de Aluísio de Azevedo e na pintura *A redenção de Cam* (1895)<sup>6</sup>, de Modesto Brocos.

### **Um bordado pelo avesso**

Como procedimento teórico-metodológico para minha prática de ensino de literatura, venho trabalhando com a formação e o recorte de arquivo discursivo com os aprendizes, através do funcionamento discursivo do nome de autor enquanto acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2008 [1988]). Considerando o trajeto temático em questão, levei pinturas, notícias, classificados nos quais está encarnado um dizer sobre o negro no século XIX, bem como sequências discursivas de *O mulato*. É um trabalho de investigação para depreender, ou melhor, produzir sentidos entre-línguas: a língua portuguesa escrita é ainda mais opaca para o surdo, que nela pode se inscrever ao mesmo tempo em que é guiado pela LIBRAS – é uma língua portuguesa outra, na tensão entre a recusa e o afeto. Do lugar de professora, que ministra aulas entre as línguas, vou orientando possibilidades de efeitos de sentidos: o que vocês percebem nesta

---

<sup>4</sup> Guilhamou e Maldidier (2010 [1994]: 164) formulam a noção de trajeto temático, a partir da concepção de tema, que consiste no interesse pela “emergência dos discursos em circunstâncias determinadas” em relação ao acontecimento discursivo que realiza uma possibilidade de dizer. O trajeto temático “reconstrói os caminhos daquilo que produz o acontecimento na linguagem” (*idem*: 165). Ou seja, pelo trajeto temático é possível empreender uma leitura dos dizeres que compõem as condições de produção que determinam o arquivo discursivo. Conforme será mostrado no meu relato, pela leitura de um trajeto temático de um arquivo, é possível depreender as formas de funcionamento do discurso transversal (PÊCHEUX, 2009 [1988]), ou seja, o atravessamento de dizeres no discurso, resultando na heterogeneidade das formações discursivas.

<sup>5</sup> AZEVEDO, Aluísio. *O mulato*. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2003 [1881].

<sup>6</sup> MODESTO BROCOS. *A redenção de Cam*, 1895. Óleo sobre tela, 166 X 199 cm, RJ, MNBA.

pintura em relação ao tema? que palavras vocês compreendem aqui?; quando e onde se inscrevem estes dizeres?; onde este texto pode ter circulado: em jornais, revistas, livros ...? vocês percebem essas ideias ainda hoje? Um classificado de venda de escravos, pinturas de Debret, de Rugendas, o *Engenho de mandioca* (1892)<sup>7</sup>, um trecho da *Grammatica* de João Ribeiro sobre a formação do dito “dialecto brasileiro”<sup>8</sup>; escritos de Luís Gama, André Rebouças, a pintura de Almeida Júnior ... notícias sobre injúria racial, comentários de facebook denominando uma jornalista como “macaca”<sup>9</sup>, uma página na rede sobre a resistência no movimento negro... dizeres sobre o negro que se embatem e são movidos na historicidade. Destacamos e listamos as palavras e sintagmas, de forma gráfica para produzir um vocabulário em conjunto, com os efeitos de sentidos que circularam em sala de aula - negro, raça, escravidão/escravo, mestiço, mulato, branco, puro/pureza ... É preciso quebrar diversos efeitos de evidência: o que alça a leitura do professor à condição de correta; o que eleva ao efeito de verdade um significado de dicionário ou de outro instrumento linguístico legitimado; o que produz uma facilidade ou dificuldade com o escrito; o que categoriza uma língua e apenas uma língua como ‘meio de instrução’. Como a mostrar um bordado pelo avesso, pelo emaranhado de linhas que o verso do desenho esconde, verificamos as condições em que foram produzidos os materiais<sup>10</sup>: século XIX, de um lado, o auge das teses raciais inscritas em uma formação discursiva positivista para produzir efeitos sobre um Brasil e um sujeito brasileiro em emergência<sup>11</sup>, de outro, gestos de resistência praticados por um sujeito negro que luta por sua memória, pela ancestralidade e pode (ou não) ocupar lugares antes exclusivos ao branco europeu, um lugar do letrado, do literato, do médico, do advogado, do engenheiro, um lugar específico na vida letrada que despontava no Brasil.

De modo a efetuar um recorte para a análise, estabelecemos juntos então três vias: 1) através da busca pelo nome de Modesto Brocos e de Aluísio de Azevedo em ferramentas de busca do google e de sites institucionais como o do MNBA, da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, BN digital; o Projeto Tráfico de escravos no Brasil da Biblioteca Nacional<sup>12</sup>, dentre outros, os aprendizes reuniram materiais de arquivo para posterior análise das condições em que foram produzidos; 2) pensando em uma proposta de ensino de literatura através da apropriação de lugares de memória (NORA, 1994), os aprendizes visitaram o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) no Rio de Janeiro e observaram a pintura *A redenção de Cam*, bem como

<sup>7</sup> MODESTO BROCOS. *Engenho de Mandioca*, 1892. Óleo sobre tela, 54 x75cm, RJ, MNBA

<sup>8</sup> RIBEIRO, João. *Grammatica Portuguesa*. (3oano) Rio de Janeiro, Livraria clássica de Alves & Comp. : 1888, 2a ed

<sup>9</sup> Analisamos, por exemplo, com comentários referentes à Jornalista Maju Coutinho ao assumir a apresentação no Jornal Nacional da Rede Globo de televisão.

<sup>10</sup> Segundo Pêcheux, Haroche e Henry (2007 [1971]: 20), o processo de determinação dos sentidos em uma formação discursiva é fruto das condições de produção, ou seja: “o laço que une as “significações” de um texto às suas condições sócio-históricas não é meramente secundário, mas constitutivo das próprias significações. (...) Chamaremos de “semântica discursiva” a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, essa análise que leva em consideração o elo que liga esses processos às condições nas quais o discurso é produzido (às posições às quais deve ser referido).”

<sup>11</sup> Sobre a formação discursiva positivista, ver Orlandi (2002).

<sup>12</sup> <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/trafico-de-escravos-no-brasil>

outras obras do autor, além disso, buscaram informações sobre o autor e as condições de produção em que está inscrito; 3) análise dos materiais.

Assim, como se trata de um gesto de leitura entre-línguas e linguagens, construímos estratégias que partem de uma entrada na língua escrita pelo visual, advindo da própria escrita (o curso da letra no elo com a plasticidade do impresso e do digital) e da Língua Brasileira de Sinais, entrecruzando diferentes materialidades. A pergunta passa a ser: como vocês percebem que a palavra negro é significada nesta pintura, neste classificado de venda de escravos, neste trecho do romance, nesta definição da gramática, neste jornal abolicionista? Vamos buscar alguma notícia atual a partir da palavra racismo? Distinguimos eixos de formações imaginárias, considerando as possibilidades de cruzamentos de dizeres no trajeto temático sobre o racismo no XIX, para chegarmos às tensões discursivas, procurando sempre pensar nos ecos presentes na língua ainda hoje.

A avaliação atravessa todo o processo, não se restringindo a uma prova ou a um trabalho e foram vários os momentos nos quais um olhar sobressaltado, de desconfiança para o dito levaram ao questionamento, à pergunta, a verificar as tensões no discurso sobre o racismo.

Nas redes, os aprendizes navegam pelo digital, buscando pelo nome de autor e por palavras-chave pistas e materiais de arquivo, seguindo o fio entre os links, levando a avanços e recuos, a salvar e a perder(-se) nos caminhos entre sites institucionais e pessoais, o que incita a uma reflexão sobre o que é legítimo e o que é legitimado como saber sobre o literário, sobre os efeitos de verdade produzidos pela própria tessitura da internet. Uma reflexão que é atravessada pelo estar entre-línguas, por buscar atribuir sentidos em Libras e em língua portuguesa escrita, em um processo de reflexão metalinguística, no caso, pensando sobre como o racismo pode significar e ganhar forma material na escrita em língua portuguesa e na sinalização em Libras, de forma concomitante. Por exemplo, uma busca no google pelo nome de autor impele a uma navegação entre links e sites fazendo emergir documentos e manuscritos do século XIX com um suporte duplo, ao mesmo tempo o do papel amarelado com as marcas da ação do tempo e o do instante capturado que permanece pelo digital. Para empreender tal busca, é necessário que o aprendiz produza gestos de leitura e de escrita, que precisam de um conhecimento sobre as línguas acionado no momento da busca – da grafia da palavra<sup>13</sup> ao lugar onde empregá-la em uma ferramenta de busca e a análise do que foi (e do que não foi) encontrado, trata-se de uma construção de saber sobre as línguas na atuação do aprendiz no processo pedagógico. Dessa maneira, ao acessar sites institucionais, os aprendizes são levados pelo funcionamento do nome de autor, que se encontra com o do trajeto temático a perseguir, por retornarem nos catálogos eletrônicos, podendo levar (ou não levar) a materiais de arquivo como os disponíveis na Hemeroteca digital, no Projeto Tráfico de Escravos no Brasil, ambos da Biblioteca Nacional, ou na Academia brasileira de Letras. Os aprendizes salvam em pastas réplicas de pinturas, folhetos,

---

<sup>13</sup> As atividades metalinguísticas são conduzidas em elo com o processo de significação entre a Libras e a língua portuguesa, é necessário, por exemplo, trabalhar com atividades de memorização, relacionando a sinalização com a datilografia (digitação manual da palavra), a escrita à lápis e digitada no computador.

notícias, em um trabalho de formação de arquivo, configurando uma prática pedagógica possibilitada pelo encontro entre atualidade e memória (Pêcheux, 2008 [1988]).

Se a rede possibilita extrapolar virtualmente os muros da escola, ainda assim é necessário que o corpo experiencie a saída, ocupe a rua e os lugares que salvaguardam as tensões da memória, como espaços museais, bibliotecas, galerias, dentre outros. No Museu Nacional de Belas Artes, de frente à *Redenção de Cam (1895)*, um confronto de dizeres: - A pintura, com a qual Brocos logrou uma medalha de ouro na *Exposição Geral de Belas Artes* em 1895, foi utilizada para ilustrar a tese de João Batista de Lacerda, no *I Congresso Mundial das Raças* em 1911<sup>14</sup>, estudo que consistia em que o Brasil seria formado por um povo embranquecido em três gerações. Vocês acham que essa pintura não deveria ser mais exposta no museu, por ser uma pintura racista, que apoia a tese de embranquecimento?, perguntam de um lugar autorizado a saber sobre a pintura. Replicam os aprendizes, estranhando evidências: - Mas há algo estranho na pintura, ela está dividida entre a luz e o fuscão, o homem branco está em um fundo escuro; as mulheres negras em um fundo claro, pintadas como se fossem santificadas (e apontam para outras pinturas sacras, onde o negro não figura, e para os ramos e as posturas das mulheres na pintura de Brocos, a comparar as imagens de obras sob o sinal do cânone, do academicismo). E pintar uma mulher negra no imaginário de santidade cristã também não é uma forma de embranquecê-la? E não dizer sobre a tese de embranquecimento é uma forma de combatê-lo ou de fortalecê-lo? Assim, emergem no dizer entre-línguas dos aprendizes surdos os materiais que lemos. Em *O Mulato*, os aprendizes verificaram que era preciso narrar: embora o personagem Raimundo tenha alçado um lugar no ambiente letrado pelo embranquecimento, a marca da escravidão latejava, o racismo imperava e ainda impera em tantos Raimundos. Retornam os gestos para a pesquisa: os nomes de autor e outras perguntas que conduzem a entrada no trajeto temático fluem sinalizadas pela Libras e procuram pistas na pintura e na escrita (anotações, nas legendas dos quadros, nos celulares) ... Como o corpo da negra marca a pintura de Brocos sendo representado como uma madona? Como o corpo de Raimundo carrega a ancestralidade e desestabiliza o *status* por ocupar um lugar de advogado, ao mesmo tempo em que é dito como um negro embranquecido, um mulato? Há algo que marca pela tensão a pintura e o romance, que escapa tanto a um suposto controle e intencionalidade do pintor como de uma dita leitura unilateral, algo fala na pintura e no romance retomando uma ancestralidade de resistência negra pelo dizer dos aprendizes surdos. E é justamente o gesto de ousar perguntar se há algo de estranho no dizer aparentemente estabilizado que pode ser considerado em uma avaliação.

Entre lugares de memória, a rede e um caminho outro para o espaço escolar, discursividades circulam e possibilitam a emergência do acontecimento na aula, levando a gestos de leituras, dos lugares de professora e de aprendiz surdo, sobre dizeres que disputam sentidos sobre o negro e o racismo no XIX e retornam no XXI. É um ato também o de inscrever o corpo do sujeito surdo em espaços museais e em bibliotecas, um corpo que é também suporte de uma língua outra para um ouvinte, a LIBRAS, um corpo que

---

<sup>14</sup> LOTIERZO e SCHWARZ, 2013.

vem da periferia, um corpo surdo que também pode ser negro, de mulher, de jovem, de idoso, feminino, masculino, trans etc. Um corpo que balança as estruturas por onde transita pelo movimento da LIBRAS, indagando sobre sentidos estabilizados, sendo capturado por gestos de resistência do negro no curso de uma história que também diz de si. Dessa forma, o acontecimento atravessa o sujeito no lugar de aprendiz e no lugar do professor no processo de construção de um saber sobre o literário, um saber entre-línguas pelo avesso do bordado.

## REFERÊNCIAS

- BAALBAKI, Angela C. F.. Além das fronteiras: Português Língua Transnacional - Levantamento de materiais didáticos e demais materiais (org.) 1. ed. Munique: LINCOM Academic, 2018. v. 1. 163p
- BAALBAKI, A. C. F.; CALDAS, Beatriz . Como a língua portuguesa se organiza em um espaço de enunciação ampliado. In: Angela Baalbaki; Beatriz Caldas. (Org.). *Instrumentos linguísticos: usos e atualizações*. 1ed.Araruama: Editora Cartolina, 2014, v. 1, p. 75-102.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 2005
- BUSCÁCIO, Lívia Letícia Belmiro. *Mário de Andrade, um arquivo de saberes sobre a língua do/no Brasil*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da UFF. Niterói, 2014.
- CELADA, MT. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. In: *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz; 2007.
- LOTIERZO, T.; SCHWARCZ, L. M. . *Raça, gênero e projeto branqueador : A redenção de Cam, de Modesto Brocos*. Artelogie (Online), v. 1, p. 1-25, 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>
- MOLLOY, Sylvia. *Viver entre línguas*. Belo Horizonte: Relicário, 2018
- NORA, Pierre. “Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux.” IN: *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984. Vol 1. Pp. 7 a 15 (Tradução na Revista Projeto História. No 10 História & Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-Graduação em História, dezembro de 1993. Pp. 7 a 26.)
- ORLANDI, Eni (org). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2007. [1996]
- ORLANDI, Eni. *Língua e conhecimento linguístico*. Campinas: Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, Michel, HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul.. A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R.L. *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos/SP: Pedro e João editores, 2007 [1971].
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009 [1988– 1ª Ed.]
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 2008 [1988].
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org). *Gestos de leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. [1994 – 1ªed.]
- PÊCHEUX, Michel. “Papel da memória”. In: ACHARD, P. [et al] *Papel da memória*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2007.
- RODRIGUES, Verônica O. L. “A inclusão é uma confusão”: *Surdos na travessia entre-línguas e práticas escolares*, Mestrado em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017
- SCHERER, Amanda. O nome da língua, um modo de fazer. *Gragoatá, Niterói, v.24, n. 48, p. 14-24, jan.-abr. 2019*