

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA COM DOMÍNIO DE LIBRAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

GIULIA PASSOS DOS SANTOS

ESTRATÉGIAS DE RECRIAÇÃO LITERÁRIA PARA LEITORES SURDOS: UMA
PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.

UBERLÂNDIA – 2026

GIULIA PASSOS DOS SANTOS

ESTRATÉGIAS DE RECRIAÇÃO LITERÁRIA PARA LEITORES SURDOS: UMA
PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA.

Monografia apresentada ao Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para conclusão
do curso de Licenciatura em Letras: Língua
Portuguesa com Domínio de Libras.

Área de concentração: Literatura visual

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Oliveira

Coorientador: Prof. Ms. Diogo Henrique Farnese

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 2026	Santos, Giulia Passos dos, 2003- Estratégias de recreação literária para leitores surdos [recurso eletrônico] : uma proposta para a construção da experiência de leitura. / Giulia Passos dos Santos. - 2026. Orientador: José Carlos de Oliveira. Coorientador: Diogo Henrique Farnese. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Letras-Língua Portuguesa com Domínio de Libras. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. Oliveira, José Carlos de, 1965-, (Orient.). II. Farnese, Diogo Henrique, 1991-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Letras-Língua Portuguesa com Domínio de Libras. IV. Título. CDU: 801
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Curso de Graduação em Letras, habilitação em
Língua Portuguesa com domínio de Libras

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902

Telefone: (34) 3291-8329 - www.ileel.ufu.br - colpdl@ufu.br e atendlpdl@ufu.br

**ATA**

Curso de Graduação em:	Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras				
Defesa de:	ILEEL31822 - TCCII				
Data:	06/08/2026	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	12211LPL023				
Nome do Discente:	Giulia Passos dos Santos				
Título do Trabalho:	ESTRATÉGIAS DE RECRIAÇÃO LITERÁRIA PARA LEITORES SURDOS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA				
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?		(x) Sim () Não			

Reuniu-se na Sala 1U213, Bloco 1U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, assim composta: Prof. Dr. José Carlos de Oliveira (ILEEL/UFU), orientador da candidata; Prof. Ms. Diogo Henrique Farnese (UNB), coorientador da candidata; Prof. Dr. Rodrigo Valverde Denubila (ILEEL/UFU) e Prof. Dr. Leonardo Padilha dos Santos (UFC), este último de forma remota, pelo link <https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/jose-carlos-de-oliveira-2/invite?show-suggestion=false>.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Prof. Dr. José Carlos de Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

(x) Aprovada
Nota 60

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2026, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Valverde Denubila, Usuário Externo**, em 10/08/2026, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Padilha dos Santos, Usuário Externo**, em 10/08/2026, às 20:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Henrique Farnese, Usuário Externo**, em 11/08/2026, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7563522** e o código CRC **649BE07B**.

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que sustentou minha caminhada em todos os momentos, concedendo-me força, sabedoria e perseverança para superar cada desafio.

À minha família, que nunca me deixou desistir, permaneceu ao meu lado mesmo quando tudo parecia desmoronar e me apoiou com amor, paciência e incentivo durante toda essa trajetória.

Esta conquista também é de vocês.

"Tudo posso naquele que me fortalece."
(Filipenses 4:13)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios ao longo desta caminhada e por nunca me abandonar nos momentos de dificuldade. Sem Sua presença e cuidado, esta conquista não seria possível.

À minha mãe, por estar sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis, por me lembrar dos trabalhos, por cuidar de mim e por sempre me incentivar a não desistir. Mesmo enfrentando suas próprias dificuldades, você escolheu permanecer ao meu lado para me ver realizar este sonho. Sou eternamente grata por todo o seu amor e dedicação.

Ao meu pai, que, mesmo diante das dificuldades, sempre fez o possível para me levar às aulas e a todos os lugares de que eu precisava, evitando que eu passasse horas no transporte público. Obrigada por cada gesto de cuidado, apoio e incentivo ao longo dessa jornada.

À minha irmã e ao meu irmão, que, apesar das nossas brigas, sempre estiveram presentes, me apoiando, me ajudando e torcendo pela minha felicidade. Amo vocês.

À minha tia Denise, por ter aberto as portas para mim e para minha família, por me incentivar a ingressar no ensino superior e por me apoiar ao longo de toda a graduação. Obrigada por todo apoio e incentivo.

Ao meu orientador, professor Carlos, e ao meu coorientador, professor Diogo, por toda a orientação, disponibilidade, paciência e pelos conhecimentos compartilhados durante a construção deste trabalho.

Ao professor Fábio, coordenador do curso, por sua dedicação e por contribuir para minha formação acadêmica. Aos demais professores do curso, pelos conhecimentos compartilhados e por contribuírem para minha formação acadêmica e pessoal.

À Giselly, secretária do curso, por toda a paciência, carinho e dedicação. Obrigada por suportar meus surtos, pelos conselhos maravilhosos e também pelos puxões de orelha quando eles foram necessários. Seu apoio fez toda a diferença.

À professora Alessandra, pelas experiências proporcionadas durante o PIBID, pelos ensinamentos e pelo incentivo ao meu crescimento como futura professora. Aos meus alunos do PIBID, por despertarem em mim o amor pela docência e por me ensinarem tanto ao longo dessa experiência.

À minha amiga Leandra e aos meus amigos Vitor e Igor, por fazerem parte dessa caminhada, pelas conversas, risadas, incentivo, apoio e por tornarem os dias mais leves. Sou muito grata por poder contar com a amizade de vocês.

Aos meus colegas de sala, por compartilharem comigo os desafios, as conquistas, as aprendizagens e os momentos vividos ao longo da graduação. Obrigada pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e por fazerem parte desta trajetória.

Aos meus colegas da igreja, por todas as orações, palavras de incentivo e pelo carinho ao longo dessa jornada. Em especial, aos meus discipuladores, Aline e Patrick, por caminharem comigo na fé, pelos conselhos, pela dedicação, pelo cuidado e por me ajudarem a crescer não apenas como estudante, mas também como pessoa.

Aos meus pastores, por conduzirem minha caminhada espiritual, pelas orações, pelo acolhimento e por me fortalecerem na fé durante esta etapa da minha vida.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Esta conquista também pertence a cada um de vocês.

Meu sincero obrigada!

*"Nós lemos para saber que não estamos
sozinhos."*

— C. S. Lewis

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as estratégias de recriação literária escrita destinadas a leitores surdos sinalizantes, usuários da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), com foco na relação entre literatura, cultura e experiência de leitura da comunidade surda. A pesquisa parte da necessidade de discutir possibilidades de ampliação do acesso à literatura escrita por leitores surdos sem reduzir sua complexidade estética e narrativa, compreendendo a recriação literária como um processo de retomada, transformação e reorganização de elementos da obra de partida, e não como uma simples tradução ou adaptação. Nesse contexto, tem como objetivo discutir a recriação literária como uma possibilidade de ampliação do acesso à experiência estética da literatura por leitores surdos. Para o desenvolvimento do estudo, a pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter bibliográfico e interpretativo, fundamentou-se nos estudos de Candido, Bronckart, Strobel, Quadros, Hutcheon, Mastroberti e outros autores que discutem literatura, leitura, Interacionismo Sociodiscursivo, Libras, cultura surda e recriação literária. O corpus da pesquisa é constituído por 17 fragmentos de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, e suas respectivas recriações literárias escritas. Os procedimentos metodológicos envolveram a revisão bibliográfica, a seleção e análise dos fragmentos da obra de partida, a elaboração das recriações e a análise comparativa, linguística e extralinguística das transformações realizadas. A análise evidenciou diferentes possibilidades de reorganização de elementos linguísticos, perceptivos, comunicativos, corporais, espaciais e interacionais presentes nos fragmentos, mantendo vínculos com a obra de partida e preservando, nas propostas elaboradas, sua dimensão literária. As estratégias analisadas apresentam potencial teórico e textual para a construção de novas configurações dos fragmentos destinados a leitores surdos, sem que isso implique a simplificação ou a redução da complexidade estética e narrativa da obra. Ressalta-se, entretanto, que as recriações não foram submetidas à apreciação ou validação junto a leitores surdos, de modo que não é possível afirmar empiricamente seus efeitos sobre a compreensão, a identificação, o envolvimento, a construção de sentidos ou a experiência estética desses leitores. Dessa forma, a pesquisa caracteriza as estratégias desenvolvidas como possibilidades teórico-metodológicas de recriação literária escrita, cuja recepção e adequação junto a leitores surdos poderão ser investigadas em estudos posteriores.

Palavras-chave: Recriação literária. Comunidade surda. Libras. Leitura literária. Experiência estética.

ABSTRACT

This research addresses written literary recreation strategies intended for deaf sign-language users, who use Libras as their first language (L1) and written Portuguese as their second language (L2), focusing on the relationship between literature, culture, and the reading experience of the Deaf community. The research is based on the need to discuss possibilities for expanding access to written literature for deaf readers without reducing its aesthetic and narrative complexity, understanding literary recreation as a process of revisiting, transforming, and reorganizing elements of the source work, rather than as a simple translation or adaptation. In this context, the study aims to discuss literary recreation as a possibility for expanding access to the aesthetic experience of literature for deaf readers. To develop the study, the research adopted a qualitative approach, an applied nature, and a bibliographic and interpretive character, drawing on the works of Candido, Bronckart, Strobel, Quadros, Hutcheon, Mastroberti, and other authors who discuss literature, reading, Sociodiscursive Interactionism, Libras, Deaf culture, and literary recreation. The research corpus consists of 17 excerpts from *Pride and Prejudice*, by Jane Austen, and their respective written literary recreations. The methodological procedures involved a bibliographic review, the selection and analysis of excerpts from the source work, the development of the recreations, and comparative, linguistic, and extralinguistic analyses of the transformations carried out. The analysis revealed different possibilities for reorganizing linguistic, perceptual, communicative, bodily, spatial, and interactional elements present in the excerpts, while maintaining connections with the source work and preserving, in the proposed recreations, its literary dimension. The strategies analyzed present theoretical and textual potential for constructing new configurations of the excerpts intended for deaf readers, without implying the simplification or reduction of the aesthetic and narrative complexity of the work. It should be emphasized, however, that the recreations were not submitted for assessment or validation by deaf readers; therefore, their effects on these readers' comprehension, identification, engagement, meaning-making, or aesthetic experience cannot be empirically established. Thus, the research characterizes the strategies developed as theoretical and methodological possibilities for written literary recreation, whose reception and suitability among deaf readers may be investigated in future studies.

Keywords: Literary recreation. Deaf community. Brazilian Sign Language (Libras). Literary reading. Aesthetic experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	17
1. COMUNIDADE SURDA E O ACESSO À LITERATURA	21
1.1 Trajetória Histórica da Comunidade Surda	21
1.2 Educação, Língua Escrita e Leitura	24
1.3 O Acesso à Literatura Escrita	28
2. LITERATURA, LEITURA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA	33
2.1 Literatura, Cultural e Identidade	33
2.2 Leitura Literária, Experiência e Construção de Sentidos	36
2.3 Desafios para o Leitor Surdo	40
3. LITERATURA E COMUNIDADE SURDA	47
3.1 Literatura por Surdos e Literatura para Surdos	47
3.2 Literatura, Cultura e Identidade Surda	51
3.3 Lacunas para Leitores Surdos Jovens e Adultos	54
4. RECRIAÇÃO LITERÁRIA COMO PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO	59
4.1 Recriação Literária: Conceitos e Fundamentos	59
4.2 Recriação, Adaptação e Tradução	63
4.3 Recriação Literária Escrita	66
5. ESTRATÉGIAS PARA A RECRIAÇÃO LITERÁRIA	70
5.1 Estratégias Gerais	70
5.2 Estratégias Linguísticas	73
5.3 Estratégias Extralinguísticas	77
6. CORPUS DA PESQUISA	83
6.1 Apresentação da Obra e dos Fragmentos	83
6.2 Processo de Construção das Recriações	86
6.3 Apresentação do Corpus Recriado	90
7. ANÁLISE DAS RECRIAÇÕES	93
7.1 Análise Comparativa	93
7.2 Análise Linguística	98

7.3 Análise Extralinguística	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERENCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Durante séculos, as pessoas surdas foram frequentemente consideradas incapazes de aprender, se comunicar e participar da sociedade. Por isso, acabaram sendo marginalizadas e privadas de direitos básicos, como o acesso à educação e aos bens culturais. A história da comunidade surda foi marcada pela imposição da oralidade como modelo legítimo de comunicação, enquanto as línguas de sinais eram desvalorizadas e não reconhecidas como línguas. As tentativas de integrar os sujeitos surdos à sociedade ouvinte por meio da oralização e da “normalização” para o padrão oral-auditivo deixaram profundas marcas na cultura e na identidade surda (Skliar, 1998; Strobel, 2009).

Esse cenário comprometeu significativamente o desenvolvimento cultural e identitário desses sujeitos e também contribuiu para o distanciamento em relação à leitura e à literatura, uma vez que o contato com textos literários nem sempre ocorreu em condições que favorecessem a compreensão, o envolvimento e a identificação. Dessa forma, o acesso às obras literárias escritas passou a ocorrer de maneira limitada, reduzindo as possibilidades de construção de experiências leitoras significativas (Karnopp, 2006).

Esse afastamento não se relaciona apenas às dificuldades associadas à estrutura linguística e à decodificação textual, mas também à complexidade dos elementos que constituem a narrativa literária, como metáforas, inferências, referências culturais, construções simbólicas e formas de organização das relações sociais no interior do texto. Para compreender esses elementos, o leitor também utiliza seus conhecimentos, suas experiências e aquilo que já conhece sobre o mundo, o que possibilita a produção de significados e a construção de vínculos com a obra. Quando esse repertório não encontra correspondência na vivência do leitor, a relação com a literatura pode se fragilizar, sendo percebida como distante, pouco acessível ou desvinculada de sua realidade (Cosson, 2015).

A literatura, enquanto prática cultural e forma de expressão, desempenha papel fundamental na construção da identidade, na elaboração de experiências e na ampliação das possibilidades de compreensão do mundo. Como afirma Candido (2004, p. 177), "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas". Nesse sentido, o acesso à literatura não deve ser compreendido apenas como um direito, mas também como uma possibilidade de participação em um campo cultural que envolve interpretação, sensibilidade e experiência estética. Para que essa relação possa se estabelecer, diferentes aspectos da obra e das experiências dos leitores podem

contribuir para a construção de sentidos e para a aproximação com o texto literário (Candido, 2004; Cosson, 2015).

No caso de determinados leitores surdos¹, essa aproximação nem sempre ocorre, especialmente na literatura escrita, em que predominam construções narrativas e referenciais culturais que nem sempre dialogam diretamente com suas vivências e formas de percepção do mundo. Por outro lado, produções que incorporam elementos relacionados à cultura surda podem constituir possibilidades de aproximação entre determinados leitores surdos e a literatura. Ainda assim, observa-se que parte significativa dessas produções está concentrada no público infantil, havendo espaço para ampliar a discussão sobre textos literários escritos voltados a leitores surdos jovens e adultos (Strobel, 2009; Karnopp, 2006).

Além disso, muitas propostas voltadas à ampliação do acesso à literatura acabam se baseando na simplificação textual, o que pode comprometer a densidade estética, simbólica e interpretativa das obras. Embora tais iniciativas possam facilitar o contato inicial com o texto, elas não necessariamente contemplam toda a complexidade da experiência literária, uma vez que podem modificar ou reduzir aspectos importantes da construção narrativa. Dessa forma, torna-se necessário pensar em alternativas que não se limitem à redução textual, mas que possibilitem uma reorganização da obra capaz de ampliar as possibilidades de produção de sentidos sem comprometer sua riqueza literária (Cosson, 2015; Hutcheon, 2013).

Nesse contexto, a recriação literária surge como uma proposta teórico-metodológica de reconfiguração do texto, que leva em conta as características da obra, o contexto sociocultural e a relação do leitor com o texto. Com base na concepção de adaptação como processo de recriação, e não como simples transposição, entende-se que uma obra pode ser reorganizada em novos contextos culturais e linguísticos sem necessariamente perder sua identidade estética (Hutcheon, 2013). Ao analisar a recriação do romance *Dois Irmãos* para a linguagem dos quadrinhos, Tinti (2017) mostra que esse processo envolve a reorganização de recursos narrativos e expressivos, mantendo aspectos essenciais da obra original e abrindo novas leituras e interpretações.

Diferentemente da simplificação, a recriação não busca reduzir a complexidade da obra, mas reorganizar seus elementos narrativos, culturais e experienciais, de modo a estabelecer

¹ Nesta pesquisa, o termo “leitores surdos” é utilizado para fazer referência, especificamente, a pessoas surdas sinalizantes, usuárias da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Essa delimitação está relacionada ao foco da proposta de recriação literária escrita desenvolvida neste trabalho, considerando as especificidades linguísticas e culturais relacionadas à experiência desses leitores com textos literários escritos. Reconhece-se, entretanto, a heterogeneidade da população surda, que apresenta diferentes trajetórias linguísticas, educacionais e culturais, de modo que a proposta aqui apresentada não pretende representar a totalidade das experiências de pessoas surdas.

outras possibilidades de relação entre leitor e texto. Tal processo pode envolver a consideração de aspectos culturais, formas de percepção e construção de sentidos, a reorganização das interações entre personagens e a ressignificação de situações narrativas, conforme os objetivos e critérios que orientam a recriação (Mastroberti, 2011; Tinti, 2017; Duarte, 2017; Pinto, 2018).

Nesse sentido, compreende-se, neste trabalho, a recriação literária escrita como um processo de reorganização dos fragmentos do texto original que preserva sua relação com a obra de origem, ao mesmo tempo em que modifica determinados elementos de sua construção narrativa, discursiva e simbólica. Embora orientada por aspectos relacionados às experiências linguísticas e culturais de determinados sujeitos surdos, a recriação proposta permanece constituída como um texto escrito em língua portuguesa. Assim, não se trata de reproduzir a estrutura linguística da Libras no texto escrito, nem de reduzir a complexidade da obra, mas de realizar escolhas de reorganização textual que possam estabelecer outras possibilidades de relação entre o leitor e a obra literária.

Essa perspectiva desloca a noção de acessibilidade de um enfoque centrado na redução textual para uma abordagem que privilegia a ampliação das possibilidades interpretativas. Assim, a reconfiguração textual implica uma reorganização discursiva que considera o papel do leitor na produção de significados, preservando a densidade estética e simbólica do texto literário (Bronckart, 2006).

A presente pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de discutir possibilidades de ampliação do acesso à literatura escrita por leitores surdos, especialmente em níveis mais avançados de leitura. Ao propor estratégias de recriação literária, busca-se analisar possibilidades de reorganização do texto que, teoricamente, possam contribuir para diferentes formas de relação entre leitores surdos e textos literários, considerando aspectos de compreensão, envolvimento, identificação e experiência estética. Trata-se de uma proposta que valoriza a participação do leitor no processo interpretativo e considera aspectos linguísticos e culturais, buscando ampliar as possibilidades de relação com a literatura (Candido, 2004; Cosson, 2015). Como base de análise, serão utilizados fragmentos da obra *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen (1813), utilizando-se a edição brasileira publicada pela Penguin Companhia (Austen, 2011), cuja riqueza narrativa e complexidade na construção das relações sociais permitem discutir a aplicação de estratégias de recriação de um texto de maior densidade literária, sem reduzi-lo a uma proposta de simplificação. A escolha da obra também possibilita observar como determinadas transformações podem reorganizar elementos narrativos e discursivos, mantendo sua relação com a obra de origem.

Considerando esse contexto, este trabalho tem como objetivo geral discutir a recriação literária como uma possibilidade de ampliação do acesso à experiência estética da literatura por leitores surdos, compreendendo esse processo não apenas como uma prática de adaptação textual, mas como uma reorganização cultural, discursiva, narrativa e simbólica da obra literária. Para isso, a pesquisa fundamenta-se nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), buscando compreender os processos de interação, produção de sentidos e construção de significados envolvidos na recriação dos fragmentos selecionados.

Como objetivos específicos, busca-se: i) analisar a relação entre literatura, cultura e experiência de leitura no contexto da comunidade surda; ii) identificar limitações na experiência de leitura e nos textos literários que podem dificultam o envolvimento e o prazer pela leitura; iii) propor e aplicar, aos fragmentos selecionados, estratégias de recriação literária orientadas teoricamente à ampliação das possibilidades de identificação, envolvimento e experiência de leitura de leitores surdos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada e de procedimento bibliográfico, desenvolvendo uma análise interpretativa dos fragmentos selecionados da obra e de suas propostas de recriação literária. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos processos de construção de sentidos presentes no material analisado, considerando aspectos linguísticos, culturais e discursivos que não podem ser reduzidos a dados quantitativos (Minayo, 2001). Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que é desenvolvida a partir do levantamento, seleção e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo a construção do referencial teórico que fundamenta a investigação (Gil, 2008).

Sua natureza aplicada justifica-se pelo desenvolvimento de uma proposta de recriação literária e pela elaboração de estratégias aplicadas aos fragmentos selecionados, buscando produzir conhecimentos relacionados a um problema específico (Prodanov e Freitas, 2013). A natureza aplicada, neste estudo, está relacionada ao caráter teórico-propositivo da pesquisa, uma vez que são elaboradas, aplicadas e analisadas estratégias de recriação literária, sem a realização de uma etapa empírica de validação junto aos leitores a que a proposta se destina. Essa proposta fundamenta-se nas discussões de Hutcheon (2013), Mastroberti (2011), Duarte (2017) e Pinto (2018), compreendendo a recriação literária como um processo de reorganização cultural,

discursiva e narrativa da obra, que mantém sua relação com o texto de origem e busca preservar elementos de sua complexidade estética.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar as discussões acerca da literatura, da cultura, da identidade surda, da experiência de leitura, da recriação literária e do Interacionismo Sociodiscursivo. Para essa etapa, foram consultadas obras de autores que discutem a função social da literatura e a formação do leitor, como Candido (2004) e Cosson (2015); os processos de construção de sentidos, as atividades de linguagem e os textos, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006); a educação, a cultura e a identidade surda, com base em Skliar (1997, 1998), Strobel (2009), Quadros (2009) e Karnopp (2006); além dos estudos sobre recriação literária desenvolvidos por Hutcheon (2013), Mastroberti (2011), Tinti (2017), Duarte (2017), Pinto (2018) e Souto (2016), constituindo o referencial teórico que sustenta a pesquisa.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2006), foi adotado como quadro teórico-metodológico para orientar tanto a compreensão das relações entre linguagem, atividade e construção de sentidos quanto a interpretação das transformações realizadas nos fragmentos. Nessa perspectiva, os textos são compreendidos em relação às atividades de linguagem e às situações nas quais são produzidos, de modo que as escolhas linguísticas e discursivas participam da construção das ações, das interações e dos sentidos representados. Assim, o ISD não foi utilizado apenas como referência para a etapa de análise, mas também como fundamento para a compreensão das escolhas realizadas no processo de elaboração das recriações.

Como corpus da pesquisa, foram selecionados fragmentos do romance *Orgulho e Preconceito* (*Pride and Prejudice*), de Jane Austen, publicado originalmente em 1813, utilizando-se a edição brasileira publicada pela Penguin Companhia (Austen, 2011). A seleção dos fragmentos considerou sua relevância para a construção narrativa da obra, a presença de interações significativas entre personagens e o potencial de recriação dos aspectos comunicativos, culturais e experienciais presentes nas cenas.

Além dos fragmentos originais, o corpus também é composto pelas recriações literárias elaboradas pela autora desta pesquisa, desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos da recriação literária discutidos por Hutcheon (2013), Mastroberti (2011), Tinti (2017), Duarte (2017) e Pinto (2018), articulados às contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006). Essas recriações foram desenvolvidas a partir dos princípios teóricos da adaptação e da recriação literária, compreendendo a transformação textual como um processo de reorganização de sentidos e não como simplificação da obra original (Hutcheon, 2013).

Dessa forma, buscou-se preservar os elementos fundamentais da narrativa e sua relação com a obra de origem, ao mesmo tempo em que foram incorporados aspectos relacionados à visualidade, à corporeidade, às formas de interação e a determinadas experiências linguísticas e culturais relacionadas ao público delimitado pela pesquisa.

Para a elaboração das recriações, foram considerados critérios previamente estabelecidos a partir do referencial teórico e das características identificadas nos fragmentos selecionados. O processo de recriação foi organizado considerando: (a) o elemento presente no texto original; (b) sua função no contexto do fragmento, considerando o aspecto linguístico, discursivo, cultural ou comunicativo identificado; (c) a estratégia de reorganização proposta; (d) a justificativa teórica para a alteração; e (e) a relação entre a transformação realizada e a preservação dos elementos essenciais da obra de origem. Esses critérios orientaram as decisões de modificação e preservação realizadas em cada fragmento, buscando evitar que as recriações fossem resultado apenas de escolhas intuitivas. Nesse processo, as contribuições do ISD foram consideradas para compreender as relações entre as escolhas de organização textual, as ações representadas, as formas de interação entre as personagens e os sentidos construídos nas novas configurações textuais (Bronckart, 2006).

A análise dos fragmentos foi dividida em duas partes: linguística e extralinguística. Na primeira, foram observadas as mudanças feitas nos enunciados, como alterações lexicais, reorganização das formas de comunicação e substituição de referências ligadas à percepção sonora por outras formas de percepção. Também foram considerados elementos visuais, expressões corporais e faciais e marcas relacionadas à sinalização. Essa leitura dialoga com o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), principalmente com a compreensão da linguagem como parte das atividades sociais e da construção das ações e situações no texto. A análise extralinguística voltou-se para aspectos culturais, sociais e experienciais presentes nas cenas e nas relações entre as personagens. Em cada fragmento, foram observados os elementos que sofreram alterações e aqueles que permaneceram, buscando relacioná-los às estratégias discutidas na pesquisa. Essas análises serviram para compreender as escolhas feitas durante a recriação, sem pretender avaliar sua recepção por leitores surdos

Já a análise extralinguística buscou compreender aspectos culturais, sociais, históricos e experienciais envolvidos nas recriações, observando como determinados elementos relacionados à cultura surda e às experiências visuais e culturais consideradas na proposta foram incorporados na reorganização das cenas. Essa abordagem considera que os sentidos produzidos em uma obra literária estão relacionados às condições culturais e históricas em que os textos circulam, bem como às experiências dos sujeitos leitores (Bronckart, 2006). Além disso,

fundamenta-se nas discussões de Strobel (2009) e Skliar (1998), que destacam a importância de compreender a cultura surda como um espaço de produção de significados, experiências e formas próprias de interação social.

Na análise extralinguística, foram considerados elementos relacionados ao contexto social da obra, às relações entre personagens e às formas de representação das experiências humanas presentes na narrativa. Foram observadas, ainda, as alterações realizadas nas situações comunicativas e nas relações entre os personagens, buscando compreender de que maneira essas transformações se articulam aos critérios definidos para a recriação. Nesse sentido, a recriação é compreendida como um processo de transformação e ressignificação da obra, e não como uma simples reprodução ou redução do texto original (Hutcheon, 2013).

Por fim, foi realizada uma análise comparativa entre cada fragmento original e sua respectiva recriação. Essa comparação permitiu identificar as alterações realizadas, os elementos preservados e as justificativas teóricas associadas às escolhas de recriação. A análise comparativa, portanto, teve como finalidade examinar as transformações produzidas no texto e suas possíveis implicações linguísticas, discursivas e culturais, não constituindo uma avaliação da recepção ou da efetividade das recriações junto a leitores surdos.

É importante distinguir, neste estudo, a análise das recriações da validação de sua recepção. A análise realizada pela pesquisadora concentra-se nas transformações presentes nos fragmentos originais e recriados e em sua interpretação a partir do referencial teórico adotado. A validação, por sua vez, envolveria a participação de leitores surdos do público delimitado pela pesquisa, com o objetivo de investigar aspectos como compreensão, identificação, envolvimento, construção de sentidos e experiência estética. Como essa etapa não foi realizada, a pesquisa não busca comprovar empiricamente os efeitos das recriações sobre esses leitores. Assim, os resultados apresentados correspondem à análise teórico-interpretativa das estratégias desenvolvidas.

1. COMUNIDADE SURDA E O ACESSO À LITERATURA

Para compreender a relação da comunidade surda com a literatura, torna-se necessário retomar sua trajetória histórica na sociedade, especialmente no que se refere à educação e às condições de acesso à língua portuguesa escrita. Essa relação está diretamente associada a fatores históricos, sociais, linguísticos e educacionais que influenciaram as possibilidades de acesso à leitura e, posteriormente, à literatura escrita. Ao longo desse percurso, sujeitos surdos vivenciaram diferentes barreiras no acesso à educação, à língua escrita e às práticas de leitura, aspectos que podem ter repercutido em sua aproximação com os textos literários. Nesse sentido, este capítulo discute a trajetória histórica da comunidade surda, as condições educacionais relacionadas ao ensino da língua portuguesa escrita e da leitura e, posteriormente, o acesso dos sujeitos surdos à literatura escrita.

1.1 Trajetória Histórica da Comunidade Surda

A trajetória histórica da comunidade surda é marcada por processos de exclusão social, educacional e linguístico que impactaram diretamente a participação dessas pessoas na sociedade (Strobel, 2009; Skliar, 1998). Ao longo dos séculos, a surdez foi frequentemente associada à incapacidade intelectual, o que contribuiu para a marginalização das pessoas surdas e para a negação de seus direitos sociais, culturais, linguísticos e educacionais (Strobel, 2009). Nesse contexto, a língua de sinais foi historicamente desvalorizada, enquanto a oralidade passou a ser vista como modelo dominante de comunicação e integração social (Skliar, 1998).

Na Antiguidade, as pessoas surdas eram frequentemente consideradas incapazes de aprender e de participar plenamente da vida em sociedade. Em civilizações como Grécia e Roma, predominava a ideia de que a fala era condição essencial para o desenvolvimento do pensamento e da inteligência. Aristóteles afirmava que a audição era fundamental para a aquisição do conhecimento, o que fortaleceu a concepção de que indivíduos surdos seriam incapazes de raciocinar adequadamente (Strobel, 2009). Como consequência, sujeitos surdos foram, em diferentes contextos históricos, excluídos do convívio social, privados de direitos e, em alguns casos, submetidos a condições extremas de marginalização.

Além da exclusão social, também havia um acesso extremamente restrito à educação e aos espaços de produção do conhecimento. A língua escrita e os processos de aprendizagem eram restritos àqueles considerados aptos à comunicação oral, fazendo com que muitos sujeitos surdos permanecessem afastadas dos espaços de construção do conhecimento. Lima e Rückert

(2020) observam que diferentes concepções sobre a surdez foram construídas ao longo da história, sendo necessário considerar o contexto social e cultural em que essas concepções se desenvolveram. Em algumas culturas, como no Egito e na Pérsia, acreditava-se que os surdos possuíam uma relação especial com o divino. Contudo, mesmo nesses contextos, isso não significava inclusão educacional ou participação social efetiva (Lima e Rückert, 2020).

Durante a Idade Média, essas concepções continuaram presentes e passaram a ser reforçadas por discursos religiosos. A associação entre surdez, incapacidade e ausência de linguagem contribuiu para que sujeitos surdos fossem privados de diversos direitos sociais, como casamento, herança e participação religiosa. Segundo Skliar (1998), a surdez passou a ser compreendida a partir do ouvintismo, isto é, de uma perspectiva que toma o sujeito ouvinte como padrão ideal de normalidade e desconsidera outras formas legítimas de linguagem e comunicação.

Nesse período, a educação das pessoas surdas era praticamente inexistente. Sem práticas pedagógicas voltadas a esse público, a exclusão social e cultural se aprofundava, e o acesso ao conhecimento formal permanecia fora de alcance. Ainda assim, algumas experiências já apontavam outros caminhos de comunicação, como o uso de sinais pelos monges beneditinos italianos durante o voto de silêncio. Embora não representassem o reconhecimento formal das línguas de sinais, essas experiências mostravam que era possível se comunicar sem depender apenas da fala (Lima e Rückert, 2020).

A partir da Idade Moderna, emergiram as primeiras iniciativas de educação de pessoas surdas. Contudo, tais propostas estavam frequentemente atreladas à tentativa de "normalização" dos sujeitos surdos, isto é, à sua aproximação dos padrões linguísticos da sociedade ouvinte. Pedro Ponce de León, reconhecido como um dos pioneiros da área, desenvolveu métodos fundamentados na escrita, na datilologia e na oralização. Posteriormente, Juan Pablo Bonet publicou uma das primeiras obras dedicadas ao ensino de surdos, na qual o alfabeto manual e a fala ocupavam posição central (Strobel, 2009).

Durante esse período, alguns estudiosos passaram a questionar a ideia de incapacidade intelectual associada à surdez. Girolamo Cardano defendia que pessoas surdas eram plenamente capazes de aprender, desde que tivessem acesso a formas adequadas de comunicação. Segundo Strobel (2009), Cardano foi um dos primeiros intelectuais a reconhecer que o pensamento não depende exclusivamente da linguagem oral, contribuindo para novas perspectivas sobre a educação de surdos.

Ao mesmo tempo em que surgiam propostas favoráveis ao uso de sinais, fortaleciam-se também métodos centrados na oralidade. Samuel Heinicke, conhecido como o “Pai do

Oralismo”, defendia que a fala deveria ser o principal objetivo da educação de pessoas surdas, considerando a língua oral como única forma legítima de integração social. Em contrapartida, Charles Michel de L’Épée tornou-se um importante defensor da língua de sinais ao desenvolver métodos educacionais baseados na comunicação gestual e fundar a primeira escola pública para surdos na França (Strobel, 2009).

Essas disputas entre oralidade e língua de sinais intensificaram-se ao longo do século XIX e alcançaram seu ponto mais crítico no Congresso de Milão em 1880. Nesse evento, dominado majoritariamente por educadores ouvintes, foi definido que o oralismo deveria ser adotado como método oficial de ensino para pessoas surdas. A língua de sinais passou, então, a ser proibida em diferentes espaços educacionais, sendo considerada um obstáculo para o desenvolvimento da fala (Strobel, 2009).

De acordo com Skliar (1998), o Congresso de Milão representou um marco de repressão linguística e cultural da comunidade surda, uma vez que deslegitimou a língua de sinais e reforçou práticas voltadas à adaptação dos sujeitos surdos aos padrões ouvintes. Como consequência, professores surdos foram afastados das instituições escolares e o ensino de estudantes surdos passou a ser fortemente orientado por práticas oralistas.

No Brasil, os efeitos dessa política também foram sentidos. Embora a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, tenha significado um avanço importante para a educação da comunidade surda, a imposição da oralidade manteve-se dominante por décadas. Nesse percurso, as mudanças nas orientações educacionais também atingiram o lugar da língua de sinais na escola, o que consolidou práticas que ignoravam as especificidades linguísticas dos estudantes surdos (Strobel, 2009).

Apesar das tentativas de apagar a língua de sinais, a comunidade surda resistiu, ao longo da história, às imposições oralistas. De acordo com Quadros e Karnopp (2009), as línguas de sinais são sistemas linguísticos completos, dotados de estrutura gramatical própria e fundamentais para a construção da identidade e da cultura surda. Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento da Libras representou uma conquista não apenas linguística, mas também social, cultural e política.

Somente em 2002, com a Lei nº 10.436, a Libras foi reconhecida no Brasil como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, representando um avanço importante na luta por direitos linguísticos, educacionais e sociais. Posteriormente, esse reconhecimento foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, fortalecendo a valorização da língua de sinais e ampliando as bases legais para a garantia de direitos educacionais e linguísticos. Entretanto,

mesmo diante desses avanços, os impactos históricos da exclusão e da imposição da oralidade continuam refletindo nas condições de acesso à educação e à língua escrita experimentadas por diferentes sujeitos surdos (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Strobel, 2009).

Nesse processo de transformação, a valorização da língua de sinais também passa a estar relacionada ao reconhecimento da cultura e da identidade da comunidade surda. Para Strobel (2008, p. 22), a cultura surda corresponde ao “jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável”, considerando suas experiências e percepções visuais. Essa compreensão permite deslocar a surdez de uma perspectiva centrada exclusivamente na deficiência para uma perspectiva que reconhece os sujeitos surdos como integrantes de uma comunidade linguística e cultural. Essa perspectiva, contudo, não implica considerar a experiência surda como homogênea, uma vez que os sujeitos surdos apresentam diferentes trajetórias linguísticas, educacionais, sociais e culturais.

Os avanços legais e a mudança de perspectiva sobre a língua de sinais e sobre os sujeitos surdos, todavia, não bastam para superar os efeitos dos processos históricos de exclusão educacional e linguística. Persistem, ainda hoje, dificuldades de acesso à educação e à língua portuguesa escrita, sobretudo entre os sujeitos surdos que adquirem a Libras como primeira língua e aprendem o português escrito como segunda língua (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Strobel, 2009).

Dessa forma, compreender esse percurso histórico torna-se fundamental para analisar como os processos de exclusão linguística e educacional vivenciados pela comunidade surda influenciaram suas experiências de escolarização e sua relação com a língua escrita. A história da comunidade surda demonstra, portanto, que os desafios de acesso ao conhecimento precisam ser compreendidos em relação às condições linguísticas, educacionais e sociais historicamente construídas, e não como características inerentes à surdez. Nesse sentido, a trajetória histórica apresentada permite compreender como as concepções sobre a surdez e as diferentes formas de escolarização influenciaram as condições de acesso à língua portuguesa escrita e às práticas de leitura. Assim, no tópico seguinte, discute-se a relação entre educação, língua escrita e leitura na trajetória dos sujeitos surdos, considerando as condições linguísticas e educacionais que atravessam esse processo.

1.2 Educação, Língua Escrita e Leitura

O acesso à educação está relacionado à participação dos sujeitos nas diferentes práticas sociais e, no caso das pessoas surdas, sua trajetória escolar foi marcada por concepções distintas

sobre a surdez, a linguagem e as formas de escolarização. Durante parte significativa desse percurso, a educação de surdos foi orientada por perspectivas que tomavam a experiência ouvinte como referência, sobretudo por meio de práticas de oralização. Nesse contexto, a surdez foi frequentemente compreendida a partir de uma perspectiva de normalização, na qual o desenvolvimento da fala e a aproximação dos sujeitos surdos aos padrões linguísticos dos ouvintes ocupavam lugar central. Essas concepções também repercutiram sobre o ensino da língua portuguesa escrita e, conseqüentemente, sobre as experiências de leitura desses sujeitos (Skliar, 1998; Strobel, 2009).

Skliar (1998) questiona as concepções educacionais que contribuíram para a construção do chamado fracasso escolar dos surdos. Para o autor, é necessário “duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda produzem e sustentam o fracasso” (Skliar, 1998, p. 9). A afirmação permite compreender que as dificuldades apresentadas pelos estudantes surdos no percurso escolar não podem ser tomadas simplesmente como consequência da surdez. Elas também estão relacionadas às condições educacionais nas quais esses sujeitos foram escolarizados. Assim, quando a educação parte de referências linguísticas que não correspondem às experiências dos estudantes surdos, essas escolhas interferem nas formas de acesso aos conhecimentos escolares e às práticas de linguagem, entre elas a leitura e a escrita.

A predominância das propostas oralistas trouxe consequências especialmente significativas para o ensino da língua portuguesa. Ao tomar a língua oral como referência, certas práticas educacionais associaram a aprendizagem do português ao desenvolvimento da fala, da leitura labial e da percepção dos sons. No ensino da escrita, essa concepção também apareceu em práticas centradas na correspondência entre letras e sons, como se a apropriação da modalidade escrita dependesse de uma relação semelhante à que os estudantes ouvintes mantêm com a língua oral. Fernandes (2008) discute essas práticas e mostra que o ensino do português escrito para sujeitos surdos foi, historicamente, marcado por procedimentos baseados na relação entre grafemas e fonemas.

A associação entre escrita e oralidade produziu, dessa maneira, uma forma específica de relação com a língua portuguesa escrita. Para os sujeitos surdos, que não necessariamente tinham acesso à modalidade oral da língua portuguesa da mesma maneira que os ouvintes, a aprendizagem da escrita ocorria em condições linguísticas distintas. Entretanto, as práticas escolares frequentemente utilizavam como referência um processo de aprendizagem construído a partir da experiência ouvinte. Fernandes (2008) evidência, nesse sentido, a presença de procedimentos mecânicos no ensino da língua portuguesa, nos quais a escrita podia ser

trabalhada por meio da repetição, da memorização e do domínio de estruturas linguísticas, sem que isso significasse necessariamente a compreensão dos sentidos produzidos pela língua.

Essa forma de ensino atingia diretamente a leitura. Quando o trabalho com a língua escrita se concentra no reconhecimento de letras, palavras e estruturas, o estudante pode estabelecer algum domínio sobre a forma gráfica do texto sem, necessariamente, desenvolver uma compreensão global daquilo que lê. Quadros e Schmiedt (2006) destacam que, no processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, “a leitura precisa estar contextualizada” e que os estudantes precisam ter condições de “compreender” o texto (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 41). A discussão das autoras evidencia que o reconhecimento de elementos isolados da língua escrita não corresponde, por si só, à realização da leitura como construção de sentidos.

Os estudos de Almeida (2003) com adultos surdos não oralizados também mostram que reconhecer palavras não é o mesmo que compreender textos. Nas pesquisas da autora, os participantes identificavam determinadas palavras escritas, mas encontravam obstáculos ao articular as informações distribuídas ao longo do texto, o que indica que o reconhecimento da forma gráfica não bastava para a compreensão global do material lido (Almeida, 2003). Esse achado ajuda a dimensionar os efeitos de uma escolarização que pode priorizar o domínio formal da escrita, deixando em segundo plano as práticas efetivas de leitura e compreensão.

A leitura, portanto, foi afetada não apenas pela dificuldade de apropriação da língua portuguesa escrita, mas também pela forma como essa língua era apresentada aos estudantes surdos. A realização de exercícios centrados na identificação de palavras, estruturas gramaticais e correspondências entre grafemas e fonemas podia produzir uma relação fragmentada com o texto. Nesses casos, a leitura deixava de envolver necessariamente a articulação entre diferentes informações e a construção de uma compreensão mais ampla, restringindo-se, em determinados contextos, ao reconhecimento de elementos linguísticos isolados (Fernandes, 2008; Quadros e Schmiedt, 2006).

Pereira (2011) também discute as condições linguísticas envolvidas na aprendizagem da língua portuguesa escrita por sujeitos surdos. Considerando que, para os sujeitos surdos sinalizantes considerados neste trabalho, a Libras constitui a primeira língua (L1) e o português escrito ocupa a posição de segunda língua (L2), a relação com a escrita ocorre em uma trajetória linguística diferente daquela vivenciada por estudantes que possuem o português como primeira língua. Historicamente, entretanto, práticas de ensino da língua portuguesa foram frequentemente organizadas a partir de referências próprias da experiência dos ouvintes, o que

contribuiu para que as especificidades linguísticas dos estudantes surdos fossem pouco consideradas no processo de aprendizagem da escrita e da leitura (Pereira, 2011).

A questão torna-se ainda mais complexa diante das diferentes experiências linguísticas presentes na trajetória dos sujeitos surdos. Muitos surdos são filhos de famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais e, por essa razão, podem chegar à escola sem uma experiência linguística previamente consolidada em Libras. Pereira (2011) observa essa realidade ao discutir as condições de aquisição da linguagem por sujeitos surdos. A ausência de experiências linguísticas anteriores e as dificuldades de acesso à língua de sinais podem repercutir posteriormente sobre o contato com a língua portuguesa escrita, uma vez que o estudante passa a lidar com uma língua escrita que não corresponde à língua por meio da qual construiu necessariamente suas primeiras experiências de interação e significação.

Desse modo, as dificuldades relacionadas à leitura não podem ser compreendidas apenas a partir do momento em que o sujeito surdo entra em contato com um texto escrito. Elas estão relacionadas a uma trajetória mais ampla, na qual as condições de aquisição da linguagem, a escolarização e as práticas utilizadas no ensino da língua portuguesa participam da constituição da relação do sujeito com a escrita. Pereira (2011) evidencia que o ensino da língua portuguesa para surdos envolve condições linguísticas específicas, enquanto Fernandes (2008) aponta os limites de práticas fundamentadas em procedimentos mecânicos e na associação entre escrita e oralidade. Essas condições interferem diretamente nas possibilidades de desenvolvimento da leitura.

Nesse sentido, as dificuldades de leitura apresentadas por sujeitos surdos não podem ser interpretadas como uma característica decorrente da própria surdez. A atribuição dessas dificuldades à condição de ser surdo desconsidera a influência das práticas educacionais e linguísticas que marcaram historicamente sua escolarização. Skliar (1998) chama atenção justamente para esse processo ao questionar a produção do fracasso escolar dos surdos. As dificuldades de aprendizagem da língua escrita e de compreensão leitora estão, portanto, relacionadas também às condições nas quais esses sujeitos tiveram acesso à linguagem, à educação e aos textos escritos.

A influência das práticas educacionais sobre a leitura pode ser observada, assim, em três níveis. No primeiro, está uma concepção educacional que tomou a oralidade como referência e procurou aproximar o sujeito surdo dos padrões linguísticos ouvintes. No segundo, situam-se as práticas de ensino do português escrito baseadas na associação entre grafemas e fonemas, na repetição e no reconhecimento de estruturas. No terceiro, figuram os efeitos dessas práticas sobre a leitura, sobretudo quando o reconhecimento de palavras não se converte em

compreensão textual. Esses elementos se articulam e ajudam a entender as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos surdos diante da leitura em língua portuguesa escrita (Fernandes, 2008; Pereira, 2011; Almeida, 2003).

Nessa perspectiva, a relação dos sujeitos surdos com o português escrito foi construída em meio a diferentes condições educacionais e linguísticas que interferiram em seu contato com a leitura. Durante muito tempo, as práticas escolares privilegiaram a oralidade e estabeleceram uma relação direta entre a escrita e a fala, além de recorrerem a atividades mais mecânicas e oferecerem poucas oportunidades de contato significativo com diferentes textos. Essas práticas acabaram dificultando tanto a apropriação do português escrito quanto a compreensão do que era lido (Fernandes, 2008; Pereira, 2011; Almeida, 2003). Assim, as dificuldades encontradas na leitura não podem ser atribuídas apenas à diferença entre a língua portuguesa escrita e a língua de sinais, mas também às condições em que o português foi ensinado e às experiências de leitura proporcionadas aos sujeitos surdos.

As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos surdos no processo de leitura também se relacionam às concepções educacionais e às formas de ensino do português escrito presentes em sua escolarização. Por terem sido, muitas vezes, orientadas por referências próprias da experiência ouvinte, essas práticas nem sempre favoreceram uma relação mais próxima e significativa com os textos. A valorização dos aspectos formais da língua, por sua vez, não garantiu o desenvolvimento da compreensão leitora. Desse modo, o contato com o português escrito não significou, necessariamente, a construção de uma relação efetiva com a leitura, capaz de possibilitar ao leitor surdo compreender os textos e produzir sentidos a partir deles (Skliar, 1998; Fernandes, 2008; Almeida, 2003).

Esse percurso é particularmente importante para compreender as experiências posteriores dos sujeitos surdos diante dos textos literários. Se a trajetória educacional e linguística interferiu no desenvolvimento da leitura em língua portuguesa escrita, ela também constitui parte das condições que atravessam o contato desses sujeitos com diferentes formas de texto. A discussão sobre leitura, portanto, antecede a discussão sobre literatura, pois permite compreender as condições históricas, linguísticas e educacionais que atravessam o acesso dos sujeitos surdos aos textos escritos. A partir desse percurso, torna-se possível discutir, no tópico seguinte, de que maneira essas condições se relacionam especificamente com o acesso dos sujeitos surdos à literatura escrita.

1.3 O Acesso à Literatura Escrita

Além das práticas utilizadas no ensino da língua portuguesa escrita, as oportunidades de contato com materiais escritos também participam da trajetória de leitura dos sujeitos surdos. Fernandes (2008) retoma estudos que apontam experiências restritas de sujeitos surdos com materiais escritos, sobretudo fora do ambiente escolar. Quando o contato com textos ocorre de maneira limitada, também se reduzem as oportunidades de familiarização com diferentes formas de organização textual, vocabulários e gêneros discursivos. Assim, a experiência de leitura pode permanecer concentrada em atividades escolares, muitas vezes relacionadas ao cumprimento de exercícios e à identificação de elementos linguísticos, em vez de constituir uma prática frequente e diversificada de contato com textos (Fernandes, 2008).

Essa limitação das experiências de leitura interfere nas possibilidades de construção de sentidos diante do texto. Luccas, Chiari e Goulart (2012), ao discutirem a compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino, evidenciam a importância dos conhecimentos prévios e das estratégias mobilizadas durante a leitura. A compreensão textual não depende somente da identificação das palavras presentes no texto, mas envolve a articulação entre informações e conhecimentos que o leitor possui. Quando essas experiências são reduzidas, a construção de uma compreensão global do texto também pode ser dificultada (Luccas; Chiari; Goulart, 2012).

Almeida (2003) ao investigar a leitura de adultos surdos não oralizados, também evidencia que o reconhecimento de palavras escritas não garante, por si só, a compreensão das relações estabelecidas no texto. Embora seus estudos não tratem especificamente da literatura, seus resultados contribuem para compreender uma condição que também pode interferir no contato com textos literários: a possibilidade de reconhecer elementos escritos sem necessariamente construir uma compreensão mais ampla das relações apresentadas no texto. A leitura, portanto, ultrapassa o domínio isolado das palavras e envolve a articulação entre diferentes informações presentes no texto (Almeida, 2003).

As experiências anteriores com diferentes materiais escritos tornam-se, nesse sentido, relevantes para a aproximação dos sujeitos surdos com a literatura. Fernandes (2008) aponta que as experiências desses sujeitos com materiais escritos nem sempre ocorrem de maneira ampla e frequente. A redução dessas experiências significa também menor contato com diferentes vocabulários, estruturas, gêneros e possibilidades de organização textual. Consequentemente, quando as oportunidades de contato com livros, histórias e outros gêneros escritos são reduzidas, também se restringem as experiências com diferentes formas de utilização da língua portuguesa escrita e com diferentes possibilidades de leitura.

As condições de acesso à língua portuguesa escrita e às práticas de leitura repercutem, assim, na aproximação dos sujeitos surdos com a literatura escrita. O contato com obras literárias depende das oportunidades de acesso aos textos e das experiências de leitura construídas ao longo da trajetória educacional. Quando essas experiências são limitadas, o contato com diferentes gêneros e obras literárias também pode ocorrer de maneira restrita. Fernandes (2008) aponta, a partir de pesquisas sobre a relação de sujeitos surdos com a língua escrita, que o contato com materiais escritos fora do ambiente escolar pode ser reduzido, limitando as oportunidades de familiarização com diferentes usos da escrita.

Essa limitação é relevante porque o contato com histórias e textos literários constitui uma possibilidade de aproximação com diferentes formas de uso da língua escrita. Quadros e Schmiedt (2006) destacam a importância das histórias e da literatura no processo de desenvolvimento dos alunos surdos, afirmando que “as histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados” (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 28). Desse modo, o contato com diferentes histórias e obras literárias amplia as experiências dos leitores com formas diversas de organização textual, vocabulários e modos de construção de sentidos presentes nos textos.

A relação com a literatura escrita também pode ser dificultada quando o contato com os textos ocorre em condições que não favorecem sua compreensão. Quadros e Schmiedt (2006, p. 41) ressaltam que “a leitura precisa estar contextualizada” e que os estudantes que aprendem uma segunda língua precisam ter condições de compreender o texto. No caso da literatura escrita, essa condição assume importância particular, uma vez que as obras podem apresentar construções linguísticas, referências e relações entre diferentes elementos do texto que participam da produção de sentidos.

Nesse sentido, Pereira (2011) ressalta a importância de proporcionar aos sujeitos surdos o contato com histórias e materiais escritos ao longo do processo educacional. A autora relata experiências em que as histórias eram apresentadas junto ao texto escrito, possibilitando aos estudantes explorar os elementos da narrativa e estabelecer relações com o que liam. Essa discussão mostra que o contato com a literatura e com diferentes textos pode contribuir para a construção de experiências com o português escrito, mesmo quando os leitores ainda não dominam essa língua.

A dificuldade de acesso à literatura escrita também pode estar relacionada às condições em que os textos literários são apresentados aos estudantes surdos. Quadros e Schmiedt (2006) defendem que “os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem” (p. 42). A afirmação evidencia a importância do

contato com textos efetivos, em vez de restringir as experiências dos estudantes a materiais produzidos exclusivamente para fins didáticos. Quando o acesso à literatura ocorre predominantemente por meio de textos reduzidos ou modificados para fins pedagógicos, as oportunidades de contato com diferentes obras e formas de escrita literária também podem ser restringidas.

Garcia (2019), ao discutir o ensino de literatura para alunos surdos, evidencia a importância de considerar as condições específicas de acesso desses estudantes aos textos literários. A aproximação com a literatura escrita envolve as possibilidades oferecidas para que o leitor entre em contato com as obras e estabeleça relações com aquilo que lê. Desse modo, o acesso à literatura não se resume à disponibilização das obras, mas envolve também as condições linguísticas, educacionais e pedagógicas relacionadas à leitura e à compreensão dos textos.

Essa questão também aparece no trabalho de Silva (2018), ao abordar o letramento literário de alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A autora evidencia a importância de práticas que possibilitem o contato efetivo com textos literários e sua compreensão. Assim, a restrição das oportunidades de contato com obras literárias pode limitar as experiências dos sujeitos surdos com diferentes textos e com as possibilidades de interpretação que essas obras oferecem.

As condições de acesso tornam-se ainda mais relevantes quando se considera a compreensão dos textos. Luccas, Chiari e Goulart (2012), ao discutirem a compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino, destacam a participação de diferentes conhecimentos e estratégias na construção da compreensão textual. Embora o estudo não tenha como objeto específico a literatura, suas contribuições permitem compreender que a relação com textos escritos depende dos conhecimentos mobilizados pelo leitor. No caso da literatura, limitações nas experiências anteriores com a língua portuguesa escrita podem repercutir nas possibilidades de aproximação e compreensão das obras literárias.

No caso de sujeitos surdos adultos, essas questões podem ser compreendidas a partir das experiências de escolarização e de contato com a língua portuguesa escrita construídas ao longo de suas trajetórias. Os estudos de Almeida (2003) com adultos surdos não oralizados são relevantes nesse sentido, pois evidenciam diferentes possibilidades de compreensão diante de textos escritos. Desse modo, as experiências anteriores com a língua escrita constituem um aspecto importante para compreender as condições em que esses leitores se aproximam dos textos literários.

Fernandes (2008) observa ainda que, quando têm dificuldade com o vocabulário, alguns sujeitos surdos se interessam mais por materiais que trazem imagens junto ao texto. Isso não quer dizer que esses leitores dependam de textos simplificados ou ilustrados, nem que essa preferência sirva para toda a comunidade surda. Quer dizer que diferentes recursos podem ajudar na compreensão do português escrito, principalmente quando o contato com ele foi pouco frequente na escola. Isso importa para a literatura, pois ler uma obra escrita pede conhecimentos linguísticos e experiências anteriores que nem sempre fizeram parte da escolarização desses sujeitos.

Dessa forma, o acesso dos sujeitos surdos à literatura escrita precisa ser considerado a partir das condições linguísticas, educacionais e culturais que fazem parte de suas experiências de leitura. O contato limitado com materiais escritos, as dificuldades encontradas na compreensão dos textos e as poucas oportunidades de aproximação com obras literárias são aspectos que ajudam a compreender essa relação. Essas condições, porém, não devem ser entendidas como falta de interesse ou de capacidade por parte dos sujeitos surdos, mas relacionadas às experiências e às oportunidades de leitura que lhes foram proporcionadas.

Compreender essa relação exige, portanto, considerar que o contato com a literatura não se limita à disponibilização dos textos, mas envolve também as experiências construídas pelo leitor, os conhecimentos mobilizados durante a leitura e as relações estabelecidas com a obra. A partir dessa perspectiva, torna-se necessário avançar da discussão sobre as condições de acesso aos textos para a compreensão da própria literatura como prática cultural e da leitura como experiência de construção de sentidos. É nesse sentido que o capítulo seguinte discute a relação entre leitura, literatura e formação do leitor, considerando as dimensões culturais, identitárias e linguísticas que participam dessa experiência.

2. LITERATURA, LEITURA E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

A literatura e a leitura constituem práticas relacionadas à construção de sentidos e às experiências dos sujeitos com os textos. Nesse sentido, compreender a relação do leitor surdo com a literatura escrita implica considerar aspectos culturais, identitários e linguísticos que atravessam sua experiência de leitura. Dessa forma, este capítulo aborda a literatura como prática cultural e espaço de construção de identidades; a leitura literária como processo de construção de sentidos e experiência do leitor; e, por fim, os desafios que podem atravessar a experiência literária de leitores surdos. Essa discussão permite compreender as relações entre literatura, leitor e produção de sentidos, estabelecendo as bases teóricas para a discussão das especificidades da experiência literária de sujeitos surdos e, posteriormente, para a proposição de estratégias de recriação literária escrita.

2.1 Literatura, Cultural e Identidade

A literatura ocupa um papel significativo na sociedade e na cultura, não apenas como manifestação artística, mas também como forma de expressão humana que participa da construção de experiências e de diferentes modos de compreender o mundo. Sua definição, entretanto, não é fixa. Eagleton e Dutra (1983) questiona a possibilidade de compreendê-la exclusivamente como escrita ficcional ou imaginativa, afirmando que “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (Eagleton e Dutra, 1983, p. 11).

Para o autor, “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta” (Eagleton e Dutra, 1983, p. 12), indicando que o estatuto literário também está relacionado aos contextos sociais e históricos em que os textos são produzidos, lidos e valorizados. Compagnon (2003, p. 43) complementa essa compreensão ao afirmar que “a literariedade, como toda definição de literatura, compromete-se, na realidade, com uma preferência extraliterária”.

Assim, a literatura ultrapassa uma compreensão restrita à dimensão estética, pois estabelece relações com a sociedade, seus valores e suas formas de representação. Compagnon (2003, p. 37) observa que “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo”. Por meio dela, os sujeitos entram em contato com diferentes perspectivas e formas de compreender a realidade, uma vez que as obras colocam em circulação experiências, conflitos e modos diversos de existência.

A relação entre literatura, cultura e sociedade é aprofundada por Canelo (2018), para quem a literatura constitui uma prática de significação vinculada à linguagem e aos sistemas de representação. A autora afirma que “a literatura acaba por constituir uma prática de significação incontornável, pela sua relação intrínseca com a linguagem, um dos sistemas-chave de representação do mundo” (Canelo, 2018, p. 218). Nesse sentido, a literatura não se encontra isolada das práticas culturais, mas participa dos processos pelos quais os sujeitos produzem, negociam e atribuem sentidos às suas experiências. Entretanto, esses processos não são neutros, pois literatura e cultura são atravessadas por valores e relações de poder que influenciam aquilo que é legitimado, valorizado e colocado em circulação. Desse modo, pensar a literatura como prática cultural também implica reconhecer que sua produção, circulação e valorização estão relacionadas às relações de poder presentes na sociedade.

Essa dimensão ajuda a entender que as formas culturais não só representam o mundo, como também podem contribuir para questionar situações de exclusão e invisibilização. Canelo (2018) chama atenção para a presença de vozes e subjetividades historicamente marginalizadas nos estudos literários e culturais, o que mostra que a literatura pode participar das disputas sobre a representação e a produção de sentidos.

A literatura também possui uma dimensão humanizadora. Candido (1999) afirma que ela “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, relacionando a criação literária às experiências, sentimentos, costumes e problemas humanos. Essa compreensão se articula à ideia de literatura como direito, defendida por Candido (2004), para quem “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 191). Dessa forma, o contato com a literatura não deve ser compreendido como privilégio de determinados grupos sociais, mas como uma possibilidade de participação cultural. Leahy-Dios (2013, p. 40) reforça essa relação ao afirmar que “ler/estudar literatura consiste necessariamente em ler/estudar uma prática cultural”. A literatura pode ser compreendida como espaço de produção cultural, inserido em contextos históricos e sociais nos quais diferentes experiências, representações e valores são produzidos e compartilhados.

A relação entre literatura e sujeito permite avançar para a dimensão identitária. Barone (2007) relaciona a experiência literária à construção e reconstrução da identidade e da realidade do sujeito, destacando que histórias, lendas, fábulas e contos participam desse processo. A experiência literária, portanto, estabelece uma relação com a trajetória do sujeito e com as formas pelas quais ele atribui sentido às próprias experiências. A autora afirma que a literatura possui efeitos na “construção e reconstrução da identidade e realidade do sujeito” (Barone, 2007, p. 112). Assim, a literatura pode ser compreendida simultaneamente como prática cultural

e como experiência capaz de participar da construção das representações que o sujeito estabelece sobre si e sobre o mundo.

Essa relação entre representação, cultura e identidade é discutida por Hall (2006), que compreende a identidade como um processo, e não como algo fixo ou permanente. Segundo o autor, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes” (p. 38). Os processos identitários não se constituem de forma isolada ou exclusivamente individual, mas são produzidos nas relações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida. Hall (2006, p. 12-13) afirma ainda que “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Isso significa que as representações culturais oferecem referências a partir das quais os sujeitos podem estabelecer identificações e elaborar sentidos sobre si mesmos e sobre os grupos aos quais pertencem.

Nesse contexto, a literatura constitui uma forma de representação cultural que pode participar dos processos identitários. A relação entre literatura e identidade torna-se especialmente relevante quando os sujeitos encontram, nas obras, experiências, valores, modos de vida ou formas de existência que dialogam com suas próprias referências culturais. Barone (2007) também destaca que o contato com narrativas permite estabelecer relações entre acontecimentos, experiências individuais e universos culturais. Nesse sentido, narrar e entrar em contato com narrativas possibilita organizar experiências, estabelecer relações entre acontecimentos e produzir sentidos sobre a própria trajetória. A literatura, portanto, não atua apenas na apresentação de uma realidade externa ao sujeito, mas pode oferecer elementos para que ele estabeleça relações com sua própria experiência e produza novas formas de compreendê-la.

A identificação, contudo, não é automática. Hall (2006, p. 21) afirma que “a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. Por isso, a representatividade e a diversidade de experiências na literatura são importantes: quando diferentes culturas e identidades aparecem nas obras, os sujeitos têm mais chances de se reconhecer e de participar do universo cultural. Canelo (2018) contribui para essa discussão ao apontar a necessidade de considerar vozes e subjetividades historicamente silenciadas ou marginalizadas. Nessa visão, a representatividade literária não se resume à presença de certos grupos nas obras, mas faz parte de uma disputa mais ampla pela produção e pela legitimação de sentidos e identidades.

Para a comunidade surda, a literatura pode ser um espaço de representação cultural e identitária. Quando as experiências surdas aparecem nas obras, elas se conectam com formas

próprias de língua, de interação e de pertencimento cultural, o que amplia as chances de reconhecimento e de participação. O mesmo vale para grupos historicamente pouco representados: encontrar narrativas que falem de suas experiências pode ajudar a se reconhecer e a pensar a própria relação com o mundo. Ao considerar a literatura como espaço de produção cultural e de construção identitária, sua importância vai além das características formais das obras e envolve as relações entre literatura, sociedade, cultura e sujeitos. Canelo (2018) permite entendê-la como prática de significação atravessada por relações culturais e de poder, Barone (2007) mostra sua ligação com a construção e a reconstrução da identidade e da realidade do sujeito, e Hall (2006) demonstra que os processos identitários se relacionam aos sistemas de representação. Para os leitores surdos, essa discussão permite olhar para as condições culturais e linguísticas que atravessam sua participação no universo literário, sem supor que essas experiências sejam iguais entre todos os sujeitos surdos.

Entretanto, compreender a relação entre literatura, cultura e identidade exige considerar também o papel do leitor nesse processo. As relações estabelecidas com a obra não são determinadas exclusivamente pelas características do texto, uma vez que sua interpretação envolve os conhecimentos, as experiências e as referências mobilizadas pelo sujeito durante a leitura. Desse modo, a literatura pode oferecer possibilidades de representação e identificação, mas os sentidos construídos a partir dessas representações dependem da relação estabelecida entre leitor e obra. A partir dessa perspectiva, torna-se necessário discutir como ocorre a construção de sentidos na leitura literária e de que maneira essa experiência se constitui na relação entre texto e leitor, aspectos que serão abordados no tópico seguinte.

2.2 Leitura Literária, Experiência e Construção de Sentidos

A leitura literária constitui uma atividade de construção de sentidos na qual o leitor assume papel ativo diante do texto. Nesse processo, ler não significa apenas identificar informações ou decodificar palavras, mas mobilizar diferentes conhecimentos e estabelecer relações entre os elementos apresentados na obra e aquilo que o leitor já conhece. Koch e Elias (2014) compreendem a leitura como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, realizada a partir dos elementos linguísticos presentes no texto e da mobilização de conhecimentos diversos. Desse modo, a leitura literária ultrapassa a simples compreensão do conteúdo narrativo, envolvendo um movimento ativo de construção interpretativa, no qual os sentidos são constantemente negociados entre texto e leitor (Jouve, 2002).

Para Koch e Elias (2014), “leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (p. 11). Embora os elementos linguísticos orientem a interpretação, a produção de sentidos depende também dos conhecimentos mobilizados pelo sujeito durante o ato de ler. Nesse sentido, “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (Koch e Elias, 2014, p. 11), evidenciando sua participação na construção daquilo que o texto significa.

Essa concepção rompe com a ideia de que o leitor ocupa uma posição passiva diante da obra. Koch e Elias (2014) destacam que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (p. 11). O leitor participa do processo interpretativo por meio de diferentes operações cognitivas, utilizando estratégias de “seleção, antecipação, inferência e verificação” (Koch e Elias, 2014, p. 13). A leitura caracteriza-se, assim, por um movimento contínuo no qual o leitor formula expectativas, relaciona informações, preenche lacunas e verifica suas interpretações à medida que avança pelo texto.

A construção dos sentidos também está relacionada aos conhecimentos que o leitor mobiliza durante a leitura. Koch e Elias (2014) identificam conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, que permitem compreender os elementos da língua, relacionar informações e experiências acumuladas e interpretar diferentes situações comunicativas. As autoras afirmam que “a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor” (Koch e Elias, 2014, p. 35), uma vez que o texto pressupõe conhecimentos compartilhados e necessita ser completado pelas contribuições daquele que lê. Dessa maneira, compreender uma narrativa implica relacionar aquilo que está sendo lido com informações, experiências e conhecimentos anteriormente construídos.

Essa perspectiva é aprofundada quando Koch e Elias (2014) afirmam que “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto” (p. 57). O leitor não se relaciona somente com as palavras isoladamente, mas com uma situação comunicativa que envolve conhecimentos linguísticos, conhecimentos sobre o mundo e conhecimentos acerca das condições em que o texto é produzido e recebido. Além disso, “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (Koch e Elias, 2014,

p. 21). Essa pluralidade, entretanto, permanece relacionada às informações, marcas linguísticas e possibilidades oferecidas pelo próprio texto.

Jouve (2002) também compreende a leitura como uma atividade na qual texto e leitor estabelecem uma relação dinâmica. Para o autor, “o sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor” (p. 102). Nessa relação, o leitor realiza operações que ultrapassam aquilo que está explicitamente apresentado, pois “é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra” (Jouve, 2002, p. 63). A leitura envolve, portanto, um trabalho de articulação das informações textuais, por meio do qual o leitor constrói relações entre acontecimentos, personagens, símbolos e outros elementos narrativos.

A interpretação se desenvolve durante o percurso da leitura, à medida que o leitor estabelece relações, confirma ou modifica hipóteses e reorganiza sua compreensão. Jouve (2002) destaca a importância da releitura, afirmando que “desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária” (p. 30), pois novas informações podem modificar a compreensão de elementos anteriormente encontrados. A leitura literária envolve ainda uma dimensão afetiva, uma vez que “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (Jouve, 2002, p. 19). Assim, “se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (Jouve, 2002, p. 123), fazendo com que a construção dos sentidos envolva também respostas emocionais.

A dimensão afetiva relaciona-se ao caráter imaginativo da literatura. A narrativa pode despertar admiração, estranhamento, identificação, curiosidade e outras emoções, fazendo com que o leitor não apenas compreenda os acontecimentos, mas experimente, por meio da imaginação, situações apresentadas no universo ficcional. Jouve (2002) afirma que “modelizar uma situação é propor ao leitor experimentar no modo imaginário uma cena que ele poderia viver na realidade” (p. 137-138). Nesse processo, “o sujeito adquire assim os benefícios de uma experiência que não teve que sentir concretamente” (Jouve, 2002, p. 138), ampliando suas formas de experimentar e compreender situações que não fazem necessariamente parte de sua trajetória.

Essa relação entre construção de sentidos e experiência é enfatizada por Cosson (2015), para quem a literatura não deve ser compreendida apenas como um conjunto de conhecimentos sobre obras, autores ou períodos literários. O autor afirma que “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (p. 17). A experiência literária permite ao leitor entrar em contato com outras perspectivas, pois “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos

viver os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (Cosson, 2015, p. 17). A leitura, dessa forma, permite relacionar experiências apresentadas pela obra à própria existência do leitor.

A experiência literária também possui uma dimensão social. Cosson (2015) afirma que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (p. 27), pois “O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (p. 27). O autor acrescenta que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade” (p. 28). Dessa maneira, os sentidos produzidos na leitura são atravessados tanto pelo universo textual quanto pelas experiências, conhecimentos e contexto social do leitor (Cosson, 2015).

A singularidade da experiência de leitura decorre justamente dessa participação do leitor. Um mesmo texto pode ser lido de diferentes maneiras, inclusive pelo mesmo sujeito em diferentes momentos, porque os conhecimentos, experiências e condições mobilizados na leitura podem se modificar. A experiência não é, portanto, totalmente fixa ou repetível, mas resulta da relação estabelecida entre o texto e aquilo que o leitor traz para ele (Cosson, 2015; Koch e Elias, 2006). Essa participação também permite que o leitor construa mentalmente personagens, espaços, acontecimentos e relações que nem sempre são descritos de forma completa, contribuindo para a constituição do universo ficcional (Jouve, 2002).

A literatura estabelece, assim, um movimento entre o universo ficcional e a realidade do leitor. Jouve (2002) afirma que “o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (p. 109). A experiência literária não se encerra, portanto, no momento da leitura, pois aquilo que foi imaginado, interpretado e vivenciado pode produzir reflexões e relações posteriores com a realidade. Nesse sentido, “a literatura é uma experiência a ser realizada” (Cosson, 2015, p. 17), uma vez que seu sentido não se esgota na transmissão de informações.

A experiência de leitura pode ser compreendida, portanto, como resultado de um processo no qual interpretação e envolvimento estão articulados. O leitor mobiliza conhecimentos, estabelece relações, formula hipóteses e atribui significados, enquanto essas relações podem produzir emoções, imagens, reflexões e novas compreensões. Não se trata de etapas rigidamente separadas, mas de movimentos que acontecem simultaneamente e se influenciam ao longo da leitura. Nesse processo, o leitor pode também perceber-se transformado pela relação estabelecida com a obra. Jouve (2002) afirma que “ler é vir a ser” (p.

120), indicando que a leitura pode participar da constituição do sujeito à medida que produz deslocamentos em suas formas de perceber, imaginar e compreender.

Assim, a leitura literária constitui uma prática dinâmica, atravessada por dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas, na qual a construção dos sentidos resulta da relação entre texto e leitor. As contribuições de Koch e Elias (2014) permitem compreender os conhecimentos e as estratégias mobilizados durante a leitura; Jouve (2002) evidencia seu caráter subjetivo, afetivo, imaginativo e experiencial; e Cosson (2015) compreende a literatura como uma experiência que ultrapassa a apreensão de informações e envolve a vivência do texto pelo sujeito. Desse modo, ao interpretar, imaginar, sentir e estabelecer relações com a obra, o leitor participa ativamente da construção dos sentidos e pode estabelecer diferentes formas de relação com o universo literário.

A experiência de leitura, entretanto, não se constitui de maneira idêntica para todos os sujeitos, uma vez que os conhecimentos, as experiências, as referências culturais e as condições linguísticas mobilizadas nesse processo podem ser diferentes. Nesse sentido, compreender a leitura como uma atividade de construção de sentidos permite considerar as particularidades que atravessam a relação de diferentes leitores com os textos literários. Para os leitores surdos, essa discussão torna-se especialmente relevante diante das relações entre língua de sinais, língua portuguesa escrita, conhecimentos culturais e experiências de leitura. A partir dessa perspectiva, o tópico seguinte aborda os desafios que podem atravessar a construção de sentidos e a experiência literária de leitores surdos.

2.3 Desafios para o Leitor Surdo

No tópico anterior, discutiu-se a leitura como uma atividade de construção de sentidos, considerando a participação do leitor e sua relação com o texto. A partir dessas discussões, torna-se necessário avançar para os desafios que podem atravessar esse processo no caso do leitor surdo. Não se trata de considerar a leitura como uma atividade menos complexa para esse sujeito, mas de reconhecer que sua experiência linguística e cultural pode ser distinta daquela pressuposta por textos produzidos predominantemente em língua portuguesa. Para compreender esses desafios, parte-se das dimensões da leitura apresentadas por Jouve (2002) e dos conhecimentos mobilizados no processamento textual discutidos por Koch e Elias (2006).

Jouve (2002) compreende a leitura como uma atividade complexa e plural, constituída por diferentes dimensões, entre elas os processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Para o autor, ler envolve desde a percepção e identificação dos

signos escritos até processos de compreensão, envolvimento e interpretação. Em articulação com essa perspectiva, Koch e Elias (2006) discutem os conhecimentos mobilizados no processamento textual, organizando-os em conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento interacional. Essas dimensões permitem compreender os diferentes conhecimentos envolvidos na leitura e, posteriormente, os desafios que podem atravessá-la para o leitor surdo.

O processo neurofisiológico e cognitivo corresponde às etapas iniciais da relação com o texto escrito. Para Jouve (2002), a leitura começa pela percepção, identificação e memorização dos signos, seguida pela transformação das palavras e grupos de palavras em unidades de significação. O autor destaca ainda que o movimento do olhar durante a leitura não ocorre de maneira linear e uniforme, envolvendo deslocamentos e pausas que permitem ao leitor apreender os signos e antecipar informações (Jouve, 2002).

Para o leitor surdo, esse processo não deve ser compreendido como uma dificuldade de percepção decorrente da surdez, uma vez que a leitura da língua escrita ocorre por meio da modalidade visual. O desafio está na relação entre a materialidade escrita e a experiência linguística desse leitor. Para sujeitos surdos que têm a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, o reconhecimento visual dos signos não garante, por si só, a atribuição imediata de significado, pois a compreensão também depende dos conhecimentos linguísticos construídos ao longo de sua trajetória (Quadros e Schmiedt, 2006; Quadros e Karnopp, 2009).

A dimensão cognitiva pode apresentar desafios quando a compreensão depende de estruturas linguísticas próprias do português escrito, especialmente quando estas não encontram correspondência imediata na experiência do leitor com a Libras. Construções sintáticas, escolhas lexicais, relações de coesão e diferentes possibilidades de interpretação podem exigir maior esforço de processamento. Essa dificuldade, entretanto, não corresponde a uma limitação cognitiva do sujeito surdo, mas às condições linguísticas em que ocorre sua relação com o texto (Jouve, 2002; Koch e Elias, 2006; Quadros e Karnopp, 2009).

Essa relação entre língua e construção de sentidos também pode ser compreendida a partir de Quadros e Schmiedt (2006), que ressaltam que as línguas expressam culturas, valores e padrões sociais de determinados grupos. No caso dos sujeitos surdos usuários de Libras, considerar essa experiência implica reconhecer que a relação com o português escrito ocorre a partir de uma realidade linguística distinta daquela de sujeitos que têm o português como primeira língua (Quadros e Schmiedt, 2006).

O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramaticais e lexicais utilizados pelo leitor para compreender a organização do material linguístico, os mecanismos de coesão e as escolhas lexicais presentes no texto. Koch e Elias (2006) destacam que esse conhecimento participa da organização da superfície textual e do estabelecimento de relações entre suas diferentes partes. Quadros e Karnopp (2009), por sua vez, demonstram que as línguas de sinais constituem sistemas linguísticos completos, com organização e estrutura próprias, o que evidencia que a Libras não pode ser compreendida como uma representação gestual do português.

Para o leitor surdo, o conhecimento linguístico pode constituir um desafio quando o texto literário apresenta vocabulário, construções sintáticas, expressões ou mecanismos de coesão que não fazem parte de sua experiência linguística habitual. Como Libras e português são línguas distintas, o leitor pode precisar realizar operações adicionais para relacionar a estrutura da língua escrita aos conhecimentos que possui em sua primeira língua. O desafio, portanto, não está simplesmente em conhecer palavras, mas em compreender as relações linguísticas que permitem que essas palavras produzam sentidos no interior do texto (Koch e Elias, 2006; Quadros e Karnopp, 2009).

O conhecimento de mundo, também denominado conhecimento enciclopédico, corresponde aos conhecimentos gerais sobre o mundo, às experiências pessoais e aos acontecimentos vivenciados pelo sujeito. Esses conhecimentos permitem estabelecer relações entre as informações apresentadas no texto e aquilo que o leitor já conhece, participando da compreensão de referências históricas, sociais, culturais e cotidianas presentes na obra (Koch e Elias, 2006).

Para o leitor surdo, podem surgir desafios quando a obra literária pressupõe conhecimentos relacionados a experiências culturais, históricas e sociais predominantemente ouvintes ou pouco presentes em seu repertório. Referências a acontecimentos, comportamentos, costumes e práticas sociais podem exigir conhecimentos que não estão explicitados no texto. A diferença, portanto, não está na capacidade de compreender, mas nos diferentes percursos culturais e experienciais que constituem o repertório do leitor (Koch e Elias, 2006; Skliar, 1998).

Essa dimensão também pode ser relacionada às discussões de Skliar (1998) acerca da necessidade de compreender a surdez a partir das diferenças linguísticas e culturais, evitando perspectivas que tomem a experiência ouvinte como parâmetro universal. Strobel (2008), ao discutir os vestígios culturais surdos, evidencia experiências e práticas constituídas no interior da comunidade surda. Assim, o conhecimento de mundo do leitor surdo pode ser constituído

por experiências próprias, que não necessariamente coincidem com aquelas pressupostas pelo texto (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

O conhecimento interacional está relacionado às formas de interação estabelecidas por meio da linguagem. Koch e Elias (2006) o subdividem em conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto; o comunicacional relaciona-se à quantidade de informação necessária, à seleção da variedade linguística e à escolha do gênero conforme a situação comunicativa; o metacomunicativo envolve recursos utilizados para orientar a compreensão; e o superestrutural permite reconhecer diferentes gêneros e sua organização global (Koch e Elias, 2006).

Na leitura literária, esses conhecimentos participam da compreensão das relações estabelecidas entre personagens, situações e diferentes formas de linguagem. O leitor precisa reconhecer intenções, situações comunicativas, registros, convenções discursivas e estruturas textuais que orientam a interpretação da obra. Quadros e Schmiedt (2006) também destacam a importância da compreensão das relações comunicativas para a apropriação da escrita, relacionando as experiências de interação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para o leitor surdo, os desafios relacionados ao conhecimento interacional podem decorrer das diferenças entre as práticas comunicativas em Libras e em português escrito. Intenções discursivas, implícitos, registros linguísticos, convenções de determinados gêneros e pistas utilizadas para orientar a interpretação podem não ser reconhecidos imediatamente quando dependem de conhecimentos construídos predominantemente na experiência com o português. Dessa maneira, o desafio não corresponde à ausência de competência comunicativa, mas às diferenças entre os repertórios linguísticos e as experiências de interação que participam da leitura (Koch e Elias, 2006; Quadros e Schmiedt, 2006).

O conhecimento afetivo relaciona-se às emoções provocadas pela leitura e à identificação do leitor com o universo ficcional. Jouve (2002) destaca que as emoções constituem parte importante da experiência literária, favorecendo o envolvimento do leitor com personagens, acontecimentos e situações narradas. Desse modo, a leitura não se restringe aos processos cognitivos, pois envolve também a afetividade daquele que lê (Jouve, 2002).

Para o leitor surdo, essas dificuldades podem aparecer quando as emoções, os conflitos e as relações presentes na obra são construídos a partir de situações e referências ligadas principalmente às experiências de pessoas ouvintes. Algumas dessas referências podem não fazer parte das vivências do leitor surdo ou não produzir os mesmos sentidos que produziram

para um leitor ouvinte. Isso, no entanto, não significa que o leitor surdo não possa se envolver com a história ou se identificar com os personagens. Essa identificação também pode ser construída a partir de suas próprias experiências e das referências presentes na cultura surda (Jouve, 2002; Strobel, 2008).

Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006) destacam a importância das histórias e da literatura para que sujeitos surdos possam explorar diferentes recursos e experiências por meio da linguagem, ressaltando também o papel da literatura em sinais nesse processo. A literatura em Libras pode, portanto, participar da constituição do repertório linguístico, cultural e afetivo do sujeito surdo, contribuindo para que diferentes experiências literárias sejam posteriormente relacionadas a outras produções, inclusive aquelas realizadas em português escrito (Quadros e Schmiedt, 2006).

O conhecimento argumentativo está relacionado à maneira como o texto apresenta diferentes perspectivas e posicionamentos. Segundo Jouve (2002), as narrativas podem levar o leitor a concordar, questionar ou até mesmo rejeitar determinadas ideias presentes na obra. Na literatura, esse processo nem sempre aparece de forma direta ou como uma argumentação explícita, mas pode acontecer a partir da maneira como personagens, acontecimentos e situações são apresentados ao longo da narrativa (Jouve, 2002).

Para o leitor surdo, podem surgir desafios quando a compreensão desses posicionamentos depende de elementos discursivos implícitos, mudanças de perspectiva ou determinadas marcas linguísticas que não são facilmente identificadas. A interpretação daquilo que uma personagem pretende dizer, por exemplo, pode depender de conhecimentos contextuais e linguísticos que não estão explicitados na narrativa. O desafio, portanto, está na reconstrução das intenções e dos posicionamentos que participam da construção do discurso literário (Jouve, 2002; Koch e Elias, 2006).

O conhecimento simbólico relaciona os sentidos produzidos durante a leitura ao contexto cultural e ao imaginário coletivo. Jouve (2002) destaca que toda leitura se relaciona à cultura e aos esquemas dominantes de determinado meio e época. Os sentidos construídos diante da obra, portanto, também se relacionam aos valores, conhecimentos, experiências e representações compartilhados socialmente (Jouve, 2002).

Para o leitor surdo, essa dimensão pode trazer algumas dificuldades quando os sentidos construídos na obra estão relacionados a referências culturais predominantemente ouvintes ou a experiências que nem sempre fizeram parte da vivência da comunidade surda. Símbolos, comportamentos e relações sociais presentes na narrativa podem, nesses casos, ser compreendidos a partir de outras referências culturais. Assim, a dificuldade pode estar

justamente na diferença entre os sentidos e referências mobilizados pelo texto e o repertório que o leitor construiu a partir de suas próprias experiências (Jouve, 2002; Strobel, 2008).

Essa questão pode ser articulada às discussões de Strobel (2008) sobre os vestígios culturais surdos, considerando que as experiências da comunidade surda constituem referências culturais próprias. Ao mesmo tempo, não se deve compreender os sujeitos surdos como um grupo homogêneo. Skliar et al. (1998) destacam a diversidade existente entre os sujeitos surdos e a impossibilidade de pressupor processos de identificação necessariamente iguais. Assim, os desafios discutidos neste tópico não devem ser tomados como características universais de todos os leitores surdos, mas como possibilidades relacionadas às diferentes condições de acesso às línguas, às práticas de leitura e às experiências culturais (Strobel, 2008; Skliar et al., 1998).

A relação entre língua, cultura e construção de sentidos também permite compreender que as dificuldades diante da literatura não devem ser atribuídas à surdez em si. Skliar (1997) defende uma concepção de educação que considere uma formação plena e significativa, sem transformar as diferenças em obstáculos a serem eliminados. No âmbito da leitura, essa perspectiva contribui para deslocar a análise das supostas limitações do leitor para as condições linguísticas, culturais e textuais que participam de sua experiência (Skliar, 1997).

Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam ainda que, para sujeitos que estão aprendendo uma segunda língua, a leitura precisa estar contextualizada e acompanhada de condições que possibilitem a compreensão do texto. Essa consideração é particularmente importante para a literatura, pois a relação com uma obra envolve conhecimentos linguísticos, experiências, referências culturais e diferentes recursos de construção de sentidos (Quadros e Schmiedt, 2006).

A articulação entre as dimensões apresentadas por Jouve (2002) e os conhecimentos discutidos por Koch e Elias (2006) evidencia, portanto, que a leitura literária envolve diferentes processos e repertórios. No caso dos leitores surdos, esses processos podem ser atravessados por suas trajetórias linguísticas, experiências culturais e pelas características dos textos produzidos em português escrito. Os desafios identificados não correspondem a uma incapacidade do leitor, mas às relações estabelecidas entre diferentes línguas, conhecimentos, experiências e formas de significação (Jouve, 2002; Koch e Elias, 2006; Quadros e Karnopp, 2009).

Considerar essas dimensões permite reconhecer que a relação dos leitores surdos com a literatura não se limita às dificuldades encontradas diante dos textos escritos em português. Esses leitores também participam de práticas culturais e literárias relacionadas à língua de

sinais, à visualidade e às diferentes experiências construídas no contexto da comunidade surda. Desse modo, compreender sua relação com a literatura exige considerar não apenas as condições linguísticas e textuais que podem atravessar a leitura, mas também as formas de produção e circulação literária relacionadas à comunidade surda.

Dessa forma, este capítulo discutiu a literatura como prática cultural e espaço de representação, a leitura como processo de construção de sentidos e experiência do leitor e os desafios que podem atravessar essa experiência no caso dos leitores surdos. A partir dessas discussões, torna-se necessário ampliar o olhar para as produções literárias relacionadas à comunidade surda, considerando suas dimensões linguísticas, culturais e identitárias, bem como as diferentes formas de participação dos sujeitos surdos no campo literário. Nesse sentido, o capítulo seguinte aborda a Literatura e Comunidade Surda, discutindo as produções literárias relacionadas a esse contexto e suas relações com a cultura, a identidade e o acesso à literatura.

3. LITERATURA E COMUNIDADE SURDA

Após discutir as condições históricas, linguísticas e educacionais que atravessam o acesso dos sujeitos surdos à leitura e à literatura, bem como os aspectos culturais e linguísticos envolvidos na construção da experiência de leitura, torna-se necessário considerar as formas de produção literária relacionadas à comunidade surda. A literatura pode constituir um espaço de expressão cultural, representação e circulação de experiências, envolvendo diferentes formas de participação dos sujeitos surdos no campo literário. Nesse sentido, este capítulo aborda a relação entre literatura e comunidade surda, considerando as produções realizadas por e para sujeitos surdos, as relações entre literatura, cultura e identidade e, por fim, as lacunas existentes em relação ao acesso de leitores surdos jovens e adultos à literatura. Essa discussão permite compreender o contexto cultural e literário no qual se insere a proposta de recriação desenvolvida neste trabalho.

3.1 Literatura por Surdos e Literatura para Surdos

A produção literária relacionada à comunidade surda constitui um campo diversificado, que envolve diferentes formas de expressão, línguas, modos de circulação e perspectivas sobre a experiência surda. Nesse contexto, torna-se necessário distinguir as produções feitas por pessoas surdas daquelas elaboradas para leitores surdos, uma vez que essas categorias não se definem pelos mesmos critérios. Enquanto a primeira está relacionada principalmente à autoria, à participação dos sujeitos surdos na produção cultural e às perspectivas construídas a partir de suas experiências, a segunda se relaciona ao público a que a obra se destina e às condições linguísticas e culturais consideradas em sua elaboração. Essas categorias não são necessariamente excludentes, pois uma obra pode reunir autoria surda e destinação ao público surdo (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A literatura feita por surdos está vinculada às produções culturais desenvolvidas por sujeitos surdos e às experiências compartilhadas no interior de suas comunidades. Karnopp (2010, p. 171) apresenta diferentes manifestações relacionadas à cultura surda, como histórias produzidas em língua de sinais, histórias de vida, contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas e jogos de linguagem. Dessa maneira, não se trata de uma produção limitada a um único gênero ou formato, mas de diferentes manifestações que podem assumir configurações diversas de acordo com a língua, os recursos utilizados e os modos de circulação da comunidade surda (Karnopp, 2010).

Historicamente, muitas dessas produções foram transmitidas de maneira sinalizada, de geração em geração, sem que houvesse necessariamente um registro escrito. Histórias, poemas, piadas, mitos e outras narrativas circulavam em associações, escolas e outros espaços de convivência da comunidade surda. Karnopp (2006, p. 102) destaca a existência de uma literatura popular diversificada em Libras, parte dela registrada em vídeos ou posteriormente traduzida para a língua portuguesa. Com o desenvolvimento das tecnologias, ampliaram-se as possibilidades de registro e circulação dessas produções (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

Essa produção também está relacionada às possibilidades linguísticas e visuais próprias das línguas de sinais. A literatura em língua de sinais pode explorar movimentos das mãos, expressões corporais e faciais, uso do espaço e diferentes formas de organização da narrativa. Karnopp (2010, p. 161) observa formas de registro que preservam a modalidade visual utilizada pelos surdos para narrar suas experiências. Assim, em determinadas produções, a visualidade participa da construção da narrativa, dos personagens e dos efeitos expressivos, não constituindo apenas um recurso complementar (Karnopp, 2010).

Entre essas manifestações encontram-se narrativas, poemas sinalizados, piadas, mitos e histórias de vida, que participam não apenas da criação artística, mas também da preservação e circulação de experiências e referências culturais. Como afirma Karnopp (2006, p. 102), “as narrativas, os poemas, as piadas e os mitos que são produzidos servem como evidências da identidade e da cultura surda”. Dessa maneira, a literatura feita por surdos constitui também um espaço de registro e afirmação cultural (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A autoria surda possui, nesse processo, importância particular, pois possibilita que sujeitos surdos participem da construção das formas pelas quais sua língua, cultura e experiências são representadas. Karnopp (2006) relaciona esse movimento à busca por reconhecimento e à recuperação de histórias anteriormente reprimidas ou pouco registradas, destacando caminhos de autorrepresentação por meio da legitimidade da língua, das formas de narrar, existir, ler, traduzir e produzir cultura (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

Entretanto, a presença de personagens surdos, da temática da surdez ou mesmo da língua de sinais não é suficiente para classificar uma obra como literatura surda. Karnopp (2010, p. 172) afirma que “nem todos os livros que apresentam personagens surdos ou que tematizam a surdez fazem parte da literatura surda”. É necessário considerar as relações entre autoria, língua, experiência, cultura e representação. Além disso, as produções realizadas por sujeitos surdos não constituem um conjunto homogêneo, pois as pessoas surdas apresentam diferentes trajetórias linguísticas, familiares, educacionais e culturais (Karnopp, 2010; Skliar et al., 1998).

A literatura visual também pode integrar esse campo, especialmente quando a visualidade participa da construção da obra. Ela não deve ser compreendida simplesmente como literatura escrita acompanhada de imagens, pois os recursos visuais podem envolver corpo, espaço, movimento, expressão facial e organização da narrativa. Alves e Peixoto (2020) ressaltam a relevância da literatura visual para os sujeitos surdos pela valorização da Libras e das especificidades visuoespaciais desse público. Assim, a visualidade pode constituir elemento linguístico, estético e cultural da produção literária, e não apenas recurso ilustrativo (Alves e Peixoto, 2020).

Entre as produções discutidas por Karnopp (2006; 2010), encontram-se obras que retomam narrativas conhecidas e as recriam a partir de elementos relacionados à experiência surda, como *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda*, *Adão e Eva* e *Patinho Surdo*. Essas obras introduzem personagens, situações e referências relacionadas à língua de sinais, à cultura e à experiência surda. A recriação, portanto, constitui uma das possibilidades de produção nesse campo, mas não define, por si só, a literatura feita por surdos (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A relevância dessas produções para o leitor surdo ultrapassa o contato com o enredo. O encontro com personagens, situações, línguas e experiências relacionadas à vivência surda pode favorecer possibilidades de reconhecimento e identificação. Perlin (1998) relaciona a identidade surda à experiência visual e destaca a importância do encontro entre surdos para sua construção. Essa relação entre literatura e experiência será aprofundada posteriormente, especialmente em sua dimensão cultural e identitária (Perlin, 1998).

Em outra direção, encontra-se a literatura feita para surdos. Nesse caso, o critério principal não é necessariamente a autoria, mas o público a que a obra se destina e as condições consideradas para possibilitar seu acesso. Autores surdos ou ouvintes podem produzir obras destinadas a leitores surdos, desde que sejam consideradas as condições linguísticas e culturais desse público. Assim, uma obra feita para surdos não deve ser automaticamente denominada literatura surda, pois finalidade e público não equivalem à autoria e à perspectiva cultural que caracterizam a produção feita por sujeitos surdos (Karnopp, 2010; Brito et al., 2023).

Essa diferença pode ser percebida quando uma obra é traduzida, adaptada ou recriada com atenção às experiências dos leitores surdos. Um texto escrito originalmente em língua oral pode ser traduzido para a Libras, por exemplo. Em outras situações, a narrativa é reelaborada para se aproximar de elementos da cultura e das vivências surdas. São formas diferentes de trabalhar com o texto, mas as duas podem ajudar a aproximar a literatura desses leitores (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A literatura feita para surdos pode, portanto, assumir diferentes formas, incluindo traduções, adaptações, recriações ou produções originalmente pensadas para esse público. Pensar uma produção destinada a leitores surdos exige considerar as condições linguísticas e culturais pelas quais o leitor poderá ter contato com a obra e construir sua experiência literária. Brito et al. (2023) destacam que o acesso à literatura pode favorecer experiências relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, vocabular e cultural da pessoa surda, reforçando a importância da ampliação da circulação de materiais literários voltados a esse público (Brito et al., 2023).

Produzir uma narrativa que considere leitores surdos não significa, necessariamente, simplificá-la ou reduzir seu conteúdo. É preciso considerar de que maneira os sentidos são construídos e quais aspectos podem contribuir para a aproximação do leitor com a narrativa. Nesse processo, as condições linguísticas e culturais de determinados leitores surdos podem ser levadas em conta, sem que isso implique deixar de lado os elementos estéticos que fazem parte da literatura (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

Desse modo, a diferença entre literatura feita por surdos e literatura feita para surdos pode ser compreendida a partir de dois eixos principais: autoria e destinatário. Na literatura feita por surdos, ganham centralidade a participação dos sujeitos surdos na produção cultural, as perspectivas construídas a partir de suas experiências e a possibilidade de autorrepresentação. Na literatura feita para surdos, o elemento central está na destinação da obra ao leitor surdo e na consideração das condições linguísticas e culturais que podem favorecer seu acesso e sua experiência literária. Esses eixos podem se aproximar, mas não são equivalentes (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

É nessa segunda perspectiva que se insere o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. A recriação literária apresentada não é caracterizada como literatura surda, uma vez que não foi produzida por uma pessoa surda e não tem a intenção de representar a comunidade surda a partir de uma autoria que não lhe pertence. Trata-se de uma recriação literária escrita destinada a leitores surdos, construída a partir da preocupação com as possibilidades de acesso desses leitores à experiência literária. Para isso, são considerados aspectos linguísticos, culturais e identitários relacionados a esse público, sem que a obra seja reduzida ou simplificada (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A diferença entre essas duas formas de produção ajuda a compreender os diferentes caminhos pelos quais a literatura pode se aproximar da comunidade surda. De um lado, estão as produções construídas por sujeitos surdos; de outro, aquelas que têm os leitores surdos como destinatários. Embora ocupem lugares distintos, ambas podem dialogar com aspectos da cultura

e da identidade surda. A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para a discussão sobre como cultura e identidade se relacionam com a literatura e aparecem nas produções destinadas à comunidade surda.

3.2 Literatura, Cultura e Identidade Surda

A literatura relacionada à comunidade surda não se dissocia das experiências culturais e dos processos de identificação construídos pelos sujeitos surdos. Como artefato cultural, ela pode possibilitar a expressão, a preservação e a circulação de experiências, conhecimentos e valores compartilhados pela comunidade. Strobel (2008) compreende a cultura surda a partir de diferentes artefatos culturais, entre os quais estão a experiência visual, a língua, a literatura, as artes e as formas de organização social. Nesse contexto, a literatura constitui uma das formas pelas quais experiências e significados relacionados à comunidade surda podem ser produzidos e compartilhados (Strobel, 2008; Karnopp, 2010).

Essa compreensão de cultura distancia-se de uma perspectiva que reduz a surdez à ausência da audição. Historicamente, concepções clínicas e ouvintistas buscaram aproximar os sujeitos surdos dos padrões da sociedade ouvinte, colocando em segundo plano suas experiências linguísticas e culturais. Skliar (1997) aponta que esses discursos atravessaram diferentes práticas educacionais e contribuíram para a compreensão da surdez a partir da normalização. Em uma perspectiva socioantropológica, entretanto, a surdez pode ser compreendida a partir de diferenças linguísticas e culturais, valorizando as formas próprias de constituição dos sujeitos e das comunidades surdas (Skliar, 1997; Karnopp, 2010).

A língua ocupa papel fundamental nesse processo, pois participa da construção e da transmissão de conhecimentos e referências culturais. Quadros e Karnopp (2009) demonstram que as línguas de sinais constituem sistemas linguísticos próprios e complexos, não sendo simples representações das línguas orais. Na comunidade surda, a Libras participa das relações sociais e da produção cultural, incluindo narrativas e manifestações literárias. Dessa maneira, a língua de sinais constitui também um espaço de expressão e produção de sentidos relacionados às experiências dos sujeitos surdos (Quadros e Karnopp, 2009; Karnopp, 2006).

A experiência visual também ocupa lugar importante na cultura surda. Perlin (1998) relaciona a constituição da identidade surda às experiências visuais e às relações estabelecidas pelos sujeitos com a comunidade e com a cultura. A visualidade, portanto, não deve ser compreendida apenas como compensação da ausência da audição, mas como uma forma de perceber, interagir e significar o mundo. Nas produções culturais surdas, essa experiência pode

participar das formas de expressão e representação das vivências da comunidade (Perlin, 1998; Strobel, 2008).

A literatura também pode ser entendida como uma forma de registrar e compartilhar experiências relacionadas à comunidade surda. Narrativas, poemas, contos, histórias de vida e outras produções podem trazer referências culturais e contribuir para a preservação de memórias construídas ao longo do tempo. Karnopp (2006) aponta que essas produções estão relacionadas à identidade e à cultura surda, pois possibilitam que experiências e referências sejam compartilhadas e reconhecidas. Nesse sentido, a literatura pode contribuir para manter essas experiências em circulação e para atribuir novos sentidos a elas (Karnopp, 2006; Strobel, 2008).

Essa dimensão torna-se especialmente relevante diante do histórico de silenciamento das experiências surdas. A produção de narrativas pelos próprios sujeitos surdos possibilita ampliar sua participação na construção das representações sobre sua língua, sua cultura e suas experiências. Karnopp (2006; 2010) destaca a importância da autorrepresentação, uma vez que ela permite questionar discursos produzidos exclusivamente a partir de perspectivas externas à comunidade surda. Assim, a literatura pode constituir um espaço de participação cultural no qual os sujeitos surdos produzem e compartilham suas próprias perspectivas (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A autorrepresentação também se relaciona à construção da identidade. Hall (2006) compreende a identidade como um processo construído social e culturalmente, e não como uma característica fixa. No contexto surdo, Perlin (1998) destaca a importância das experiências compartilhadas, da língua e das relações com outros sujeitos surdos na constituição das identidades. Nesse processo, produções literárias podem oferecer representações e referências a partir das quais diferentes sujeitos estabelecem relações de reconhecimento e significação sobre suas próprias experiências (Perlin, 1998; Hall, 2006).

Entretanto, não se pode compreender essa relação a partir de uma identidade surda única ou homogênea. Os sujeitos surdos apresentam diferentes trajetórias familiares, linguísticas, educacionais e culturais, estabelecendo relações diversas com a língua de sinais, com a comunidade surda e com a sociedade ouvinte. Skliar et al. (1998) alertam para o equívoco de conceber os surdos como um grupo homogêneo. Dessa maneira, a literatura pode contribuir para a identidade surda justamente ao possibilitar a circulação de diferentes experiências e formas de identificação, sem estabelecer um único modo de ser surdo (Skliar et al., 1998; Perlin, 1998).

A representação literária, nesse sentido, ultrapassa a simples presença de personagens surdos. Uma personagem pode ser surda e, ainda assim, ser apresentada exclusivamente a partir de uma perspectiva de falta, superação ou normalização. Karnopp (2010) evidencia a diferença entre representações que incorporam língua, cultura e identidade surda e aquelas que utilizam a surdez apenas como elemento de superação. A literatura pode, portanto, contribuir para deslocar representações centradas na deficiência ao apresentar sujeitos surdos a partir de suas experiências linguísticas, culturais e sociais (Karnopp, 2010).

Essa forma de representação também pode ser observada em recriações de narrativas conhecidas que incorporam referências relacionadas à experiência surda, como *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda*, *Adão e Eva* e *Patinho Surdo*. Nessas produções, elementos ligados à língua de sinais, à experiência visual, à cultura e à identidade surda passam a fazer parte de histórias já conhecidas. As narrativas, assim, ganham outras possibilidades de interpretação quando são retomadas a partir dessas referências culturais (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

A literatura participa, assim, de um processo de circulação cultural no qual experiências, memórias e referências podem ser compartilhadas entre diferentes sujeitos e gerações. Ao mesmo tempo em que registra elementos da cultura surda, pode possibilitar sua ressignificação e a produção de novos sentidos. Strobel (2008) e Karnopp (2006) permitem compreender essas produções como parte das práticas culturais por meio das quais a comunidade surda expressa seus modos de perceber, viver e significar o mundo (Strobel, 2008; Karnopp, 2006).

Literatura, cultura e identidade estão relacionadas de diferentes maneiras. As referências culturais presentes nas histórias também fazem parte das experiências dos sujeitos e, quando aparecem nas narrativas, passam a circular em outros contextos e podem adquirir novos sentidos. O mesmo pode ser observado em relação à identidade, que é construída a partir das experiências e das relações sociais e culturais vivenciadas por cada sujeito. Dessa forma, as referências da cultura surda presentes na literatura podem ampliar sua presença no campo literário e oferecer outras possibilidades de reconhecimento, sem considerar que todos os sujeitos surdos compartilhem a mesma identidade ou vivenciem a surdez da mesma forma (Strobel, 2008; Perlin, 1998; Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

Desse modo, discutir a literatura em sua relação com a cultura e a identidade surda significa reconhecê-la como mais do que uma produção artística, considerando também seu papel na expressão cultural, na circulação de memórias, na autorrepresentação e na construção de significados. Ao considerar essas dimensões, torna-se igualmente importante observar as condições de acesso dos diferentes leitores surdos às produções literárias e a diversidade de experiências construídas ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, o tópico seguinte discute

as lacunas relacionadas aos leitores surdos jovens e adultos, considerando a disponibilidade de produções literárias, as condições de acesso e a necessidade de ampliar as possibilidades de contato desse público com a literatura.

3.3 Lacunas para Leitores Surdos Jovens e Adultos

Embora existam produções literárias produzidas por sujeitos surdos e destinadas à comunidade surda, ainda há uma lacuna quando se consideram os leitores surdos jovens e adultos. A existência dessas produções não significa que diferentes faixas etárias estejam igualmente contempladas, especialmente quando se observam as obras escritas em português. Nesse contexto, a concentração de materiais voltados à infância, as condições históricas de escolarização e as formas de representação dos sujeitos surdos contribuem para a permanência dessa lacuna (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010; Brito et al., 2023).

A predominância de produções direcionadas ao público infantil pode ser relacionada à própria trajetória educacional dos surdos. Historicamente, o ensino da língua portuguesa escrita esteve fortemente associado à escolarização e ao desenvolvimento de competências linguísticas. Nesse contexto, histórias e textos literários foram utilizados como recursos para o ensino da língua e da leitura, favorecendo a produção de materiais destinados principalmente às primeiras etapas da formação. Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam a importância das histórias e da literatura no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, enquanto Quadros (2009) destaca a importância das experiências linguísticas nesse processo. Essas contribuições são fundamentais, mas não significam que a produção literária destinada à comunidade surda deva permanecer concentrada nessa etapa da vida (Quadros e Schmiedt, 2006; Quadros, 2009; Pereira, 2011).

Essa relação entre literatura e ensino também ajuda a compreender a utilização de adaptações e adequações textuais no trabalho com a língua portuguesa escrita. A preocupação em favorecer a compreensão pode resultar em materiais com menor complexidade linguística ou voltados prioritariamente para finalidades pedagógicas. Entretanto, Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que a leitura precisa estar contextualizada e que o estudante deve ter condições de compreender o texto. Assim, considerar as condições linguísticas do leitor não significa retirar da obra seus recursos expressivos ou sua dimensão literária (Quadros e Schmiedt, 2006; Karnopp, 2006).

Essa questão é especialmente importante porque a relação do sujeito surdo com o português escrito não deve ser confundida com incapacidade para interpretar ou vivenciar uma

obra literária. Muitos sujeitos surdos estabelecem uma relação com o português escrito como segunda língua, enquanto a Libras ocupa papel central em suas experiências linguísticas. As línguas de sinais constituem sistemas linguísticos completos, com estruturas próprias, e essas diferenças precisam ser consideradas na construção de possibilidades de acesso à literatura (Quadros, 2009; Quadros e Karnopp, 2009).

A questão também se relaciona à maneira como os sujeitos surdos foram historicamente compreendidos. Strobel (2008), em *Vestígios culturais surdos*, destaca a importância de compreender a cultura surda a partir das experiências, formas de percepção e modos de vida construídos pelos próprios sujeitos surdos. Em oposição a perspectivas baseadas na falta ou na deficiência, essa compreensão reconhece os surdos como sujeitos produtores de cultura, língua e conhecimentos. Quando permanecem concepções baseadas na incapacidade, dependência ou necessidade constante de cuidado, podem ser reduzidas as possibilidades de participação dos sujeitos surdos em diferentes espaços culturais (Strobel, 2008).

Essa visão pode acabar mantendo uma ideia de que pessoas surdas precisam sempre de proteção, orientação ou de materiais mais simples, mesmo quando se trata de jovens e adultos. A infantilização, nesse sentido, não depende apenas da idade para a qual uma obra é destinada. Ela também pode aparecer na maneira como esses leitores são vistos durante o processo de produção. Por isso, até mesmo materiais que não são classificados como infantis podem apresentar escolhas que não consideram a variedade de experiências, interesses e formas de leitura de jovens e adultos surdos (Strobel, 2008; Perlin, 1998).

A representação literária participa dessa discussão porque as obras não apenas apresentam histórias, mas também colocam em circulação diferentes imagens e possibilidades de existência. Hall (2006) compreende a representação como parte dos processos culturais pelos quais os sujeitos e grupos constroem significados sobre si mesmos e sobre o mundo. No caso da comunidade surda, essa questão assume importância diante do histórico de construção de imagens da surdez a partir de perspectivas predominantemente ouvintes, que podem apresentar o sujeito surdo a partir da falta, da deficiência ou da necessidade de aproximação com o modelo ouvinte (Hall, 2006; Skliar, 1998).

Karnopp (2006) chama atenção para obras em que o surdo é apresentado principalmente pela perspectiva do “deficiente auditivo”, com destaque para a integração à comunidade ouvinte, para o uso da língua oral ou para a ideia de superação. Em outro trabalho, Karnopp (2010) mostra que a simples presença de personagens surdos ou de temas relacionados à surdez não significa, necessariamente, que as experiências linguísticas e culturais desses sujeitos sejam valorizadas. É preciso observar também como esse personagem é construído na narrativa, quais

situações enfrenta e que lugar ocupa dentro da história, pois esses aspectos interferem na maneira como a surdez e o sujeito surdo são apresentados (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

Essa discussão também precisa considerar que os sujeitos surdos não constituem um grupo homogêneo. Suas trajetórias linguísticas, familiares, educacionais, sociais e culturais são diversas, assim como suas relações com a língua portuguesa escrita e com a literatura. Como afirmam Skliar et al. (1998), seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, enquanto Perlin (1998) evidencia diferentes possibilidades de constituição das identidades surdas. Consequentemente, também não existe um único perfil de leitor surdo jovem ou adulto, o que exige uma oferta literária capaz de contemplar diferentes experiências e interesses (Skliar et al., 1998; Perlin, 1998).

Quando as produções literárias voltadas à comunidade surda ficam mais concentradas no público infantil, outras experiências acabam tendo menos espaço. Questões como a aquisição da língua, a relação com a família, a descoberta da surdez e o contato com a comunidade surda são importantes e podem fazer parte das primeiras experiências com a literatura, mas não representam tudo o que esses sujeitos vivem ao longo da vida. Na juventude e na vida adulta, surgem outras relações e situações, ligadas ao trabalho, à vida afetiva, às relações sociais e à própria participação em diferentes espaços da sociedade. Há também projetos, conflitos e experiências que não costumam aparecer quando as narrativas ficam restritas a esse período inicial da vida. Ampliar a oferta de literatura para jovens e adultos surdos envolve, nesse sentido, abrir espaço para que essas outras experiências também possam aparecer (Karnopp, 2010; Strobel, 2008; Hall, 2006).

Não se trata de considerar a literatura infantil surda insuficiente ou menos relevante. Essas produções desempenham papel importante na circulação da Libras, na apresentação de referências culturais e na aproximação das crianças surdas com a literatura. A questão está na necessidade de continuidade dessas experiências em outras etapas da vida, para que o leitor encontre obras relacionadas à sua idade, aos seus interesses e à complexidade de suas experiências (Karnopp, 2006; Strobel, 2008; Brito et al., 2023).

Essa continuidade também envolve a ampliação dos temas e gêneros literários. A literatura destinada a jovens e adultos surdos não precisa limitar-se a narrativas sobre a própria surdez ou sobre a cultura surda. Assim como outros leitores, esses sujeitos podem desejar acessar romances, aventuras, dramas, comédias, clássicos e diferentes formas de narrativa. O acesso à literatura pode, portanto, possibilitar tanto o contato com produções relacionadas à experiência surda quanto a participação em um campo literário mais amplo (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010).

Para isso, entretanto, é necessário considerar as condições linguísticas de acesso às obras. A existência de uma produção destinada a jovens e adultos não garante, por si só, que ela esteja acessível ao leitor surdo. Alves e Peixoto (2020) destacam a importância de considerar as modalidades linguística e visual nas produções destinadas a sujeitos surdos, enquanto Karnopp (2006) aponta desafios relacionados à tradução e ao registro de produções em língua de sinais. No caso da literatura escrita em português, essas questões precisam ser articuladas às diferentes experiências dos sujeitos com a Libras e com a língua portuguesa escrita (Alves e Peixoto, 2020; Karnopp, 2006; Quadros e Karnopp, 2009).

A lacuna existente, portanto, é tanto quantitativa quanto qualitativa. Não se trata apenas da quantidade de obras disponíveis para leitores surdos jovens e adultos, mas também da diversidade de gêneros, temas, personagens, níveis de complexidade e formas de acesso. Brito et al. (2023) destacam a importância do acesso a materiais literários para o desenvolvimento linguístico, cultural e do conhecimento de mundo. Assim, a necessidade de contato com a literatura não se encerra na infância, mas acompanha diferentes momentos da vida do leitor (Brito et al., 2023).

Nesse sentido, a acessibilidade precisa estar articulada à preservação da dimensão literária. Uma obra pode considerar as condições linguísticas e culturais de seus leitores e, ao mesmo tempo, preservar conflitos, ambiguidades, recursos expressivos, diferentes perspectivas e possibilidades de interpretação. O objetivo não é oferecer ao leitor surdo uma literatura menos complexa, mas criar condições para que ele possa se relacionar com diferentes obras sem que sua experiência linguística seja tratada como incapacidade (Karnopp, 2006; Karnopp, 2010; Alves e Peixoto, 2020).

É a partir dessa lacuna que se situa a proposta desta pesquisa. Ao selecionar fragmentos de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, e propor uma recriação literária escrita para leitores surdos jovens e adultos, busca-se investigar uma possibilidade de aproximação entre uma obra escrita em português e um público que apresenta diferentes trajetórias linguísticas. A proposta não pretende substituir a literatura produzida por autores surdos nem transformar a obra em material didático, mas considerar as especificidades linguísticas e culturais dos leitores sem retirar sua dimensão literária (Karnopp, 2006; Quadros e Schmiedt, 2006).

Assim, a ampliação do acesso à literatura para leitores surdos jovens e adultos envolve reconhecer esses sujeitos como leitores capazes de interpretar, escolher e estabelecer diferentes relações com as obras literárias. Nesse sentido, as condições linguísticas e culturais de acesso podem ser consideradas sem que isso implique infantilização, simplificação ou redução da complexidade literária. A partir dessas discussões, o capítulo seguinte aborda a recriação

literária, apresentando seus conceitos, características e possibilidades de reorganização da obra literária, para posteriormente fundamentar as estratégias propostas neste estudo.

4. RECRIAÇÃO LITERÁRIA COMO PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores permitiram compreender que a relação dos leitores surdos com a literatura envolve aspectos linguísticos, culturais, identitários e relacionados às condições de acesso aos textos literários. Diante das lacunas discutidas no capítulo anterior, torna-se necessário pensar em possibilidades de aproximação entre obras literárias escritas e leitores surdos, sem que esse processo implique simplificação, infantilização ou redução da dimensão literária. Nesse contexto, este capítulo aborda a recriação literária como uma possibilidade de reelaboração de obras literárias, discutindo inicialmente seus conceitos e fundamentos, em seguida suas relações e diferenças em relação à adaptação e à tradução e, por fim, a recriação literária escrita sem mudança de mídia, considerando a proposta desenvolvida a partir dos fragmentos selecionados de *Orgulho e Preconceito*.

4.1 Recriação Literária: Conceitos e Fundamentos

A compreensão da recriação literária parte da própria relação entre criação e transformação, uma vez que produzir literatura não significa necessariamente partir de algo completamente inédito. A escrita literária estabelece relações com experiências, acontecimentos, memórias, outras obras, personagens, discursos e diferentes referências que integram o repertório daquele que escreve. Duarte (2017), ao discutir a criação literária a partir da produção de Gabriel García Márquez, demonstra que a literatura pode partir de elementos concretos da realidade e submetê-los a um processo de reelaboração por meio da linguagem. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva apresentada por Darin e Bartolomeu (2021), para quem escrever e reescrever constituem práticas intertextuais que estabelecem relações entre diferentes produções. Assim, a criação pode resultar da transformação de materiais e referências anteriores em uma nova construção discursiva (Duarte, 2017; Darin e Bartolomeu, 2021).

A partir dessa perspectiva, é necessário distinguir criação, reprodução e recriação. A reprodução pressupõe uma aproximação maior com aquilo que já existe, buscando manter seus elementos sem alterações significativas. A recriação, por outro lado, parte de um material anterior, mas estabelece com ele uma relação de transformação. Pinto (2018), ao analisar a construção literária da identidade de Fradique Mendes, apresenta a possibilidade de “retoma por derivação transformadora”, expressão que evidencia esse movimento de retomada e transformação. Dessa maneira, a recriação estabelece uma relação de continuidade com aquilo

que lhe serve de referência, sem que essa continuidade implique a manutenção integral de sua forma ou de seus sentidos (Pinto, 2018; Duarte, 2017).

A ideia de transformação também permite compreender que uma produção recriada não deve ser considerada simplesmente como uma cópia ou como uma versão inferior da produção anterior. Hutcheon (2013) compreendem a adaptação como uma prática que envolve simultaneamente interpretação e criação, podendo alterar gênero, meio, contexto, foco ou perspectiva. Mastroberti (2011), ao discutir adaptação, versão e recriação, chama atenção para a proximidade existente entre essas práticas e para a dificuldade de estabelecer fronteiras completamente rígidas entre elas. Essa discussão contribui para afastar uma concepção hierárquica das produções derivadas e permite compreender que a recriação pode ocorrer mesmo dentro da linguagem escrita, desde que haja uma reelaboração capaz de produzir uma nova configuração (Hutcheon, 2013; Mastroberti, 2011).

A linguagem possui, nesse processo, papel fundamental, pois é por meio dela que aquilo que é retomado passa por reorganização e adquire uma nova forma. Duarte (2017), ao refletir sobre a produção literária de Gabriel García Márquez, evidencia que os dados concretos da realidade são selecionados, organizados e reelaborados pela linguagem, passando a integrar uma construção marcada pelas escolhas do autor. A recriação, portanto, não está restrita à retomada de uma obra literária anterior, podendo partir também de acontecimentos, experiências, memórias e outros elementos transformados em uma nova construção textual (Duarte, 2017; Souto, 2016).

A presença de uma produção anterior como referência não elimina a participação daquele que recria. Pelo contrário, o processo depende das escolhas realizadas durante a construção do novo texto. Darin e Bartolomeu (2021), ao analisarem a relação entre tradução e criação na obra de Paulo Henriques Britto, mostram que, diante da impossibilidade de recriar todos os elementos de uma obra, é necessário estabelecer prioridades. Como sintetiza Britto, “na impossibilidade de recriar na sua tradução todos os elementos do original, cabe ao tradutor hierarquizá-los e escolher quais deles deverão ser privilegiados” (Britto, 2012, p. 37 apud Darin e Bartolomeu, 2021). Embora essa reflexão esteja relacionada à tradução literária, ela contribui para pensar a recriação de modo mais amplo, pois evidencia que transformar uma produção anterior envolve decisões sobre aquilo que será mantido, modificado, reorganizado ou enfatizado (Darin e Bartolomeu, 2021).

Essas escolhas estão diretamente relacionadas ao processo interpretativo, pois, para recriar, é necessário estabelecer uma determinada compreensão acerca daquilo que está sendo retomado. Darin e Bartolomeu (2021) demonstram que as escolhas realizadas por Britto estão

relacionadas à sua leitura do texto de partida, aos aspectos que considera mais relevantes e aos efeitos que procura produzir na nova construção. Hutcheon (2013), de maneira semelhante, compreendem a adaptação como um processo criativo e interpretativo. Assim, o sujeito que recria não apenas transporta elementos de uma produção para outra, mas atribui sentidos a esses elementos e, a partir deles, constrói uma nova organização textual (Darin e Bartolomeu, 2021; Hutcheon, 2013).

Essa dimensão interpretativa permite compreender a recriação como uma prática intertextual. Um novo texto não surge isoladamente, pois pode carregar marcas, referências, estruturas, temas, personagens ou ideias provenientes de outras produções. Darin e Bartolomeu (2021) ressaltam que criação e reescrita podem alimentar-se mutuamente, demonstrando que uma produção pode estimular e participar da construção de outra. A produção anterior, portanto, permanece como referência, enquanto o novo texto apresenta uma organização própria e pode produzir diferentes efeitos de sentido (Darin e Bartolomeu, 2021; Souto, 2016).

A relação entre permanência e transformação pode ser observada também nos estudos de Souto (2016), Pinto (2018) e Tinti (2017). Souto (2016) demonstra que personagens podem ultrapassar os limites da obra em que foram inicialmente construídas e reaparecer em novas configurações, recebendo novas características, relações e sentidos. Pinto (2018), de maneira semelhante, analisa a construção e reconstrução da identidade ficcional de Fradique Mendes, evidenciando como determinados elementos podem ser preservados e outros modificados. Tinti (2017), ao estudar a recriação de *Dois irmãos* em história em quadrinhos, demonstra que elementos da narrativa literária podem ser reorganizados em uma nova configuração. Esses estudos reforçam que a recriação pode atuar sobre diferentes dimensões de uma produção, desde que exista um movimento de retomada e reelaboração (Souto, 2016; Pinto, 2018; Tinti, 2017).

A compreensão da recriação também exige considerar que as transformações realizadas não acontecem fora de um contexto. As escolhas daquele que recria estão relacionadas ao momento histórico, às condições culturais, às características do público e aos objetivos da nova produção. Hutcheon (2013) destacam que os contextos de produção e recepção interferem na maneira como uma adaptação é construída e interpretada, enquanto Mastroberti (2011) evidencia que produções destinadas a novos leitores podem sofrer alterações relacionadas às condições de recepção e às características do público. Dessa forma, a recriação não deve ser analisada apenas a partir da relação entre dois textos, mas também considerando as condições que motivaram a construção da nova produção (Hutcheon, 2013; Mastroberti, 2011).

Essa dimensão contextual também se relaciona à experiência do leitor. O leitor não recebe a nova produção de maneira completamente passiva, mas pode estabelecer relações entre

aquilo que conhece da obra anterior e aquilo que encontra na recriação. Hutcheon (2013) compreendem a recepção de produções derivadas como uma experiência intertextual, na qual o leitor relaciona a nova construção às referências que possui. Assim, a transformação realizada no novo texto pode interferir na experiência de leitura ao modificar a maneira como determinadas informações, personagens, acontecimentos ou relações são apresentados ao público (Hutcheon, 2013; Darin e Bartolomeu, 2021).

A relação entre o texto anterior e o novo texto, portanto, não deve ser entendida exclusivamente a partir do critério de fidelidade. Embora a fidelidade possa ser relevante em determinadas práticas, principalmente na tradução, a recriação literária pressupõe a possibilidade de transformação. Darin e Bartolomeu (2021), ao discutir a posição de Britto, mostram que mesmo quando o tradutor procura manter uma relação de correspondência com o texto de partida, precisa realizar escolhas e hierarquizar elementos. Nas palavras de Britto, “a fidelidade absoluta, integral, perfeita é uma meta inatingível” (Britto, 2012, p. 50 apud Darin e Bartolomeu, 2021). Em uma recriação, portanto, a questão central passa a ser compreender quais aspectos serão retomados e de que maneira serão transformados para constituir uma nova produção (Darin e Bartolomeu, 2021; Mastroberti, 2011).

Desse modo, adaptação, versão, tradução e recriação apresentam pontos de aproximação, mas não devem ser utilizadas como se fossem necessariamente sinônimas. Mastroberti (2011) demonstra que essas categorias podem apresentar fronteiras pouco rígidas, enquanto Hutcheon (2013) enfatizam que processos de transposição e transformação podem ocorrer de diferentes maneiras. Para esta pesquisa, a distinção não será estabelecida pela simples mudança de suporte ou de gênero, mas pelo movimento de retomada e transformação que caracteriza o processo recriativo. A recriação será compreendida a partir da relação estabelecida entre um material de partida e uma nova configuração construída por meio de escolhas linguísticas, discursivas e estéticas, reconhecendo a autonomia da nova produção (Mastroberti, 2011; Hutcheon, 2013; Tinti, 2017).

Diante dessas discussões, a recriação literária é compreendida, nesta pesquisa, como um processo de retomada e transformação de elementos provenientes de uma produção anterior em uma nova configuração textual. Esse processo envolve escolhas linguísticas, discursivas e estéticas, por meio das quais determinados elementos podem ser preservados, modificados, reorganizados ou ressignificados, estabelecendo uma relação de continuidade com a produção de partida sem reproduzi-la integralmente (Duarte, 2017; Pinto, 2018; Darin e Bartolomeu, 2021; Souto, 2016; Tinti, 2017; Hutcheon, 2013; Mastroberti, 2011).

Nesta pesquisa, a recriação tem como ponto de partida uma obra literária já publicada, *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, mas não busca refazê-la por completo. A proposta é trabalhar com alguns elementos da obra e reorganizá-los na construção de uma nova versão escrita, pensada para leitores surdos. Isso não significa substituir o texto de Austen ou diminuir sua complexidade. A partir da leitura da obra, são feitas escolhas sobre o que será mantido, modificado ou reorganizado de acordo com os objetivos da nova produção e com as condições de seus leitores. Desse processo resulta um texto que mantém a obra de partida como referência, mas apresenta uma organização própria (Austen, 2011; Tinti, 2017; Hutcheon, 2013). Essa maneira de compreender a recriação também ajuda a diferenciá-la de outros processos de transformação literária, como a adaptação e a tradução, que serão discutidos no tópico seguinte.

4.2 Recriação, Adaptação e Tradução

A recriação literária se relaciona com diferentes processos de transformação de obras, em especial a tradução e a adaptação. Embora todos partam de uma produção anterior e dependam de escolhas de quem a transforma, eles nem sempre têm os mesmos objetivos nem seguem os mesmos procedimentos (Hutcheon, 2013). Na tradução, a transformação vai além de trocar palavras de uma língua para outra. Antunes (2001) lembra que a linguagem literária traz associações, ambiguidades, metáforas e efeitos estéticos, e que tudo isso precisa ser considerado durante o processo. Por isso, a autora entende a tradução como "um processo de recriação" (Antunes, 2001, p. 4), o que exige uma leitura aprofundada do texto: é preciso "penetrar profundamente no texto, analisá-lo, criticá-lo, para depois proceder à sua recriação" (Antunes, 2001, p. 6).

Essa compreensão aproxima a tradução da recriação ao considerar que transformar uma obra exige interpretação e tomada de decisões. Darin e Bartolomeu (2021), a partir das discussões de Britto, ressaltam que não é possível preservar todos os elementos de uma produção anterior, sendo necessário estabelecer prioridades e realizar escolhas de acordo com os objetivos da nova produção.

Apesar dessas aproximações, tradução e recriação não são equivalentes. No caso da tradução, o processo envolve a reconstrução de uma produção literária em outra configuração linguística, considerando seus sentidos, efeitos e características estéticas. A recriação, por sua vez, no presente trabalho, refere-se à transformação de uma produção literária já existente em uma nova configuração escrita. Assim, a proposta desenvolvida nesta pesquisa não consiste em

traduzir *Orgulho e Preconceito* do inglês para o português nem em produzir uma tradução para Libras, uma vez que o texto de referência já se encontra em língua portuguesa. Trata-se, portanto, de uma recriação literária escrita.

A adaptação, por sua vez, também envolve transformação e interpretação. Para Hutcheon (2013), adaptar implica realizar uma transposição para uma nova configuração, podendo envolver mudanças de mídia, gênero, contexto ou perspectiva. Nesse processo, a adaptação constitui uma “(re)interpretação e (re-)criação” (Hutcheon, 2013, p. 29), não sendo compreendida como mera reprodução da obra anterior. Os autores ressaltam ainda que uma adaptação representa uma “derivação que não é derivativa” (Hutcheon, 2013, p. 30), pois mantém uma relação reconhecível com a produção de origem ao mesmo tempo em que constrói uma nova configuração.

A mudança de mídia ou de gênero pode produzir transformações significativas nos elementos da narrativa. Hutcheon (2013, p. 40) afirmam que uma “transposição para outra mídia [...] sempre significa mudança”. No entanto, a proposta desta pesquisa permanece no mesmo meio escrito e na língua portuguesa, não realizando uma transposição para outra mídia ou sistema semiótico. Por essa razão, o conceito de recriação literária mostra-se mais adequado ao trabalho desenvolvido.

Mastroberti (2011) observa que adaptação, versão e recriação têm fronteiras próximas e não são conceitos totalmente separados. A autora admite, inclusive, versões recriativas que ficam no mesmo meio, fazem transformações importantes e ganham valor próprio. Essa perspectiva ajuda a entender a recriação como uma produção que mantém ligação com o texto de origem sem precisar reproduzi-lo por inteiro.

Outros estudos também demonstram que a transformação pode ocorrer por meio da reorganização de diferentes elementos da obra. Tinti (2017), ao analisar a recriação de *Dois Irmãos* para os quadrinhos, evidencia como personagens, acontecimentos e estruturas narrativas podem ser reorganizados em uma nova configuração. Souto (2014) e Pinto (2018) também mostram que elementos como personagens, identidades, acontecimentos, espaços e temas podem ser retomados e transformados conforme os objetivos da nova produção.

Nesse processo, a fidelidade ao texto de origem não pode ser compreendida como reprodução absoluta. Britto, citado por Darin e Bartolomeu (2021), afirma que “na impossibilidade de recriar [...]” todos os elementos da obra, o sujeito precisa realizar escolhas. Hutcheon (2013) sintetizam essa relação por meio da ideia de “repetição sem replicação” (p. 200), indicando que uma nova produção pode manter elementos reconhecíveis da obra anterior sem simplesmente reproduzi-los.

As transformações realizadas também estão relacionadas às condições de produção e ao público a que a nova obra se destina. Hutcheon (2013) destacam que as escolhas realizadas em uma adaptação ou recriação são influenciadas pelo contexto e pelo público, enquanto Darin e Bartolomeu (2021) ressaltam a importância da interpretação e da seleção dos elementos considerados relevantes.

No caso desta pesquisa, essas condições envolvem leitores surdos jovens e adultos, considerando suas diferentes trajetórias linguísticas e culturais. Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que as línguas de sinais possuem organização própria e não correspondem simplesmente a gestos de línguas orais. Assim, as especificidades linguísticas e culturais dos leitores surdos orientam as escolhas realizadas na recriação, sem que isso signifique transformar o texto escrito em Libras ou afirmar que o português escrito reproduz a estrutura dessa língua (Quadros e Karnopp, 2004; Skliar, 1998).

Essa consideração também permite diferenciar acessibilidade de simplificação. A transformação da construção linguística ou da situação comunicativa não implica necessariamente retirar conflitos, ambiguidades, recursos expressivos ou outras características literárias. O que orienta a recriação é a função dos elementos na nova produção e sua relação com o público, preservando-se, sempre que pertinente, a dimensão literária do texto (Darin e Bartolomeu, 2021).

Desse modo, tradução, adaptação e recriação apresentam pontos de aproximação, mas podem ser diferenciadas pelos procedimentos e objetivos envolvidos. A tradução está relacionada à interpretação e reconstrução de uma produção em outra configuração linguística, considerando seus sentidos e efeitos estéticos, conforme discutido por Antunes (2001); a adaptação envolve uma transposição e reorganização da obra em uma nova configuração, conforme Hutcheon (2013); e a recriação, conforme compreendida neste trabalho, retoma elementos de uma produção anterior e os transforma em uma nova configuração textual.

É nesse sentido que esta pesquisa adota a expressão recriação literária escrita para caracterizar a proposta realizada a partir de fragmentos de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen. O texto original permanece como referência, mas determinados elementos da narrativa podem ser selecionados, transformados e reorganizados de acordo com os objetivos da nova produção e com as condições do público a que se destina. A proposta, portanto, não consiste em reproduzir integralmente o texto nem em simplificá-lo, mas em construir uma nova configuração literária escrita, mantendo sua relação com a obra de partida e considerando as condições linguísticas e culturais dos leitores surdos jovens e adultos (Hutcheon, 2013; Darin e Bartolomeu, 2021).

Assim, compreender a recriação literária escrita implica considerar não apenas sua diferença em relação à tradução e à adaptação, mas também os elementos da obra que podem ser transformados e aqueles cuja permanência é relevante para a construção da nova produção. No caso deste trabalho, a recriação permanece no mesmo meio escrito e na língua portuguesa, não havendo transposição para outra mídia ou para a Libras. A partir dessa delimitação, o tópico seguinte discutirá as características da recriação literária escrita e os critérios que podem orientar a transformação e a preservação de elementos da obra de partida.

4.3 Recriação Literária Escrita

A recriação literária escrita, como é entendida nesta pesquisa, parte de uma obra literária que já existe para construir uma nova produção, também no campo da escrita. A obra de partida continua sendo a referência, mas a organização dela pode mudar de acordo com as escolhas feitas na construção do novo texto. Assim, a recriação mantém uma ligação reconhecível com a produção de origem, sem reproduzir toda a sua forma (Mastroberti, 2011). Quando ela permanece na linguagem escrita, as transformações não dependem da passagem de um meio para outro. O próprio texto pode ser reorganizado: a linguagem, a estrutura narrativa, a caracterização das personagens, a descrição dos espaços e a apresentação dos acontecimentos ficam abertos a escolhas. Tinti (2017) analisa a recriação de *Dois Irmãos* para os quadrinhos e mostra que uma produção derivada exige decisões sobre como os elementos da narrativa serão apresentados. Como o objeto dela é outra mídia, a discussão não se aplica diretamente à escrita, mas ajuda a entender que recriar não é transportar mecanicamente todos os elementos da obra anterior.

A escolha dos elementos que serão mantidos ou transformados constitui, portanto, parte fundamental do processo recriativo. Darin e Bartolomeu (2021) destacam que a reelaboração de uma produção anterior envolve escolhas e interpretações, sendo necessário estabelecer prioridades e definir quais elementos serão preservados, modificados ou desenvolvidos. Dessa maneira, a nova produção mantém uma relação com a obra de partida ao mesmo tempo em que constrói uma organização própria.

Essa relação pode ser observada na constituição das personagens e de seus percursos narrativos. Souto (2016) demonstra que personagens podem ultrapassar os limites da obra em que foram originalmente construídas, sendo retomadas e reelaboradas em outras produções. Pinto (2018), ao analisar a figura ficcional de Fradique Mendes, também evidencia como uma identidade literária pode ser recomposta em diferentes configurações textuais. Esses estudos

mostram que elementos anteriormente construídos podem permanecer reconhecíveis enquanto passam por modificações e adquirem novos sentidos.

Assim, personagens, acontecimentos, conflitos, relações, espaços e outros componentes narrativos podem receber diferentes tratamentos conforme a finalidade da nova produção. A relação com a obra de origem não depende da manutenção absoluta de cada elemento, mas da possibilidade de reconhecer no novo texto marcas de sua relação com aquilo que foi anteriormente produzido. A permanência de determinados elementos pode, portanto, coexistir com a transformação de outros (Darin e Bartolomeu, 2021).

Essa relação entre permanência e transformação torna-se especialmente relevante quando a recriação é destinada a leitores diferentes daqueles considerados no contexto original da obra. Mastroberti (2011) destaca que produções derivadas estão relacionadas às condições de leitura e aos contextos em que circulam. Desse modo, a construção de um novo texto não depende apenas da obra de referência, mas também das condições nas quais será recebido e das características do público ao qual se destina.

A recriação desenvolvida neste trabalho tem como ponto de partida *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen. A narrativa de Austen oferece os personagens, as relações estabelecidas entre eles, os conflitos e os acontecimentos que serão retomados na construção do novo texto. Essa retomada ocorre, porém, em outro contexto de leitura e não se resume à troca de palavras ou à reprodução de trechos da obra. É necessário decidir quais elementos são importantes para a construção da narrativa e como eles podem ser reorganizados na nova versão, considerando o público a que ela se destina (Austen, 2011).

A escrita ocupa, portanto, papel central nesse processo. Duarte (2017), ao discutir a relação entre criação, recriação, realidade e linguagem, demonstra que aquilo que é retomado passa por um processo de elaboração dependente das escolhas daquele que produz o texto. A linguagem não funciona apenas como meio de registrar aquilo que já existe, mas participa da construção da nova realidade textual. Por isso, a recriação não pode ser reduzida à substituição lexical, pois envolve a organização da produção escrita e a reconstrução de sentidos (Duarte, 2017; Darin e Bartolomeu, 2021).

O leitor a quem a recriação se destina também entra nas escolhas feitas durante sua construção. Nesta pesquisa, o texto é pensado para leitores surdos, tendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Essa realidade linguística não significa uma limitação para o contato com a literatura escrita, mas precisa ser considerada quando se pensa em como os sentidos são construídos e apresentados no texto. Por isso, algumas escolhas relacionadas à organização da narrativa podem contribuir para a experiência de leitura desse

público, sem que seja necessário diminuir sua complexidade literária (Quadros e Karnopp, 2004).

Considerar essas condições não significa transformar a literatura em algo mais simples. A proposta parte da possibilidade de reorganizar determinados elementos do texto de acordo com as características linguísticas e culturais dos leitores, mantendo, ao mesmo tempo, os aspectos que sustentam sua construção literária. Trata-se, portanto, de buscar outra forma de apresentar a narrativa, e não de reduzi-la (Mastroberti, 2011).

A relação entre contexto e recepção também é destacada por Hutcheon (2013, p. 54), ao discutirem como as produções derivadas são influenciadas pelos contextos de criação e recepção. Essa perspectiva permite compreender que uma recriação destinada a leitores surdos não pode ser pensada somente a partir da estrutura da obra de partida, pois envolve também as condições sociais, culturais e linguísticas do novo contexto de leitura.

No caso desta pesquisa, isso pode envolver a maneira como determinadas ações são descritas, como as relações entre personagens são estabelecidas, como os espaços são apresentados e como informações importantes para a compreensão da narrativa são distribuídas ao longo do texto. Não se trata de transformar a literatura em uma explicação dos acontecimentos, mas de refletir sobre como a construção discursiva pode contribuir para que os elementos literários sejam percebidos e relacionados pelo leitor (Hutcheon, 2013).

A recriação escrita envolve, desse modo, uma relação entre a obra de partida, aquele que a recria e o leitor ao qual a nova produção se destina. A obra fornece elementos que serão retomados; o recriador interpreta esses elementos e toma decisões sobre sua reconstrução; e o novo texto é elaborado considerando as condições em que será lido. Hutcheon (2013) destacam, nesse processo, a participação do público na experiência de recepção, reforçando a importância de considerar o destinatário como parte das condições de produção da nova obra.

Assim, a recriação de *Orgulho e Preconceito* não busca estabelecer uma relação de superioridade ou inferioridade entre o texto de Austen e a nova produção. A obra de partida possui sua própria organização estética e histórica, enquanto a recriação apresenta finalidade e contexto distintos. Ao discutirem as adaptações, Hutcheon (2013, p. 30) destacam a possibilidade de uma obra derivada possuir existência própria, caracterizando-a como “uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária”. Essa perspectiva contribui para compreender a autonomia que uma nova produção pode adquirir em relação à obra que lhe serve de referência.

Desse modo, a relação entre a obra literária e sua recriação não deve ser compreendida como uma disputa pela fidelidade ao texto original. O que interessa é observar de que maneira

os elementos retomados são reorganizados e quais sentidos podem ser construídos a partir dessas escolhas. A nova produção resulta, portanto, de uma leitura interpretativa da obra e das decisões realizadas durante sua reconstrução (Darin e Bartolomeu, 2021).

No caso desta pesquisa, essa reconstrução ocorre dentro da própria escrita e tem como finalidade contribuir para a experiência de leitura de jovens adultos surdos. A proposta não consiste em substituir a obra de Austen, mas em elaborar uma nova configuração textual que mantenha uma relação identificável com a obra de partida e que, ao mesmo tempo, considere as características do público a que se destina. A recriação constitui, assim, uma possibilidade de aproximar a literatura de novos leitores sem reduzir essa aproximação à simplificação do texto (Mastroberti, 2011; Quadros e Karnopp, 2004).

A partir dessa perspectiva, recriar uma obra literária escrita envolve um processo de leitura, interpretação, seleção, transformação e reorganização. A obra de partida fornece elementos que orientam esse percurso, mas a nova produção é constituída pelas decisões realizadas durante sua elaboração. Essas decisões podem incidir sobre diferentes dimensões da narrativa, como a organização das cenas, a apresentação das personagens, a construção dos diálogos, a descrição dos espaços e a distribuição das informações, considerando a função que esses elementos desempenham na construção dos sentidos e sua relação com o público a que a nova produção se destina (Souto, 2016; Darin e Bartolomeu, 2021).

No caso desta pesquisa, a recriação dos fragmentos de *Orgulho e Preconceito* acontece dentro da própria escrita e mantém a língua portuguesa como meio de produção. A obra de Austen é o ponto de partida para uma nova configuração textual, destinada a leitores surdos jovens e adultos. As transformações propostas não têm o objetivo de simplificar a obra nem de eliminar sua complexidade. Elas buscam reorganizar certos elementos da construção do texto a partir das condições linguísticas e culturais consideradas neste estudo, preservando, quando pertinente, a dimensão literária. A relação entre a obra de partida e a nova versão permanece durante todo o processo, ainda que o resultado não seja uma reprodução do texto original. As escolhas feitas na recriação dão ao novo texto uma organização própria, e é a partir delas que o capítulo seguinte discute as estratégias usadas na construção da recriação, incluindo aspectos da dimensão estética, das características dos leitores e dos elementos linguísticos e extralinguísticos envolvidos na produção de sentidos.

5. ESTRATÉGIAS PARA A RECRIAÇÃO LITERÁRIA

A partir das discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, este capítulo apresenta estratégias que podem orientar processos de recriação literária escrita destinados a leitores surdos. Considerando que a recriação não deve se limitar à simplificação do texto ou à substituição de palavras consideradas difíceis, as estratégias propostas buscam articular a preservação da dimensão literária e estética da obra às condições linguísticas, culturais e de leitura do público a que a nova produção se destina. Inicialmente, são apresentados princípios gerais relacionados à preservação da densidade literária, à participação e/ou validação pela comunidade surda e à consideração da Libras nas relações estabelecidas com o público. Em seguida, são discutidas estratégias linguísticas e extralinguísticas que podem orientar a análise e a transformação de diferentes elementos da obra, considerando sua função na construção dos sentidos e os efeitos literários que podem ser preservados ou reconstruídos.

As estratégias apresentadas neste capítulo são orientadas pelo referencial teórico construído ao longo da pesquisa e, para a análise das escolhas linguísticas e discursivas realizadas nas recriações, têm como referência o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2006). Nesse sentido, o ISD é utilizado como uma lente para observar as relações entre as escolhas realizadas na organização textual, as situações representadas e os sentidos construídos nas novas configurações dos fragmentos. A partir dessa perspectiva, a transformação de um elemento do texto não é compreendida como uma substituição isolada, mas como uma escolha relacionada à organização da ação representada, às formas de interação e às condições de produção do novo texto.

5.1 Estratégias Gerais

A recriação literária proposta nesta pesquisa parte da necessidade de definir critérios que orientem a transformação do texto de partida sem reduzir sua complexidade estética. As estratégias apresentadas neste capítulo não são procedimentos rígidos, nem podem ser aplicadas de maneira automática. Elas funcionam como princípios que ajudam o recreador a decidir diante das características da obra e do público a que a nova produção se destina. Tanto a adaptação quanto a recriação envolvem escolhas interpretativas e criativas, e por isso toda transformação resulta também de um jeito de compreender e reorganizar a obra de partida (Hutcheon, 2013). As estratégias gerais se organizam em três princípios: preservar a densidade literária e a

dimensão estética, contar com a participação e/ou a validação da comunidade surda e considerar a Libras no processo de recriação e validação. Esses princípios não são etapas rígidas, e sim critérios que orientam as decisões tomadas ao longo da construção da nova produção (Hutcheon, 2013; Koch e Elias, 2006).

O primeiro princípio é preservar a densidade literária e a dimensão estética da obra. Uma recriação que busca ampliar o acesso à literatura não deve ser vista como uma operação voltada só à compreensão imediata do conteúdo narrativo. Ao decidir modificar um trecho, é preciso considerar também os efeitos da linguagem, da organização do discurso, da construção das cenas e dos sentidos que fazem parte da experiência de leitura. Mastroberti (2011) chama atenção para a necessidade de reconhecer o valor estético das produções destinadas a novos públicos, para que não sejam entendidas apenas como instrumentos de acesso à obra considerada original.

Preservar a dimensão estética não quer dizer manter cada construção linguística nem reproduzir o texto de partida por inteiro. Para Hutcheon (2013), a adaptação combina permanência e transformação: a nova produção continua reconhecível em relação à obra anterior, mas não precisa reproduzi-la integralmente. Assim, a recriação pode modificar recursos da construção do texto, contanto que leve em conta os efeitos literários importantes para a nova configuração (Hutcheon, 2013). Fica de fora, com isso, a ideia de que recriar é diminuir a complexidade do texto por causa das características atribuídas ao público. A produção para leitores surdos não deve ser associada automaticamente à simplificação, à infantilização ou à redução da experiência literária. A acessibilidade precisa andar junto com a preservação da literatura como experiência estética e de construção de sentidos (Mastroberti, 2011; Jouve, 2002).

O segundo princípio está relacionado à participação e/ou validação pela comunidade surda. Ao definir estratégias voltadas a esse público, é necessário considerar que não existe uma única experiência de ser surdo. Os percursos educacionais, linguísticos e culturais são diferentes, assim como as relações que cada sujeito estabelece com a leitura. Skliar et al. (1998) chamam atenção justamente para esse aspecto, ao questionarem a ideia de tratar a comunidade surda como um grupo uniforme. A diversidade presente entre esses sujeitos precisa, portanto, ser considerada na elaboração das estratégias.

A participação de sujeitos surdos na elaboração ou na validação de propostas dessa natureza pode contribuir para identificar aspectos que não são necessariamente percebidos pelo pesquisador ou recriador. Strobel (2008) destaca a importância das experiências culturais e das formas de percepção construídas pelos sujeitos surdos, enquanto Karnopp (2006) evidencia a

relevância das produções culturais e literárias surdas para a construção de espaços de representação e circulação de experiências. Dessa maneira, a comunidade surda não deve ser considerada apenas como destinatária passiva da produção, mas como referência importante para sua construção e avaliação.

No caso desta pesquisa, não foi realizada uma etapa de validação direta com leitores surdos. Assim, a participação e/ou validação pela comunidade surda é apresentada como um princípio orientador para propostas dessa natureza e como possibilidade importante para pesquisas futuras, e não como um procedimento efetivamente realizado neste estudo.

O terceiro princípio consiste na consideração da Libras no processo de recriação e validação. A definição do público desta pesquisa exige reconhecer que muitos leitores surdos estabelecem relações com a língua portuguesa escrita em condições diferentes das vivenciadas por leitores ouvintes, especialmente quando a Libras ocupa papel central em sua experiência linguística. Quadros e Karnopp (2004) discutem a especificidade das línguas de sinais enquanto sistemas linguísticos completos, o que impede compreendê-las como simples representações gestuais da língua portuguesa.

Considerar a Libras, portanto, não significa transformar a recriação escrita em uma tradução para essa língua, mas reconhecer sua importância para a experiência linguística e cultural do público surdo. A Libras constitui uma língua relacionada às experiências culturais e identitárias de seus usuários, devendo ser considerada quando se refletem as condições de recepção e de construção de sentidos de uma produção destinada a leitores surdos (Quadros e Karnopp, 2004; Strobel, 2008).

Essa consideração também se relaciona à possibilidade de participação de usuários de Libras em processos de avaliação e validação. A presença da língua de sinais nesse processo pode favorecer a identificação de barreiras de compreensão e de aspectos culturais ou discursivos relevantes para a recepção da obra, sem pressupor que exista uma única experiência linguística ou cultural entre os leitores surdos (Strobel, 2008; Skliar et al., 1998).

Esses três princípios orientam as decisões tomadas ao longo da recriação. Eles ajudam a manter em vista a dimensão literária do texto, a participação e/ou validação pela comunidade surda e as questões relacionadas à Libras. Não são regras que precisam ser aplicadas da mesma maneira em todas as situações, já que cada escolha depende do que está sendo trabalhado na narrativa. Entre essas escolhas, estão aquelas ligadas à própria linguagem do texto, que passam pela forma de organizar a escrita e pelos sentidos que podem ser construídos a partir dela.

5.2 Estratégias Linguísticas

As estratégias linguísticas correspondem às decisões relacionadas à organização e à configuração do texto escrito durante o processo de recriação literária. Considerando que a leitura envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos e a construção de sentidos a partir da interação entre leitor, texto e contexto, as modificações realizadas no texto de partida precisam ultrapassar a simples substituição de palavras consideradas difíceis. Koch e Elias (2006) destacam que a leitura mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, enquanto a coerência é construída a partir das pistas oferecidas pelo texto e dos conhecimentos ativados durante a leitura. Dessa maneira, as estratégias linguísticas aqui discutidas podem orientar decisões de recriação que busquem favorecer a construção de sentidos sem eliminar os recursos responsáveis pela produção dos efeitos literários.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, essas escolhas também podem ser compreendidas em relação à atividade de linguagem e à ação representada no texto. Bronckart compreende os textos como correspondentes linguísticos das atividades de linguagem, constituídos por escolhas entre diferentes recursos de organização textual e linguística. Desse modo, modificar uma forma de dizer, uma referência ou a maneira de representar uma interação não corresponde apenas à alteração de um elemento isolado, mas pode implicar uma reorganização da forma como determinada ação ou situação é construída no texto (Bronckart, 2006).

As estratégias apresentadas nesta seção consideram três dimensões relacionadas: o conhecimento linguístico, o conhecimento superestrutural e a articulação entre os aspectos neurofisiológicos e cognitivos envolvidos no processamento da leitura. Embora estejam relacionados, esses aspectos permitem identificar diferentes pontos de atenção durante o processo de recriação. Eles não constituem etapas rígidas nem devem ser aplicados de maneira automática a toda e qualquer obra. Ao contrário, funcionam como referências que podem auxiliar o recriador a analisar as características do texto de partida e a tomar decisões de acordo com a obra, o contexto de recriação e o público a que a nova produção se destina (Koch e Elias, 2006; Jouve, 2002).

O conhecimento linguístico envolve os recursos utilizados na construção do texto, como vocabulário, estruturas sintáticas, relações de coesão, referenciação, progressão textual e recursos expressivos. Koch e Elias (2006) ressaltam que a leitura exige mais do que o conhecimento do código linguístico, pois a construção dos sentidos depende da maneira como os elementos textuais se articulam. Na recriação literária, portanto, a adequação lexical e

sintática não deve significar redução automática da complexidade. Uma palavra pouco frequente ou uma construção mais complexa não constitui, isoladamente, motivo suficiente para sua substituição. A alteração deve ser analisada em relação à função que o elemento desempenha no texto e à possibilidade de reconstruí-lo sem eliminar sua função literária (Koch e Elias, 2006; Quadros e Schmiedt, 2006).

Na recriação, a escolha das palavras não pode ser feita pensando apenas em tornar uma expressão mais simples ou mais comum. Em um texto literário, a maneira de nomear uma personagem ou de apresentar determinada situação pode trazer informações sobre ela, indicar relações entre personagens e até sugerir avaliações que não aparecem de forma explícita. Koch e Elias (2006) mostram que as expressões nominais referenciais também participam desse processo, pois, além de retomar um referente, podem destacar determinadas características e influenciar a interpretação. Por isso, quando uma expressão é modificada, é preciso observar o que se perde, o que se mantém e o que passa a ser sugerido pela nova escolha dentro da narrativa.

A referenciação e a progressão referencial constituem, portanto, outro aspecto importante. Para Koch e Elias (2006), os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do discurso, e as formas utilizadas para retomá-los participam da construção dos objetos de discurso. Na recriação, é necessário observar como personagens, espaços, objetos e acontecimentos são introduzidos e retomados, pois alterações nessas formas podem modificar a caracterização, a progressão das informações e a perspectiva construída pelo texto. Desse modo, a substituição de nomes, pronomes ou expressões nominais não deve ser realizada apenas para evitar repetições, mas considerando a função que cada forma desempenha na construção dos sentidos (Koch e Elias, 2006).

A coesão e a coerência também precisam ser consideradas na reorganização do texto. Koch e Elias (2006) explicam que a coesão contribui para a construção da coerência, mas não é suficiente para garantir a interpretabilidade, uma vez que esta depende da interação entre autor, texto e leitor, bem como da mobilização de diferentes conhecimentos. Por isso, a recriação não deve acrescentar explicações ou conectores indiscriminadamente para tornar todas as relações explícitas. A estratégia consiste em identificar quais relações precisam ser reconstruídas para favorecer a compreensão e quais podem permanecer implícitas, permitindo que o leitor participe da produção de sentidos (Koch e Elias, 2006).

Essa orientação é especialmente importante diante de metáforas, ambiguidades, polissemias, ironias e outras formas de construção de múltiplos sentidos. Esses recursos não devem ser automaticamente substituídos por formulações literais, pois sua multiplicidade pode

constituir parte da função estética e interpretativa do texto. Quando uma modificação for necessária, deve-se buscar uma nova configuração que mantenha, tanto quanto possível, a abertura interpretativa, em vez de transformar o recurso literário em uma explicação única (Koch e Elias, 2006; Jouve, 2002; Hutcheon, 2013).

A sequenciação textual constitui outro aspecto relevante. Koch e Elias (2006) compreendem a sequenciação como o conjunto de atividades que permite ao texto progredir mantendo seu fio discursivo. Essa progressão pode envolver recorrência de termos e estruturas, paráfrases, tempos verbais, manutenção temática, progressão entre informações e encadeamentos. Na recriação literária, essas formas de organização precisam ser observadas porque alterações na sequência das informações podem modificar o ritmo, a ênfase e a construção dos sentidos. Uma repetição, por exemplo, pode cumprir função expressiva ou rítmica e, por isso, não deve ser eliminada automaticamente por parecer redundante (Koch e Elias, 2006).

Da mesma maneira, a reorganização dos tempos verbais, da progressão temática e dos encadeamentos deve considerar os efeitos produzidos no texto. As relações entre acontecimentos podem ser estabelecidas por conectores explícitos ou por justaposição, permitindo que o leitor construa relações de causa, consequência, oposição, temporalidade e outras relações a partir das pistas textuais (Koch e Elias, 2006). Assim, conectores ou informações podem ser reorganizados quando necessário, mas sem transformar relações implícitas em explicações excessivamente diretas.

O conhecimento superestrutural relaciona-se ao reconhecimento e à organização global do texto e do gênero em que ele se apresenta. Koch e Elias (2006) destacam que a compreensão envolve conhecimentos sobre a organização textual, o propósito comunicativo e a forma composicional. Na recriação, isso implica observar a apresentação das personagens, a organização de diálogos e descrições, as mudanças de cena, a distribuição das informações e a progressão dos acontecimentos. A reorganização desses elementos pode ser necessária, mas deve considerar a função que desempenham na construção do texto, evitando a eliminação de recursos responsáveis pela construção da narrativa ou a produção de um desenvolvimento excessivamente previsível (Koch e Elias, 2006).

A distribuição das informações merece atenção porque a ordem em que determinado acontecimento ou característica de uma personagem é apresentado pode produzir antecipação, suspense, expectativa ou surpresa. Koch e Elias (2006) demonstram que a progressão textual resulta das relações entre informações já apresentadas e novas informações. Dessa forma, a

recriação deve considerar não apenas se o leitor terá acesso a determinada informação, mas também quando e de que maneira ela participa da construção do sentido.

Por fim, os aspectos neurofisiológicos e cognitivos são considerados conjuntamente por estarem relacionados ao processamento da informação escrita e à construção de unidades de sentido. Jouve (2002) compreende a leitura como uma atividade que envolve diferentes dimensões, enquanto Koch e Elias (2006) destacam a mobilização de conhecimentos e estratégias para a produção de sentidos.

Quando a recriação é destinada a leitores surdos usuários de língua de sinais, essa dimensão precisa ser articulada às diferentes experiências linguísticas e às relações desses leitores com a língua portuguesa escrita. Essa consideração não significa atribuir à surdez uma limitação cognitiva ou estabelecer uma relação direta entre ser surdo e apresentar menor capacidade de leitura. Ao contrário, parte-se da compreensão das línguas de sinais como línguas e do reconhecimento da diversidade das experiências linguísticas dos sujeitos surdos (Quadros e Karnopp, 2004; Skliar, 1998).

Nesse aspecto, uma estratégia consiste em organizar as informações escritas de modo que suas relações possam ser acompanhadas pelo leitor, sem reduzir o conteúdo literário. Isso pode envolver a reorganização da extensão de períodos, da distribuição das informações entre frases ou da retomada de elementos apresentados anteriormente. Koch e Elias (2006) destacam que a leitura envolve operações de seleção, antecipação, inferência e verificação; portanto, a organização textual pode favorecer o processamento sem retirar do leitor a participação na construção dos sentidos.

Desse modo, o princípio de não facilitar o texto apenas porque ele é difícil atravessa as estratégias linguísticas apresentadas. A dificuldade de uma construção deve ser analisada em relação à função que desempenha, aos conhecimentos mobilizados e aos efeitos produzidos. A recriação deve modificar aquilo que constitui uma barreira relevante à construção dos sentidos, e não simplesmente retirar elementos que exigem maior participação do leitor (Koch e Elias, 2006; Jouve, 2002).

Assim, as estratégias linguísticas apresentadas nesta seção constituem princípios gerais que podem orientar diferentes processos de recriação literária destinados a leitores surdos, sem que sejam compreendidos como procedimentos universais, rígidos ou aplicáveis da mesma maneira a todas as obras. Sua utilização depende das características do texto de partida, dos objetivos da recriação, das particularidades do público e dos efeitos literários que se pretende preservar.

A adequação lexical e sintática, a reorganização da referenciação, a atenção à coesão e à coerência, a preservação da progressão textual, a organização superestrutural e o cuidado com o processamento das informações devem, portanto, ser analisados em função das características específicas de cada obra e de cada projeto de recriação. O objetivo não é produzir simplesmente um texto mais simples, mas possibilitar uma nova configuração textual que amplie as condições de acesso à experiência literária, preservando, tanto quanto possível, sua densidade, seus efeitos estéticos e suas possibilidades de interpretação (Hutcheon, 2013; Koch e Elias, 2006; Mastroberti, 2011).

A construção de sentidos não se resume ao que está escrito. Cada leitor chega ao texto com o que sabe do mundo, com a cultura em que vive, com o que já passou e com os vínculos que tem com as pessoas ao redor, e tudo isso pesa na leitura, inclusive no plano afetivo e simbólico. Ao recriar uma obra, portanto, não basta olhar para a estrutura da língua. Por isso a próxima seção trata das estratégias extralinguísticas, que se voltam a esses elementos e ao papel deles na leitura.

5.3 Estratégias Extralinguísticas

As estratégias extralinguísticas dizem respeito às decisões ligadas aos conhecimentos, às experiências, às referências culturais, às relações sociais e às dimensões afetivas, argumentativas e simbólicas que o leitor mobiliza ao ler. Esses elementos estão ligados à linguagem, mas vão além da organização linguística do texto, já que o leitor também recorre ao que sabe sobre o mundo, ao que já viveu e ao contexto para construir sentidos. Eles também podem ser analisados em relação às situações de ação e de interação representadas no texto. A organização textual não serve só para registrar acontecimentos: ela participa da construção das relações entre as personagens, das ações realizadas e dos sentidos dados às situações narrativas. Por isso, as transformações propostas levam em conta a relação entre os elementos representados e o modo como eles são reorganizados na nova configuração textual (Bronckart, 2006). Koch e Elias (2006) destacam que compreender um texto envolve conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, além de inferências. Com base nisso, as estratégias extralinguísticas podem orientar a recriação literária para leitores surdos, considerando os diferentes conhecimentos e experiências que o leitor mobiliza durante a leitura.

No caso de propostas destinadas a leitores surdos, essa dimensão precisa considerar as diferentes experiências linguísticas e culturais construídas nas relações com a comunidade surda, com as línguas de sinais e com a sociedade. Isso não significa pressupor que todos os

leitores surdos possuam os mesmos conhecimentos ou experiências, mas reconhecer que diferentes trajetórias produzem diferentes repertórios de leitura. Strobel (2008) evidencia experiências culturais construídas pelos sujeitos surdos, enquanto Skliar et al. (1998) ressaltam a heterogeneidade existente entre esses sujeitos. Assim, as estratégias extralinguísticas devem ser compreendidas como possibilidades de orientação para a recriação, cuja aplicação depende das características da obra, dos objetivos da proposta e do público a que ela se destina.

O conhecimento de mundo e o repertório cultural constituem um primeiro aspecto a ser considerado. Koch e Elias (2006) explicam que os conhecimentos enciclopédicos participam da construção dos sentidos e são ativados durante a leitura. Em um processo de recriação, é necessário identificar quais conhecimentos são pressupostos pelo texto e quais podem representar uma barreira à construção dos sentidos. Quando determinado conhecimento for necessário para a compreensão de uma situação, podem ser inseridas ou reorganizadas pistas contextuais no próprio desenvolvimento narrativo, desde que essa intervenção não substitua a experiência literária por explicações externas ou excessivamente diretas (Koch e Elias, 2006; Hutcheon, 2013).

Essa estratégia deve considerar a diversidade dos repertórios dos leitores surdos. O contato com diferentes espaços familiares, educacionais, sociais e culturais produz experiências distintas, de modo que não se deve estabelecer um único repertório como representativo de toda a comunidade. Strobel (2008) contribui para compreender diferentes experiências e marcas culturais surdas, enquanto Skliar et al. (1998) destacam essa heterogeneidade. Aproximar uma obra do leitor, portanto, não significa substituir a experiência cultural apresentada na narrativa pela experiência atribuída ao público, mas criar condições para que o leitor possa compreendê-la e estabelecer suas próprias relações com ela (Strobel, 2008; Skliar et al., 1998; Jouve, 2002).

O conhecimento interacional relaciona-se à compreensão das situações comunicativas, das relações entre as personagens e das intenções envolvidas. Koch e Elias (2006) mostram que o leitor precisa considerar não apenas o conteúdo de um enunciado, mas também sua finalidade, suas condições de produção e as relações estabelecidas entre os participantes. Assim, em um processo de recriação, é necessário observar quem participa da situação, quais são as relações entre os interlocutores, em que contexto a interação ocorre e quais efeitos são produzidos por suas ações e enunciados. Essas relações não devem ser eliminadas ou simplificadas quando constituem elementos importantes para a construção narrativa.

Essa dimensão também envolve as pistas que orientam a interpretação, especialmente em situações que apresentam ironias, insinuações, brincadeiras, críticas, recusas ou sentidos implícitos. Nesses casos, a estratégia não consiste necessariamente em explicar o significado,

mas em preservar, reorganizar ou reforçar as pistas que permitem ao leitor construí-lo. Koch e Elias (2006) ressaltam a importância das inferências, enquanto Jouve (2002) compreende a leitura como uma experiência de participação ativa na interpretação. Dessa maneira, a recriação deve preservar, sempre que possível, a abertura interpretativa desses recursos, evitando substituir a participação do leitor por interpretações prontas.

A experiência linguística e cultural de leitores surdos também deve ser considerada nesse processo. A presença de uma língua de sinais na trajetória linguística de parte desse público não significa que a recriação escrita deva ser transformada em uma produção nessa língua. A consideração das línguas de sinais implica reconhecer sua condição de línguas e sua importância nas experiências linguísticas e culturais de seus usuários, sem pressupor uma trajetória linguística única para todos os leitores surdos (Quadros e Karnopp, 2004; Strobel, 2008).

A dimensão afetiva está relacionada às emoções mobilizadas durante a leitura e às relações estabelecidas pelo leitor com personagens, acontecimentos e situações narrativas. Jouve (2002) destaca que a leitura envolve uma dimensão afetiva e que o texto pode produzir envolvimento e identificação. Na recriação, portanto, é necessário observar os elementos responsáveis pela construção emocional das cenas, como ações, comportamentos, relações entre personagens, silêncios, mudanças de comportamento e reações diante dos acontecimentos. Esses elementos não devem ser retirados ou substituídos automaticamente em nome da facilitação da leitura, pois podem participar diretamente da experiência literária.

A identificação, entretanto, não precisa ocorrer pela reprodução direta da experiência do leitor. Jouve (2002) destaca que a literatura permite experimentar, no plano imaginário, situações que não fazem parte da realidade concreta do sujeito. Assim, a recriação não deve buscar tornar todas as personagens imediatamente familiares ao leitor surdo, mas favorecer condições para que ele possa estabelecer diferentes formas de relação com elas, inclusive diante de experiências, valores e contextos diferentes dos seus (Jouve, 2002; Hall, 2006).

A dimensão argumentativa diz respeito às posições, aos pontos de vista, às avaliações e às intenções que aparecem na narrativa. Jouve (2002) também analisa a leitura por esse ângulo, e Koch e Elias (2006) ressaltam o papel das inferências na compreensão de sentidos que nem sempre estão explícitos. Nas obras literárias, os conflitos entre personagens costumam envolver valores e posicionamentos diferentes. A recriação deve preservar essas diferenças, sem trocar os conflitos por interpretações prontas sobre o que cada personagem pensa, defende ou pretende.

A dimensão simbólica e cultural relaciona-se aos significados construídos a partir da cultura, da memória e das experiências coletivas. Jouve (2002) compreende a leitura também a partir de uma dimensão simbólica, enquanto Hall (2006) destaca a produção cultural dos significados. Assim, objetos, espaços, comportamentos, acontecimentos e relações podem adquirir sentidos que ultrapassam sua função imediata na narrativa. Durante a recriação, esses elementos devem ser identificados e analisados em relação à função que desempenham na obra, de modo que sua transformação não elimine possibilidades de interpretação quando estas constituírem parte de sua função literária.

Nesse processo, a visualidade, a espacialidade e a corporalidade podem constituir recursos relevantes para a construção de sentidos em propostas destinadas a leitores surdos. Perlin (1998) e Strobel (2008) permitem compreender a experiência surda a partir de formas de percepção e significação nas quais a visualidade ocupa posição relevante. Isso não significa reduzir a visualidade ao uso de imagens, mas considerar o olhar, os movimentos, as expressões corporais, a disposição dos corpos e as relações espaciais como possibilidades de construção narrativa. Esses elementos podem ser utilizados na recriação quando contribuírem para reconstruir informações ou efeitos que, no texto de partida, sejam produzidos por outros recursos.

As referências sonoras, portanto, não devem ser simplesmente retiradas por serem sonoras. É necessário identificar sua função na narrativa e analisar de que maneira essa função pode ser preservada ou reconstruída. Um som que anuncia a chegada de uma personagem, por exemplo, pode ter sua função narrativa reconstruída por meio de movimentos, alterações no ambiente, mudanças na disposição espacial ou reações das personagens. A questão não consiste em pressupor que o leitor surdo seja incapaz de compreender uma referência sonora, mas em analisar qual função esse elemento desempenha na construção narrativa e de que maneira essa função pode ser mantida na recriação (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

Também é preciso ter cuidado com a maneira de representar a surdez e a cultura surda. Aproximar a obra de leitores surdos não deve significar partir de uma visão que só enxerga a falta. Skliar (1998) olha para a surdez em seus aspectos linguísticos, culturais e sociais, Perlin (1998) discute a identidade surda ligada à experiência cultural, e Strobel (2008) apresenta várias marcas e vivências da cultura surda. Por isso, quando a recriação trazer elementos ligados à surdez, convém evitar concepções que reduzam o sujeito surdo à ausência da audição.

Ao mesmo tempo, referências culturais surdas não devem ser utilizadas para produzir uma representação universal da comunidade. Karnopp (2006) evidencia a importância das produções culturais e literárias surdas como espaços de representação e circulação de

experiências, enquanto Strobel (2008) contribui para compreender a cultura surda a partir das experiências dos próprios sujeitos. Uma recriação pode estabelecer diálogo com essas perspectivas quando isso for pertinente aos seus objetivos, mas sem substituir automaticamente o universo cultural da obra de partida por uma única experiência surda. A diversidade existente entre os leitores deve permanecer como aspecto relevante na definição das estratégias (Karnopp, 2006; Strobel, 2008; Skliar et al., 1998).

A partir dessas considerações, as decisões extralinguísticas podem seguir um princípio geral: identificar o elemento, compreender sua função na obra, verificar quais conhecimentos ou experiências ele mobiliza e analisar de que maneira sua configuração pode ser preservada ou reconstruída. Koch e Elias (2006) demonstram que a construção de sentidos depende da articulação entre texto, contexto e conhecimentos mobilizados pelo leitor, enquanto Hutcheon (2013) compreendem a transformação da obra como processo de interpretação e criação. Assim, a modificação não deve ocorrer apenas porque determinado elemento é culturalmente distante ou pode exigir maior participação do leitor.

As estratégias discutidas ao longo deste trabalho não produzem necessariamente o mesmo resultado para todos os leitores. Há diferenças nos conhecimentos linguísticos, nas experiências culturais, nas trajetórias de leitura e nas relações que cada sujeito estabelece com os textos. Skliar et al. (1998) chamam atenção para a diversidade existente entre os sujeitos surdos, enquanto Hall (2006) entende as identidades como construções que se modificam nas relações sociais e culturais. Essas diferenças precisam ser consideradas quando se pensa nos efeitos de uma determinada escolha durante a recriação. As estratégias, nesse caso, servem como referências para o trabalho, sem determinar de antemão como a leitura será realizada.

A participação de leitores surdos é relevante quando se pretende avaliar propostas de recriação voltadas a esse público. O contato com esses leitores pode trazer informações sobre a maneira como as escolhas feitas no texto são interpretadas e sobre possíveis dificuldades ou aproximações estabelecidas com a obra. Nesta pesquisa, não foi realizada, contudo, uma etapa de validação direta com esse público. As estratégias discutidas foram definidas a partir do referencial teórico adotado e das questões levantadas ao longo do trabalho. Não houve, portanto, uma avaliação com leitores que permitisse observar diretamente os efeitos dessas escolhas na experiência de leitura.

Assim, as estratégias extralinguísticas complementam as estratégias linguísticas discutidas anteriormente. Enquanto as estratégias linguísticas concentram-se na organização da escrita, da referenciação, da coesão, da coerência, da sequenciação e da estrutura textual, as estratégias extralinguísticas consideram os conhecimentos de mundo, os repertórios culturais,

as relações interacionais, as dimensões afetiva, argumentativa e simbólica e os aspectos visuais, espaciais e corporais envolvidos na construção dos sentidos. Esses elementos não devem ser tratados como componentes isolados, mas como dimensões que se articulam durante a experiência de leitura (Koch e Elias, 2006; Jouve, 2002).

Portanto, as estratégias extralinguísticas aqui apresentadas constituem orientações gerais para processos de recriação literária destinados a leitores surdos, e sua aplicação deve ser determinada pelas características de cada obra, pelos objetivos estabelecidos para a recriação e pelas características do público considerado. Não se trata de estabelecer uma fórmula única para a recriação, mas de oferecer elementos que auxiliem na análise e na tomada de decisões, buscando ampliar as condições de acesso à experiência literária sem eliminar a complexidade estética, cultural, afetiva e interpretativa do texto de partida. A partir dessas orientações, o capítulo seguinte apresenta o corpus selecionado e descreve o processo de construção das recriações realizadas neste estudo, evidenciando como as estratégias discutidas foram mobilizadas na elaboração das novas configurações textuais.

6. CORPUS DA PESQUISA

A partir das estratégias de recriação literária discutidas no capítulo anterior, este capítulo apresenta o corpus selecionado e o processo de construção das recriações desenvolvidas nesta pesquisa. Para isso, são apresentados a obra de partida, os fragmentos que constituem o corpus e a configuração ficcional estabelecida para as personagens surdas. Em seguida, descrevem-se as escolhas realizadas na transformação dos fragmentos, considerando as estratégias linguísticas e extralinguísticas discutidas anteriormente. Por fim, são apresentados os fragmentos originais e suas respectivas recriações, permitindo visualizar as transformações propostas e a relação mantida com a obra de partida.

6.1 Apresentação da Obra e dos Fragmentos

O corpus desta pesquisa é composto por fragmentos do romance **Orgulho e Preconceito** (**Pride and Prejudice**), de Jane Austen, publicado originalmente em 1813. A narrativa se desenvolve em torno das relações sociais e familiares do período, abordando questões relacionadas ao casamento, à posição social, às condições econômicas e às relações estabelecidas entre as personagens. Entre elas, destaca-se Elizabeth Bennet, cuja relação com Fitzwilliam Darcy se constrói ao longo de diferentes encontros, situações de interação e conflitos (Austen, 2011).

A escolha de *Orgulho e Preconceito* como obra de partida está relacionada às características da própria narrativa e às possibilidades de trabalho que ela oferece para esta pesquisa. O romance apresenta situações em que as relações entre as personagens são construídas por meio de diálogos, encontros, descrições de comportamentos e conflitos relacionados às diferenças sociais e às expectativas em torno do casamento. A trajetória de Elizabeth Bennet, especialmente em sua relação com Fitzwilliam Darcy, reúne situações em que gestos, falas, julgamentos e mudanças de percepção têm papel importante no desenvolvimento da narrativa. Esses elementos permitem selecionar fragmentos nos quais diferentes recursos de construção de sentidos podem ser observados e, posteriormente, reorganizados na recriação destinada a leitores surdos. A escolha da obra, portanto, está diretamente relacionada às características dos fragmentos que serão trabalhados e à possibilidade de aplicar, neles, as estratégias propostas nesta pesquisa (Austen, 2011).

Para a constituição do corpus, foi utilizada a edição brasileira de **Orgulho e Preconceito**, publicada pela Penguin-Companhia das Letras em 2011, com tradução de Alexandre Barbosa de Souza, prefácio de Vivien Jones e introdução de Tony Tanner. A definição de uma edição específica como referência é importante para o desenvolvimento da análise, uma vez que diferentes traduções de uma mesma obra podem apresentar escolhas distintas no vocabulário, na sintaxe e no estilo. Os fragmentos selecionados para a recriação têm, portanto, essa edição como texto de partida (Austen, 2011).

A partir da leitura da obra, foram inicialmente selecionadas cenas completas que apresentavam elementos relacionados aos objetivos da pesquisa, especialmente situações de comunicação, percepção, interação e construção das ações das personagens. Essas características não constituíram o critério para a escolha da obra como um todo, mas orientaram a seleção dos recortes a serem trabalhados dentro do romance. Em razão do tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, não foi possível realizar a recriação integral de todas as cenas inicialmente selecionadas. Assim, foram mantidos no corpus os 17 fragmentos dessas cenas que já haviam sido recriados, constituindo o material efetivamente analisado nesta etapa da pesquisa.

Os fragmentos contemplam diferentes situações narrativas, como percepção de conversas e falas, interações entre personagens, caracterização da maneira de falar, relação entre fala e comportamento, afastamento durante uma interação, apresentação musical, comunicação em voz baixa, percepção incompleta de uma fala, lembrança de uma fala anterior, caracterização da voz, respostas acompanhadas de marcas comportamentais, percepção e reação ao toque da campainha e ausência de percepção de um som (Austen, 2011).

Assim, os 17 fragmentos não correspondem a unidades isoladas escolhidas de maneira aleatória, mas a recortes de cenas previamente selecionadas em função de sua pertinência aos objetivos da pesquisa. A seleção considerou a presença de elementos que possibilitassem observar diferentes formas de construção de sentidos e, posteriormente, aplicar as estratégias linguísticas e extralinguísticas discutidas no capítulo anterior (Austen, 2011).

Fragmentos selecionados:

Fragmento 1: “ela entreteve uma conversa”

Fragmento 2: “Venha, Darcy”, disse ele

Fragmento 3: “Eu não seria tão exigente assim”, exclamou Bingley

Fragmento 4: “disse o senhor Darcy, olhando para a mais velha das irmãs Bennet”

Fragmento 5: “ele baixou a vista e disse com frieza”

Fragmento 6: “No entanto, contou a história às amigas com presença de espírito”

Fragmento 7: “depois voltou a falar, como antes, com o outro sobrinho; até que este se afastou dela”

Fragmento 8: “em direção ao piano, posicionando-se de modo a ter uma visão completa da bela expressão da intérprete”

Fragmento 9: “Charlotte não se conteve e sussurrou”

Fragmento 10: “A última parte dessa fala mal foi ouvida por Darcy”

Fragmento 11: “Lembrei-me de ouvi-lo dizer uma vez, senhor Darcy,”

Fragmento 12: “Sou”, disse ele, com voz firme

Fragmento 13: “Tenho motivos para acreditar”, respondeu ele gravemente

Fragmento 14: “ela foi subitamente despertada pelo toque da campainha da porta”

Fragmento 15: “e Elizabeth ouviu quando em seguida abriu a porta da frente e saiu da casa”

Fragmento 16: “levou um susto com a campainha da porta”

Fragmento 17: “Como não ouvira nenhuma carruagem”

Assim, os 17 fragmentos não correspondem a unidades isoladas escolhidas de maneira aleatória, mas a recortes de cenas previamente selecionadas em função de sua pertinência aos objetivos da pesquisa. A seleção considerou a presença de elementos que possibilitassem observar diferentes formas de construção de sentidos e que apresentassem potencial para a aplicação das estratégias linguísticas e extralinguísticas discutidas no capítulo anterior (Austen, 2011).

Nos trechos escolhidos, as personagens passam por diferentes situações de comunicação e de interação. Em algumas cenas, o que acontece depende das falas, das atitudes e do modo como uma personagem enxerga a outra. Esses aspectos importam para a análise porque participam diretamente da construção das cenas e dos sentidos dados a elas. Os fragmentos aparecem em sua forma original para que as alterações feitas depois possam ser comparadas ao texto de Austen usado como referência (Austen, 2011). A partir desse corpus, o próximo tópico mostra como as recriações foram construídas: descreve a configuração ficcional criada para as personagens e as escolhas feitas na transformação dos fragmentos. Essas escolhas se ligam às estratégias linguísticas e extralinguísticas discutidas no capítulo anterior e levam em conta as características de cada situação narrativa.

6.2 Processo de Construção das Recriações

As recriações literárias foram construídas inicialmente a partir da consideração das cenas em sua totalidade. Contudo, em razão do tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho foi delimitado à recriação de determinados trechos das cenas selecionadas. Para orientar esse processo, foi estabelecida uma configuração ficcional na qual Elizabeth e Darcy são personagens surdos, com diferentes trajetórias de aquisição e utilização da língua de sinais e diferentes formas de comunicação com as pessoas de seu convívio.

Nessa configuração, Darcy é um personagem surdo, oralizado e usuário de língua de sinais. Por pertencer a uma família com maior acesso a recursos educacionais, aprendeu a língua de sinais com professores. Sua irmã, que faz parte de seu círculo familiar mais próximo, também conhece a língua de sinais, assim como Bingley, seu amigo mais próximo, que possui domínio dessa forma de comunicação. Dessa maneira, nas interações com pessoas que conhecem a língua de sinais, Darcy utiliza a sinalização; com aquelas que não a conhecem, recorre à comunicação oral e à leitura labial.

Elizabeth também é construída como uma personagem surda e usuária de língua de sinais, mas sua trajetória é diferente. Seu contato com a língua de sinais ocorreu por meio de livros e de sinais caseiros construídos em seu convívio. Entre os familiares que vivem com ela, Jane, sua irmã mais próxima, sabe se comunicar com Elizabeth por meio da língua de sinais, enquanto seu pai possui apenas conhecimentos básicos dessa forma de comunicação. As demais integrantes da família e as pessoas de seu entorno não conhecem a língua de sinais. Por isso, nas interações com essas pessoas, Elizabeth utiliza principalmente a comunicação oral associada à leitura labial. Essa configuração das personagens orientou as escolhas realizadas nas recriações, considerando as características específicas de cada situação e os interlocutores envolvidos.

No primeiro fragmento, foi utilizada a construção **“ela percebesse uma conversa”**. A escolha do verbo **“percebesse”** foi realizada para construir a percepção da personagem sem vinculá-la especificamente à audição. Dentro da configuração estabelecida para Elizabeth, a situação é apresentada a partir de uma percepção que não determina uma modalidade sensorial específica, permitindo que o conhecimento da existência da conversa seja construído sem a necessidade de uma referência auditiva.

No segundo fragmento, a construção **“sinalizou ele”** foi utilizada para representar a comunicação entre Darcy e seu amigo. Como Bingley conhece a língua de sinais e possui uma relação de proximidade com Darcy, a sinalização constitui, nessa situação, uma forma possível

e natural de comunicação entre os dois. A alteração, portanto, foi construída considerando não apenas a surdez de Darcy, mas também o fato de seu interlocutor compartilhar essa forma de comunicação.

No terceiro fragmento, foi utilizada a construção **“Darcy percebeu a indignação na expressão de Bingley”**. A escolha foi realizada para apresentar a percepção da emoção do amigo por meio de sua expressão facial. Como os dois personagens são construídos como usuários da língua de sinais e possuem proximidade, a expressão corporal e facial participa da interação entre eles. Assim, Darcy pode identificar a indignação de Bingley a partir de uma informação visual presente em seu comportamento.

No quarto fragmento, a construção **“o senhor Darcy indicou com o olhar a mais velha das irmãs Bennet”** foi elaborada a partir da valorização do olhar como recurso de interação. A escolha considera a configuração de Darcy como personagem surdo sinalizante e a possibilidade de que o olhar, associado aos movimentos da cabeça, às expressões faciais e aos movimentos das mãos, participe da construção da comunicação. Nesse caso, a ação do personagem é organizada de modo que o olhar assuma uma função mais significativa dentro da cena.

No quinto fragmento, a construção **“ele baixou a vista e o amigo percebeu a mudança em sua expressão e postura, quando ele sinalizou com frieza”** foi elaborada considerando a relação de proximidade entre Darcy e seu amigo e o conhecimento que este possui da língua de sinais. A percepção da mudança no comportamento de Darcy é construída por meio de sua expressão e postura, elementos que podem ser observados durante a interação sinalizada. A caracterização do personagem, portanto, é construída pelo conjunto de elementos corporais presentes na situação, e não apenas pelo conteúdo da sinalização.

No sexto fragmento, a construção **“No entanto, contou a história às amigas com gestos e expressões exagerados”** foi elaborada considerando a configuração familiar e social de Elizabeth. Como as amigas presentes na situação não conhecem a língua de sinais, a personagem precisa recorrer a outros recursos para estabelecer a comunicação com o grupo. Os gestos e as expressões exagerados foram utilizados, nesse contexto, como elementos capazes de auxiliar na transmissão daquilo que Elizabeth deseja contar, considerando que sua interlocução não ocorre exclusivamente com Jane, a irmã que possui algum conhecimento de sinais.

No sétimo fragmento, a construção **“até que este deixou de tentar prestar atenção e fazer leitura labial e se afastou dela”** foi elaborada considerando a forma de comunicação estabelecida entre personagens que não compartilham a língua de sinais. Como a interlocutora

não conhece essa forma de comunicação, a leitura labial constitui, dentro da configuração ficcional proposta, um recurso utilizado para acompanhar sua fala. Entretanto, para acompanhar os demais acontecimentos da cena, o personagem precisa direcionar sua atenção para outros pontos. Ao deixar de manter a atenção voltada para a interlocutora, interrompe também o acompanhamento visual de seus lábios e, conseqüentemente, afasta-se dela.

No oitavo fragmento, Darcy está perto da música, e foi dessa relação que saiu a construção **"e sentir sua vibração"**. Chegando perto do piano, ele acompanha a execução da peça e, ao mesmo tempo, sente o instrumento vibrar. A ideia foi dar a Darcy uma forma de perceber a música pelo corpo, coerente com a perspectiva ficcional criada para ele, e manter o piano como peça importante da cena.

No nono fragmento, a construção **"Charlotte não se conteve e fez com que a irmã lesse seus lábios quando sussurrava"** foi elaborada considerando que Charlotte não conhece a língua de sinais. Como a comunicação entre as duas precisa ocorrer sem que as demais pessoas presentes compreendam o conteúdo da conversa, Charlotte direciona Elizabeth para a leitura de seus lábios. Dessa forma, a comunicação é construída a partir do recurso que, dentro da configuração estabelecida para Elizabeth, é utilizado nas interações com pessoas que não conhecem a língua de sinais.

No décimo fragmento, a construção **"Darcy ignorou e parou de ler os lábios do sujeito, fazendo assim a última parte dessa fala mal ser entendida por ele"** foi elaborada considerando a mudança de atenção do personagem durante a cena. Darcy interrompe a leitura labial ao direcionar seu olhar para outro ponto da situação, deixando de acompanhar visualmente o interlocutor. A compreensão da fala, conseqüentemente, torna-se incompleta. A escolha também considera o estado de atenção de Darcy naquele momento, uma vez que ele passa a ignorar o interlocutor e a voltar sua atenção para aquilo que ocorre ao seu redor.

No décimo primeiro fragmento, a construção **"Lembrei-me de uma vez, senhor Darcy"** foi elaborada para não determinar como a informação lembrada foi anteriormente recebida pela personagem. Dentro da configuração estabelecida, a informação poderia ter sido comunicada de diferentes maneiras, não sendo necessário estabelecer uma modalidade específica de percepção para que a ação de lembrar fosse compreendida. Por isso, optou-se por uma construção mais simples, que mantém a lembrança sem determinar sua origem sensorial.

No décimo segundo fragmento, a construção **"Sou", concordou ele, com uma expressão firme no rosto"** foi elaborada para atribuir à expressão facial uma função de ênfase na resposta de Darcy. A firmeza da personagem é construída não apenas pela ação de concordar, mas também pela expressão marcada em seu rosto. Considerando a configuração do

personagem como usuário de língua de sinais, a expressão facial integra os recursos corporais utilizados na interação e contribui para reforçar a posição assumida diante da situação.

No décimo terceiro fragmento, a construção **“Tenho motivos para acreditar”**, **respondeu ele com uma expressão séria no rosto** segue uma lógica semelhante. A seriedade é apresentada por meio da expressão facial de Darcy, que participa da caracterização de sua postura diante da situação. A escolha foi realizada para que a expressão do personagem contribuísse para a construção da ênfase e da atitude associadas à resposta, incorporando um elemento visual à interação.

Os fragmentos décimo quarto, décimo quinto e décimo sexto foram construídos a partir da valorização da percepção visual dos acontecimentos relacionados à porta. Na configuração estabelecida para Elizabeth, esses acontecimentos são apresentados de modo que a personagem possa tomar conhecimento deles visualmente. Assim, a abertura da porta constitui o elemento perceptível que desperta a personagem; a movimentação de uma pessoa para fora da casa pode ser percebida visualmente por Elizabeth; e a abertura da porta também pode constituir o acontecimento responsável por provocar seu susto.

Nesses três fragmentos, a escolha pela visualização da porta e da movimentação das pessoas ao seu redor mantém a função narrativa dos acontecimentos e reorganiza sua percepção dentro da perspectiva ficcional de Elizabeth. A personagem passa a acompanhar aquilo que ocorre na cena por meio da observação da movimentação, da abertura da porta e da saída da pessoa da casa.

No décimo sétimo fragmento, a expressão **“Como não avistara nenhuma carruagem”** foi mantida a partir da percepção da personagem. É ela quem procura pela carruagem e constata que não há nenhuma à sua vista. Na recriação, esse detalhe foi preservado, mas a construção da frase deixa mais evidente a relação entre o que a personagem observa e o acontecimento narrado. A ausência da carruagem, portanto, não é apresentada de forma isolada; aparece vinculada ao olhar da personagem sobre o espaço.

As 17 recriações, portanto, foram construídas a partir de diferentes possibilidades de reorganização das situações narrativas, considerando as características ficcionais atribuídas a Elizabeth e Darcy e as relações estabelecidas entre eles e as demais personagens. As intervenções envolveram substituições lexicais, reorganização de ações, inserção de referências visuais e corporais, utilização da sinalização, da leitura labial e de outras formas de comunicação, além da alteração da maneira como determinados acontecimentos são percebidos pelas personagens.

As escolhas não seguiram uma única estratégia aplicada indistintamente aos 17 fragmentos. A forma de comunicação ou percepção considerada em cada situação dependeu das características da personagem envolvida, de seu interlocutor e das circunstâncias construídas na cena. Darcy, por exemplo, foi construído em um contexto no qual possui acesso à língua de sinais e convive com pessoas próximas que também a conhecem, enquanto Elizabeth foi construída em um contexto no qual seu contato com a língua de sinais é mais restrito e a maior parte das pessoas ao seu redor não utiliza essa forma de comunicação. Essas diferenças foram consideradas na elaboração das cenas e contribuíram para a definição dos recursos empregados em cada recriação.

Ao longo dos fragmentos, as personagens surdas não se comunicam sempre do mesmo jeito. Em algumas interações, usam a língua de sinais. Em outras, a situação se resolve pela leitura labial ou pela observação dos gestos e das expressões faciais. O olhar e a postura do corpo também entram quando fazem diferença na cena, e o mesmo vale para a percepção de vibrações em alguns momentos. Cada recurso foi escolhido de acordo com a relação entre as personagens e com o rumo que o acontecimento toma na narrativa.

É importante destacar que as 17 recriações apresentadas constituem uma proposta elaborada pela pesquisadora e não foram submetidas à validação ou avaliação de leitores surdos. Dessa forma, as escolhas realizadas correspondem aos critérios teóricos e metodológicos adotados nesta pesquisa e não permitem afirmar que determinada alteração seja necessariamente a mais adequada para os leitores surdos em geral. A recepção das recriações e a análise de sua adequação junto ao público delimitado exigiriam uma etapa posterior de investigação, com a participação de leitores surdos.

As 17 recriações foram construídas a partir das particularidades encontradas nos fragmentos selecionados. Em cada uma delas, foram feitas alterações relacionadas à maneira como as personagens percebem, comunicam-se e interagem, sem romper a relação com a narrativa de Austen. O conjunto corresponde à configuração ficcional adotada nesta pesquisa e a uma possibilidade de recriação da obra, e não a uma nova versão definitiva de *Orgulho e Preconceito*. A leitura dos fragmentos originais ao lado das recriações mostra como essas escolhas foram incorporadas aos textos e o que permaneceu da obra de partida em cada caso.

6.3 Apresentação do Corpus Recriado

Quadro 1 – Comparação entre fragmentos do romance *Orgulho e Preconceito* e suas recriações literárias

Fragmento original	Fragmento recriado
ela entrouvisse uma conversa	ela percebesse uma conversa
“Venha, Darcy”, disse ele	“Venha, Darcy”, sinalizou ele
“Eu não seria tão exigente assim”, exclamou Bingley	“Eu não seria tão exigente assim”, Darcy percebeu a indignação na expressão de Bingley
disse o senhor Darcy, olhando para a mais velha das irmãs Bennet.	o senhor Darcy indicou com o olhar a mais velha das irmãs Bennet.
ele baixou a vista e disse com frieza	ele baixou a vista e o amigo percebeu a mudança em sua expressão e postura, quando ele sinalizou com frieza
No entanto, contou a história às amigas com presença de espírito	No entanto, contou a história às amigas com gestos e expressões exagerados
depois voltou a falar, como antes, com o outro sobrinho; até que este se afastou dela	depois voltou a falar, como antes, com o outro sobrinho; até que este deixou de tentar prestar atenção e fazer leitura labial e se afastou dela
em direção ao piano, posicionando-se de modo a ter uma visão completa da bela expressão da intérprete	em direção ao piano, posicionando-se de modo a ter uma visão completa da bela expressão da intérprete e de sentir sua vibração.
Charlotte não se conteve e sussurrou	Charlotte não se conteve e fez com que a irmã lesse seus lábios quando sussurrava
A última parte dessa fala mal foi ouvida por Darcy	Darcy ignorou e parou de ler os lábios do sujeito fazendo assim a última parte dessa fala mal ser entendida por ele
“ Lembrei-me de ouvi-lo dizer uma vez , senhor Darcy,	“ Lembrei-me de uma vez , senhor Darcy,

“Sou”, disse ele, com voz firme.	“Sou”, concordou ele, com uma expressão firme no rosto.
“Tenho motivos para acreditar”, respondeu ele gravemente	“Tenho motivos para acreditar”, respondeu ele com uma expressão seria no rosto
ela foi subitamente despertada pelo toque da campainha da porta	ela foi subitamente despertada pela porta sendo aberta
e Elizabeth ouviu quando em seguida abriu a porta da frente e saiu da casa.	e Elizabeth percebeu quando em seguida abriu a porta da frente e saiu da casa.
levou um susto com a campainha da porta	levou um susto com a porta sendo aberta
Como não ouvira nenhuma carruagem	Como não avistara nenhuma carruagem

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

7. ANÁLISE DAS RECRIAÇÕES

A partir das recriações apresentadas no capítulo anterior, este capítulo realiza a análise dos 17 fragmentos recriados a partir de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, buscando compreender as transformações realizadas e sua relação com as estratégias de recriação literária discutidas no capítulo 5. Considerando o caráter teórico-propositivo desta pesquisa, a análise concentra-se nas escolhas linguísticas e extralinguísticas realizadas na construção das novas configurações textuais, bem como na relação entre os elementos preservados e transformados da obra de partida, sem constituir uma avaliação da recepção das recriações por leitores surdos. Para isso, o capítulo está organizado em três dimensões complementares: a análise comparativa, que observa as permanências e transformações entre os fragmentos originais e recriados; a análise linguística, que considera as alterações relacionadas à organização da escrita, à comunicação e à percepção; e a análise extralinguística, que aborda aspectos culturais, interacionais, corporais, espaciais e experienciais envolvidos nas transformações. Dessa forma, busca-se compreender como as estratégias propostas se concretizam nas recriações e quais possibilidades e limitações podem ser identificadas a partir da análise realizada.

A análise tem como âncora o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2006), utilizado como lente para interpretar as escolhas linguísticas e discursivas realizadas nas novas configurações textuais e suas relações com as situações narrativas representadas. Nessa perspectiva, os textos são compreendidos em relação às atividades de linguagem e às ações representadas, de modo que as escolhas realizadas na organização textual podem ser analisadas considerando as relações entre situação, interação e construção de sentidos. Assim, a análise não se concentra apenas na identificação das alterações realizadas, mas busca compreender o que essas transformações modificam, preservam ou reorganizam na construção das situações narrativas e das relações entre as personagens.

7.1 Análise Comparativa

A comparação entre os fragmentos de *Orgulho e Preconceito* e as recriações permite acompanhar as alterações realizadas durante esse processo, bem como os elementos que permaneceram próximos à situação narrativa original e às relações entre as personagens (Austen, 2011; Hutcheon, 2013). Essa relação entre permanência e mudança está presente na própria ideia de recriação discutida anteriormente. Para Hutcheon (2013), uma nova

configuração mantém vínculos com a produção que lhe deu origem, sem precisar reproduzi-la integralmente. Darin e Bartolomeu (2021) acrescentam que esse processo envolve escolhas sobre aquilo que será mantido, modificado ou acrescentado. Nos dezessete fragmentos analisados, essas escolhas aparecem de maneiras diferentes e interferem tanto na construção das cenas quanto nos sentidos produzidos em cada recriação.

A partir do Interacionismo Sociodiscursivo, essa comparação também permite observar como as transformações realizadas alteram a configuração da ação e das interações representadas no texto. Bronckart (2006) compreende os textos como realizações de atividades de linguagem, constituídas por escolhas de organização que se relacionam às situações em que são produzidos. Nesse sentido, a comparação entre o fragmento de partida e a recriação considera não apenas quais elementos foram modificados, mas também como essas modificações reorganizam a representação das ações, das relações entre as personagens e das situações narrativas. A transformação de uma forma de percepção ou de comunicação, por exemplo, pode implicar uma alteração na maneira como determinada interação é construída no texto.

No primeiro fragmento, **“ela entreouvisse uma conversa”** foi alterado para **“ela percebesse uma conversa”**. A escolha de “perceber” muda a relação da personagem com aquilo que acontece na cena. “Entreouvir” deixa claro que a conversa chega até ela pela audição e que é ouvida apenas parcialmente. Na nova versão, essa limitação deixa de aparecer, e a percepção pode ocorrer por outro meio. A personagem ainda toma conhecimento da conversa, mas o texto já não define que isso aconteceu pelo que ela ouviu (Austen, 2011).

No segundo fragmento, **“Venha, Darcy”, disse ele**, passa a **“Venha, Darcy”, sinalizou ele**. A mudança ocorre no verbo que caracteriza a ação da personagem. O conteúdo da fala permanece, mas a ação associada ao enunciado é modificada, produzindo uma nova configuração da interação entre os personagens (Austen, 2011).

No terceiro fragmento, **“Eu não seria tão exigente assim”, exclamou Bingley**, foi recriado como **“Eu não seria tão exigente assim”, Darcy percebeu a indignação na expressão de Bingley**. A transformação é mais ampla, pois a caracterização da fala é substituída por uma descrição da reação da personagem. Além disso, a recriação acrescenta a percepção de Darcy e a ideia de indignação, elementos que não aparecem formulados dessa maneira no fragmento original. Trata-se, portanto, de uma intervenção que modifica e amplia a construção da cena (Austen, 2011; Mastroberti, 2011).

No quarto fragmento, **“disse o senhor Darcy, olhando para a mais velha das irmãs Bennet”** foi recriado como **“o senhor Darcy indicou com o olhar a mais velha das irmãs**

Bennet". A alteração modifica a função do olhar dentro da cena: no original, ele acompanha a fala; na recriação, passa a constituir a própria ação realizada pelo personagem. O acontecimento permanece relacionado à interação com a personagem, mas sua construção é reorganizada (Austen, 2011).

No quinto fragmento, **"ele baixou a vista e disse com frieza"** passa a **"ele baixou a vista e o amigo percebeu a mudança em sua expressão e postura, quando ele sinalizou com frieza"**. A recriação mantém o movimento inicial e a caracterização de frieza, mas acrescenta a percepção do amigo, além de modificar a forma como essa característica é apresentada. A intervenção, portanto, amplia a cena e introduz novas informações à construção narrativa (Austen, 2011; Darin e Bartolomeu, 2021).

No sexto fragmento, **"No entanto, contou a história às amigas com presença de espírito"** foi recriado como **"No entanto, contou a história às amigas com gestos e expressões exagerados"**. A expressão mais aberta do texto original é substituída por uma caracterização mais específica do comportamento da personagem. A mudança concretiza uma possibilidade de manifestação da característica, mas também restringe parte das interpretações possíveis para **"presença de espírito"** (Austen, 2011; Hutcheon, 2013).

No sétimo fragmento, **"depois voltou a falar, como antes, com o outro sobrinho; até que este se afastou dela"** foi recriado como **"depois voltou a falar, como antes, com o outro sobrinho; até que este deixou de tentar prestar atenção e fazer leitura labial e se afastou dela"**. A recriação acrescenta uma explicação para o afastamento do personagem, que passa a estar relacionado à situação comunicativa. Com isso, uma ação que permanecia menos determinada no original recebe uma motivação mais específica na nova configuração (Austen, 2011; Darin e Bartolomeu, 2021).

No oitavo fragmento, **"em direção ao piano, posicionando-se de modo a ter uma visão completa da bela expressão da intérprete"** foi recriado como **"em direção ao piano, posicionando-se de modo a ter uma visão completa da bela expressão da intérprete e de sentir sua vibração"**. A alteração mantém a referência à observação visual da intérprete presente no texto de partida e acrescenta a percepção da vibração do piano. Dessa forma, a recriação amplia a experiência da personagem diante da apresentação musical, acrescentando uma possibilidade sensorial sem eliminar o elemento originalmente presente na cena (Austen, 2011; Hutcheon, 2013).

No nono fragmento, **"Charlotte não se conteve e sussurrou"** passa a **"Charlotte não se conteve e fez com que a irmã lesse seus lábios quando sussurrava"**. A recriação mantém a situação de comunicação discreta, mas acrescenta uma ação que não estava explicitada no

fragmento original. Assim, a cena é ampliada pela inclusão de uma nova relação entre as personagens (Austen, 2011; Darin e Bartolomeu, 2021).

No décimo fragmento, **“A última parte dessa fala mal foi ouvida por Darcy”** foi recriado como **“Darcy ignorou e parou de ler os lábios do sujeito fazendo assim a última parte dessa fala mal ser entendida por ele”**. A função narrativa é preservada, pois Darcy continua sem compreender completamente a parte final da fala. Entretanto, a recriação acrescenta uma explicação para essa compreensão parcial, tornando mais determinada uma situação que, no original, aparece de maneira mais concisa (Austen, 2011).

No décimo primeiro fragmento, **“Lembrei-me de ouvi-lo dizer uma vez, senhor Darcy”** foi recriado como **“Lembrei-me de uma vez, senhor Darcy”**. Nesse caso, a recriação retira uma informação específica do fragmento original, mas mantém o núcleo da ação: a personagem recorda uma situação anterior. A transformação é, portanto, mais restrita, pois não acrescenta uma nova ação à cena (Austen, 2011).

No décimo segundo fragmento, **“Sou”, disse ele, com voz firme** foi substituído por **“Sou”, concordou ele, com uma expressão firme no rosto**. O verbo “concordou” passa a indicar o que a personagem está fazendo naquela conversa, algo que não aparece em “disse”. A caracterização também foi deslocada. A firmeza, antes percebida na voz, aparece agora na expressão do rosto. A recriação, portanto, transforma dois pontos do enunciado: a ação ligada à fala e a maneira como a atitude da personagem é percebida (Austen, 2011).

No décimo terceiro fragmento, a fala **“Tenho motivos para acreditar”** permanece igual nas duas versões. O que foi alterado está na parte que acompanha a resposta. Austen utiliza **“gravemente”**, enquanto a recriação traz **“com uma expressão séria no rosto”**. A seriedade continua presente, mas deixa de ser indicada pela maneira de falar e passa a ser associada à aparência da personagem no momento da resposta (Austen, 2011).

No décimo quarto fragmento, o **“toque da campainha da porta”** dá lugar à **“porta sendo aberta”**. A mudança interfere diretamente no acontecimento descrito: na primeira versão, é o som da campainha que desperta Elizabeth; na segunda, ela é despertada pelo movimento da porta. A reação da personagem permanece, mas o elemento que a provoca foi reconstruído de outra maneira (Austen, 2011; Hutcheon, 2013).

No décimo quinto fragmento, a palavra **“ouviu”** dá lugar a **“percebeu”** na descrição da ação de Elizabeth. Essa troca retira do trecho a indicação de que ela teve contato com a situação por meio da audição. **“Percebeu”** é mais aberto quanto à forma como a personagem identifica o que está acontecendo. As demais ações da cena continuam iguais, já que Elizabeth abre a

porta da frente e sai da casa. A alteração fica, portanto, em um ponto específico da descrição da personagem (Austen, 2011).

No décimo sexto fragmento, a cena do susto é construída de outra maneira. Elizabeth não reage mais ao toque da campainha; o que acontece é que ela se assusta quando percebe a porta sendo aberta. A reação da personagem foi mantida, porém o acontecimento anterior a ela mudou. Essa escolha retira a campainha da sequência da ação e coloca a abertura da porta como o elemento que chama a atenção de Elizabeth (Austen, 2011).

No décimo sétimo fragmento, a mudança ocorre entre as formas **“não ouvira nenhuma carruagem”** e **“não avistara nenhuma carruagem”**. No primeiro caso, Elizabeth percebe que nenhuma carruagem se aproxima porque não escuta o som produzido por ela. Na recriação, essa informação é construída pelo que está ao alcance de sua visão: ela não encontra nenhuma carruagem no local. A cena continua apresentando a ausência do veículo, mas a maneira de percebê-la passa da audição para a visão (Austen, 2011).

A análise conjunta dos 17 fragmentos evidência diferentes níveis de intervenção. Algumas recriações são pontuais, como “ouvira” para “avistara” e “ouviu” para “percebeu”, enquanto outras ampliam a construção das cenas por meio da inclusão de ações, percepções e informações não explicitadas no texto de partida. As transformações, portanto, não se restringem à substituição lexical, podendo envolver diferentes graus de reorganização dos elementos narrativos, conforme as escolhas realizadas no processo de recriação (Darin e Bartolomeu, 2021; Mastroberti, 2011).)))

Mesmo com as alterações feitas, é possível reconhecer nas recriações situações, falas, relações entre as personagens e outros elementos que estavam presentes nos fragmentos de partida. As mudanças realizadas dão às novas versões uma configuração própria, sem romper a relação com o texto de Austen (Hutcheon, 2013). Essa relação, contudo, foi analisada somente pela comparação entre os fragmentos e pelo referencial teórico utilizado neste trabalho. Não houve uma etapa de leitura ou validação com participantes surdos. Por isso, a análise não permite dizer como essas recriações seriam recebidas por leitores surdos nem tomar as escolhas realizadas como adequadas para esse público de maneira geral. O que ela permite discutir são as alterações feitas nos 17 fragmentos e a forma como essas alterações se relacionam com as estratégias utilizadas na recriação. Entre essas alterações estão mudanças no vocabulário, na construção das frases, nos sentidos produzidos e na organização discursiva dos trechos, aspectos que serão examinados a seguir.

7.2 Análise Linguística

A análise dos fragmentos mostra que as mudanças realizadas nas recriações não se limitam à troca de palavras. Em diferentes trechos, foram alterados verbos, construções sintáticas, formas de apresentar determinadas informações e sentidos associados às ações das personagens. Como discutido no tópico 5.2, essas alterações estão relacionadas à maneira como ações, percepções, emoções e relações são construídas no texto, e não à intenção de tornar a obra simplesmente mais fácil. Sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, essas escolhas fazem parte da organização linguística das situações narradas, de modo que uma mudança lexical ou sintática também pode modificar a forma como uma ação ou interação é apresentada ao leitor (Bronckart, 2006).

Um caso recorrente nos fragmentos analisados envolve a maneira como as personagens percebem o que acontece ao seu redor. Em **“ela entreouveisse uma conversa”**, a troca por **“ela percebesse uma conversa”** retira do enunciado a indicação direta da audição. A personagem continua tendo acesso à conversa, porém o texto não informa mais qual foi o meio utilizado para isso. A alteração é ainda mais marcada em **“Como não ouvira nenhuma carruagem”**, que foi recriado como **“Como não avistara nenhuma carruagem”**. Aqui, a cena passa a ser construída a partir do que Elizabeth vê, e não do que escuta. Nos dois exemplos, a mudança está concentrada no verbo, mas interfere na forma como a experiência da personagem é apresentada ao longo da cena (Austen, 2011).

Outro conjunto de transformações envolve os verbos de elocução. Em **“Venha, Darcy”, disse ele**, a recriação utiliza **“sinalizou ele”**, deslocando a representação da comunicação para uma ação realizada por sinais. Em **“Eu não seria tão exigente assim”, exclamou Bingley**, a construção passa a **“Eu não seria tão exigente assim”, Darcy percebeu a indignação na expressão de Bingley**, substituindo a caracterização da fala por uma percepção visual da emoção. A mudança, portanto, não constitui apenas uma troca vocabular, mas uma reorganização da situação comunicativa, aproximando a caracterização da ação de elementos que podem ser percebidos visualmente.

Esse procedimento também aparece em **“disse o senhor Darcy, olhando para a mais velha das irmãs Bennet”**, recriado como **“o senhor Darcy indicou com o olhar a mais velha das irmãs Bennet”**. No original, o olhar acompanha a fala; na recriação, passa a integrar a ação principal. De maneira semelhante, **“ele baixou a vista e disse com frieza”** é ampliado para **“ele baixou a vista e o amigo percebeu a mudança em sua expressão e postura, quando ele sinalizou com frieza”**. Nesse caso, são introduzidos um novo sujeito, uma ação perceptiva e

os elementos **“expressão”** e **“postura”**. A ampliação sintática torna mais explícita a maneira pela qual a atitude da personagem é percebida, mas também interfere no grau de indeterminação do texto de partida.

Em **“Sou”, disse ele, com voz firme**, a firmeza aparece ligada à voz da personagem. Na recriação, essa característica é apresentada em **“com uma expressão firme no rosto”**. Também houve uma mudança no verbo: **“disse”** foi substituído por **“concordou”**, o que acrescenta uma informação sobre a função daquela fala na conversa. Algo parecido ocorre em **“Tenho motivos para acreditar”**, respondeu ele gravemente. A palavra **“gravemente”** foi retirada e, em seu lugar, aparece **“com uma expressão séria no rosto”**. A seriedade continua fazendo parte da caracterização, porém é apresentada pela expressão facial da personagem. Nos dois casos, informações que estavam relacionadas à maneira de falar passam a ser construídas por elementos que podem ser percebidos visualmente (Austen, 2011).

Também são observadas alterações relacionadas à compreensão da comunicação. Em **“A última parte dessa fala mal foi ouvida por Darcy”**, a recriação **“Darcy ignorou e parou de ler os lábios do sujeito fazendo assim a última parte dessa fala mal ser entendida por ele”** amplia significativamente a estrutura sintática. A construção passa a apresentar ações atribuídas diretamente a Darcy e explicita uma relação entre a interrupção da leitura labial e a dificuldade de compreensão. A recriação, portanto, desenvolve uma relação que estava condensada no texto original, embora essa explicitação também direcione a interpretação do leitor.

No fragmento **“Charlotte não se conteve e sussurrou”**, recriado como **“Charlotte não se conteve e fez com que a irmã lesse seus lábios quando sussurrava”**, ocorre igualmente uma ampliação sintática. A coordenação de ações presente no original é substituída por uma construção que explicita a relação entre comunicação e compreensão. Já em **“Lembrei-me de ouvi-lo dizer uma vez, senhor Darcy”**, recriado como **“Lembrei-me de uma vez, senhor Darcy”**, ocorre a retirada da construção relacionada à audição. Nesse caso, mantém-se a função de introduzir uma lembrança, mas a modalidade perceptiva deixa de ser especificada. Esses exemplos mostram que a recriação pode tanto explicitar relações quanto neutralizar informações sensoriais, conforme a função que desempenham no fragmento.

As referências à campainha apresentam outro procedimento. **“Ela foi subitamente despertada pelo toque da campainha da porta”** passa a **“ela foi subitamente despertada pela porta sendo aberta”**, enquanto **“levou um susto com a campainha da porta”** é recriado como **“levou um susto com a porta sendo aberta”**. A estrutura principal e a reação da personagem são mantidas, mas o acontecimento sonoro que desencadeia essas ações é

substituído por uma ação visual. A permanência de expressões como **“foi subitamente despertada”** e **“levou um susto”** demonstra que a recriação não modifica indiscriminadamente o enunciado, concentrando a intervenção nos elementos que participam diretamente da construção perceptiva da cena.

Em **“e Elizabeth ouviu quando em seguida abriu a porta da frente e saiu da casa”**, a troca de **“ouviu”** por **“percebeu”** modifica a forma como a personagem entra em contato com o acontecimento. A nova versão não informa se Elizabeth ouviu, viu ou identificou a situação por outro meio. Ao mesmo tempo, o restante do enunciado permanece próximo ao texto de partida. Esse exemplo se diferencia de **“não ouvira nenhuma carruagem”**, que foi recriado como **“não avistara nenhuma carruagem”**, pois, neste último caso, a percepção auditiva foi substituída de maneira mais definida pela visual. As duas escolhas mostram que as referências à audição foram tratadas de acordo com cada situação do fragmento, e não por meio de uma única alteração aplicada a todos os casos.

A mudança nem sempre fica limitada a um único ponto do fragmento. No trecho em que **“disse”** passa a **“concordou”**, por exemplo, a alteração ocorre junto com a troca de **“voz firme”** por **“expressão firme no rosto”**. O verbo modifica a ação atribuída à personagem, enquanto a segunda alteração muda o modo como sua atitude é apresentada. Já em outros casos, como nas trocas entre **“ouviu”** e **“percebeu”**, a intervenção fica concentrada no verbo. Há, portanto, fragmentos em que uma pequena alteração já modifica a forma de apresentar a situação e outros em que foi necessário mexer em mais de um elemento do enunciado.

A análise dos 17 fragmentos mostra que as recriações não foram construídas apenas pela retirada de referências auditivas ou pela redução da complexidade do texto. As alterações atingem diferentes aspectos da linguagem, envolvendo formas de apresentar percepções, falas, ações e características das personagens. Em alguns casos, elementos do texto de partida são mantidos; em outros, são modificados ou apresentados de outra maneira. Também há situações em que uma informação se torna mais explícita ou em que determinada escolha acaba delimitando uma possibilidade de interpretação presente no original. Recriar, nesse processo, envolve decidir o que permanece e o que precisa ser reformulado para a nova configuração textual. A adequação linguística não está, portanto, na produção de um texto simplesmente mais simples, mas nas formas encontradas para construir novamente os sentidos da narrativa, preservando sua dimensão literária e considerando as condições do público a que a produção se destina (Hutcheon, 2013; Darin e Bartolomeu, 2021). A análise seguinte parte dessas observações para discutir as estratégias extralinguísticas presentes nas recriações, considerando aspectos culturais, interacionais, corporais, espaciais e experienciais.

7.3 Análise Extralinguística

A análise extralinguística dos fragmentos busca compreender como as recriações reorganizam experiências perceptivas, corporais, espaciais e interacionais presentes na narrativa. O foco está nas relações estabelecidas pelas escolhas realizadas nas cenas e em como situações originalmente associadas à audição podem ser reconstruídas por outras formas de percepção e interação. Essa perspectiva considera a leitura como resultado da interação entre texto e leitor e reconhece a visualidade como dimensão relevante da experiência surda (Koch e Elias, 2014; Jouve, 2002; Strobel, 2008; Perlin, 1998).

Nos fragmentos **“ela entreouvisse uma conversa” - “ela percebesse uma conversa”** e **“Como não ouvira nenhuma carruagem” - “Como não avistara nenhuma carruagem”**, observa-se uma reorganização da relação entre personagem e acontecimento. No primeiro caso, a percepção deixa de estar necessariamente vinculada à audição e passa a ser apresentada de forma mais aberta. No segundo, a ausência da carruagem, antes identificada por meio do som, passa a ser percebida visualmente. Assim, a informação narrativa é preservada, mas o modo de acesso a ela é reorganizado (Austen, 2011; Strobel, 2008).

Nos fragmentos em que aparece a campainha, a mudança acontece de forma parecida: **“ela foi subitamente despertada pelo toque da campainha da porta”** passa a **“ela foi subitamente despertada pela porta sendo aberta”**, e **“levou um susto com a campainha da porta”** passa a **“levou um susto com a porta sendo aberta”**. A campainha deixa de ser o elemento que provoca a reação de Elizabeth e a abertura da porta assume esse papel. O acontecimento continua sendo inesperado para a personagem, mas agora é apresentado por meio de uma ação que ocorre no espaço da cena, em vez de um som. A alteração, portanto, mantém a função desse elemento no desenvolvimento da situação, modificando a forma como ele aparece no texto (Austen, 2011; Hutcheon, 2013).

A dimensão visual e interacional também aparece em **“Venha, Darcy”, disse ele - “Venha, Darcy”, sinalizou ele**. A comunicação deixa de ser representada exclusivamente pela fala e passa a envolver uma ação que pode ser percebida visualmente. Da mesma forma, em **“Charlotte não se conteve e sussurrou” - “Charlotte não se conteve e fez com que a irmã lesse seus lábios quando sussurrava”**, a comunicação passa a depender da atenção visual e da relação entre as personagens. O olhar e o corpo deixam, assim, de ocupar posição secundária e passam a participar da própria construção da interação (Austen, 2011; Strobel, 2008; Perlin, 1998).

A interação entre as personagens também é reconstruída por meio de ações corporais. No trecho sobre Darcy, a dificuldade apresentada em **“A última parte dessa fala mal foi ouvida por Darcy”** é reformulada com a ação de **“parar de ler os lábios do sujeito”**. O personagem deixa de acompanhar a comunicação visualmente, e essa ação passa a fazer parte do acontecimento narrado. Em outros fragmentos, a expressão do rosto e a postura cumprem função semelhante. A friez de uma personagem é associada à mudança em sua expressão e postura, enquanto a firmeza e a seriedade aparecem no rosto em vez de serem indicadas pela voz. Esses elementos não funcionam apenas como características das personagens; eles também ajudam a construir o que está acontecendo durante a interação entre elas (Austen, 2011; Strobel, 2008).

No fragmento **“Eu não seria tão exigente assim”**, exclamou Bingley - **“Eu não seria tão exigente assim”**, Darcy percebeu a indignação na expressão de Bingley, a emoção passa a ser construída pela relação entre as personagens. A indignação deixa de depender apenas da forma de emissão da fala e passa a ser identificada por Darcy a partir da expressão de Bingley. A cena, portanto, desloca parcialmente o foco da emissão para a observação do interlocutor, reforçando o caráter interacional da construção da emoção (Austen, 2011; Hutcheon, 2013).

A espacialidade aparece de maneira significativa em **“disse o senhor Darcy, olhando para a mais velha das irmãs Bennet”** - **“o senhor Darcy indicou com o olhar a mais velha das irmãs Bennet”**. O olhar deixa de funcionar apenas como acompanhamento da fala e passa a desempenhar uma função comunicativa. Também em **“depois voltou a falar... até que este se afastou dela”** - **“...até que este deixou de tentar prestar atenção e fazer leitura labial e se afastou dela”**, o afastamento passa a estar relacionado à dinâmica da comunicação. Aproximação, direção do olhar e afastamento tornam-se elementos que participam da construção das relações entre as personagens (Austen, 2011; Strobel, 2008).

No fragmento do piano, a recriação mantém a posição de Elizabeth diante da intérprete, mas acrescenta a possibilidade de sentir a vibração produzida pelo instrumento. No texto de partida, lê-se **“Em direção ao piano, posicionando-se de modo a ter uma visão completa da bela expressão da intérprete”**. Na nova versão, o trecho termina com **“e de sentir sua vibração”**. A mudança amplia a forma como a cena apresenta o contato da personagem com a música. A visão da intérprete continua fazendo parte da situação, enquanto a vibração passa a ser percebida pelo corpo e integrada ao espaço em que a cena acontece (Austen, 2011; Strobel, 2008).

Já em **“Lembrei-me de ouvi-lo dizer uma vez, senhor Darcy”** - **“Lembrei-me de uma vez, senhor Darcy”**, a referência à audição é retirada sem que outra modalidade sensorial

entre em seu lugar. A memória permanece como elemento narrativo, mas sua origem perceptiva deixa de ser definida. O procedimento mostra que nem toda referência sonora precisa ser substituída por uma referência visual ou corporal; em alguns casos, neutralizá-la basta para preservar a função do fragmento (Austen, 2011; Hutcheon, 2013).

Vistos em conjunto, os 17 fragmentos mostram diferentes formas de reorganizar as dimensões perceptivas, corporais, espaciais e interacionais das cenas. Algumas recriações ampliam ou neutralizam a modalidade de percepção; outras trocam referências auditivas por elementos visuais, corporais ou espaciais, como a leitura labial, a sinalização, as expressões faciais, a direção do olhar, a movimentação e a percepção de vibrações. Essas escolhas não representam uma única forma de experiência surda: correspondem às possibilidades construídas a partir da configuração ficcional adotada na pesquisa (Strobel, 2008; Perlin, 1998).

A relação com a obra de partida permanece reconhecível ao longo das recriações, mesmo quando alguns elementos são reorganizados para produzir outras formas de percepção e interação nas cenas. As alterações observadas não ficam restritas à linguagem, pois também envolvem as relações entre as personagens, o corpo, o espaço e os acontecimentos que compõem cada situação narrativa (Hutcheon, 2013; Mastroberti, 2011). As estratégias apresentadas, contudo, foram elaboradas com base na fundamentação teórica da pesquisa e não passaram por uma etapa de validação com leitores surdos. Dessa maneira, a análise não permite afirmar que essas escolhas produzam os efeitos pretendidos ou que funcionem da mesma maneira para diferentes leitores. O que pode ser observado são as modificações realizadas nos fragmentos e sua relação com os princípios discutidos ao longo do trabalho. Considerando os 17 fragmentos analisados, a recriação literária escrita envolveu mudanças relacionadas à linguagem, à percepção, ao corpo, ao espaço e à interação, sem que isso implicasse a simplificação da obra de partida ou a retirada de sua dimensão literária. As estratégias utilizadas correspondem, assim, às possibilidades encontradas para cada fragmento, levando em conta a narrativa, as situações apresentadas e as condições linguísticas e culturais consideradas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo discutir a recriação literária como uma possibilidade de ampliação do acesso à experiência estética da literatura por leitores surdos, compreendendo esse processo não apenas como uma prática de adaptação textual, mas como uma reorganização de elementos linguísticos, discursivos, narrativos e simbólicos da obra literária. A partir desse objetivo, buscou-se compreender as relações entre literatura, leitura e comunidade surda, discutir a recriação literária como processo de transformação da obra de partida e propor e aplicar estratégias de recriação aos fragmentos selecionados de *Orgulho e Preconceito*, considerando as condições linguísticas e culturais dos leitores surdos e a preservação da dimensão literária da obra.

Em relação ao primeiro objetivo específico, relacionado à compreensão da relação entre literatura, cultura e experiência de leitura da comunidade surda, a pesquisa evidenciou que o acesso à literatura escrita envolve dimensões linguísticas, educacionais, culturais e identitárias. As discussões desenvolvidas permitiram compreender que as dificuldades encontradas diante de textos escritos em língua portuguesa não devem ser atribuídas a uma suposta incapacidade dos sujeitos surdos, mas relacionadas às diferentes trajetórias linguísticas e educacionais e às condições de acesso à leitura. Também foi necessário considerar a heterogeneidade da comunidade surda, evitando tomar visualidade, língua de sinais, experiências corporais ou formas de comunicação como características universais de todos os sujeitos surdos.

Quanto ao segundo objetivo específico, voltado à compreensão da recriação literária como um processo de reorganização da obra, a pesquisa a compreendeu como uma prática que retoma uma produção anterior e, a partir dela, faz escolhas sobre os elementos que serão mantidos, transformados ou reorganizados, dando ao texto uma nova configuração. A discussão teórica também permitiu diferenciá-la da tradução e da adaptação, destacando que a recriação não parte da necessidade de simplificar ou reduzir a obra original. Neste trabalho, a proposta foi mantida no meio escrito e em língua portuguesa, tendo como ponto de partida fragmentos de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, que foram trabalhados para a construção de novas configurações textuais destinadas a leitores surdos jovens e adultos.

Em relação ao terceiro objetivo específico, relacionado à proposição e aplicação de estratégias de recriação literária aos fragmentos selecionados, foram mobilizadas estratégias gerais, linguísticas e extralinguísticas. As 17 recriações envolveram alterações lexicais e sintáticas, reorganização de ações e informações, mudanças na representação da percepção, além da inserção de elementos relacionados à sinalização, à leitura labial, às expressões faciais,

à postura, ao olhar, à movimentação espacial e à percepção de vibrações. As escolhas foram realizadas de acordo com a configuração ficcional estabelecida para Elizabeth e Darcy e com as relações construídas entre as personagens em cada situação narrativa.

A análise dos fragmentos evidenciou diferentes níveis de intervenção. Algumas transformações foram pontuais, enquanto outras exigiram ampliações e reorganizações mais significativas das cenas. Ao mesmo tempo, acontecimentos, personagens, relações e funções narrativas foram mantidos quando pertinentes, estabelecendo vínculos reconhecíveis com a obra de partida. Dessa forma, as recriações apresentaram diferentes possibilidades de transformação sem que a proposta se reduzisse à substituição de palavras ou à retirada de referências auditivas. Esse processo está relacionado à compreensão da recriação como uma prática interpretativa e criativa, na qual a nova produção mantém vínculos com a obra anterior sem reproduzi-la integralmente (Hutcheon, 2013; Mastroberti, 2011; Darin e Bartolomeu, 2021).

A análise também foi orientada pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006), utilizado como uma lente para compreender as relações entre as escolhas linguísticas e discursivas realizadas nas recriações e as situações narrativas representadas. Nessa perspectiva, as transformações observadas não foram consideradas apenas como alterações formais ou substituições isoladas, mas em relação à maneira como reorganizam as ações, as interações entre as personagens e a construção das situações no texto. Assim, as escolhas realizadas na recriação foram analisadas em sua relação com a organização textual e com os sentidos produzidos na nova configuração, permitindo observar como diferentes formas de percepção, comunicação e interação foram construídas linguisticamente e discursivamente.

Nos fragmentos analisados, as alterações envolveram a linguagem e também a maneira como percepção, corpo, espaço e interação aparecem nas cenas. A proposta desenvolvida considerou esses elementos na construção de uma versão escrita pensada para leitores surdos, sem fazer da simplificação o princípio da recriação. O trabalho também amplia a discussão sobre o acesso à literatura escrita, considerando uma possibilidade que não depende somente da tradução para Libras e que não pretende substituir a produção de autores surdos ou sua autorrepresentação. As escolhas realizadas, porém, estão relacionadas aos fragmentos e às situações trabalhadas nesta pesquisa. Por isso, não devem ser entendidas como soluções que funcionem da mesma forma para todos os leitores surdos, já que diferentes experiências podem produzir relações distintas com recursos como visualidade, expressão corporal, leitura labial e percepção de vibrações.

A principal limitação da pesquisa está relacionada à ausência de validação empírica das recriações com leitores surdos. As 17 propostas foram elaboradas e analisadas pela pesquisadora a partir do referencial teórico adotado, mas não foram submetidas à avaliação ou recepção do público delimitado. Dessa forma, os resultados não permitem afirmar que as estratégias produzam efetivamente os efeitos pretendidos, como compreensão, identificação, envolvimento, prazer ou ampliação da experiência estética, nem que determinada escolha seja mais adequada para os leitores surdos em geral. A análise realizada permite identificar as transformações propostas, suas relações com as estratégias discutidas e seu potencial teórico e textual, mas não substitui uma investigação sobre sua recepção.

Nesta pesquisa, não foi realizada uma etapa de avaliação das recriações com leitores surdos. Essa etapa poderia fazer parte de trabalhos posteriores, com a participação de jovens e adultos surdos na leitura dos textos e na discussão das escolhas feitas durante a recriação. A partir desse contato, seria possível conhecer outras interpretações dos fragmentos e observar quais alterações os próprios leitores considerariam necessárias. Dessa maneira, as experiências desses leitores poderiam participar diretamente da discussão sobre as propostas e sobre o acesso à literatura escrita.

Com o percurso realizado, a pesquisa apresenta a recriação literária escrita como uma possibilidade de trabalhar o acesso de leitores surdos à literatura sem tomar a simplificação como ponto de partida. As 17 recriações feitas a partir de *Orgulho e Preconceito* envolveram mudanças em elementos perceptivos, comunicativos, corporais e espaciais, mantendo a relação com a obra de Austen e produzindo novas versões dos fragmentos selecionados. Como não houve uma etapa de avaliação com leitores surdos, ainda não é possível saber como essas escolhas seriam recebidas por diferentes leitores. A participação desses leitores fica, portanto, como uma questão importante para trabalhos posteriores que pretendam analisar e desenvolver as propostas apresentadas nesta pesquisa.

REFERENCIAS

ALVES, Maria da Luz de Souza. As contribuições da literatura visual no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. 2020. Dissertação de Mestrado.

ANTUNES, B. Notas sobre tradução literária. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 35, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3854>.

AUSTEN, Jane. *Orgulho e preconceito*. São Paulo: Penguin-Companhia, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRITO, Maria Durciane Oliveira et al. A importância da Literatura surda de forma lúdica para a comunidade surda. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 7, p. 143-152, 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem. Remate de Males*, Campinas, n. especial, p. 81-90, 1999.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Editora UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto, 2015.

DE ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi. *Leitura e Surdez: um estudo com adulto não oralizado*. *Revista Espaço*, p. 10-15, 2003.

DE MELO DARIN, Leila Cristina; BARTOLOMEU, Vivian Chazan. Criação e recriação: um olhar para a obra do poeta e tradutor Paulo Henriques Britto. *Signo*, v. 46, n. 87, 2021.

DUARTE, Ana Paula Aparecida da Silva. Criação e recriação nos textos de Gabriel García Márquez: uma abordagem literária. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, Campo Grande, v. 1, n. 15, p. 368-389, 2017.

EAGLETON, Terry; DUTRA, Waltensir. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. *CES Revista*, v. 22, n. 1, p. 77-88, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUTCHEON, Linda Uma teoria da adaptação / Linda Hutcheon ; tradução André Cechinel. 2. ed. - Florianópolis : Ed. da UFSC, 2013.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. ETD Educação Temática Digital, v. 7, n. 02, p. 98-109, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. Contexto, 2014.

LIMA, Carlos Roberto; RÜCKERT, Fabiano Quadros. A ve (o) z do povo surdo: do historicismo à história cultural. Revista Primeira Escrita, v. 7, n. 1, p. 7-19, 2020.

LUCCAS, Marcia Regina Zemella; CHIARI, Brasília Maria; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de. Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino. Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 24, p. 342-347, 2012.

MASTROBERTI, Paula. Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para jovens e crianças. Revista Semioses, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, 2011.

MINAYO, MC de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Vozes. 2001.

PEREIRA, Sérgio. O material didático para alunos surdos: a literatura infantil em LIBRAS. 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 2000, p. 51-73, 1998.

PINTO, Ana Paula F. Ecos clássicos na recriação literária da identidade: o projecto Fradique Mendes. In: História antiga: relações interdisciplinares: fontes, artes, filosofia, política, religião e recepção. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. p. 361-397.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artmed Editora, 2009.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Artmed Editora, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & exclusão: abordagens socio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos et al. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

SOUTO, Carla Cristina Fernandes. Criação, recriação e transcrição de personagens literárias. *Verbum*, n. 12, p. 56-72, 2016.

STROBEL, Karin Lilian et al. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. 2008.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, p. 1-49, 2009.

TINTI, Simone Paula Marques. Recriação de uma obra literária: dois irmãos em HQ. *DARANDINA REVISTELETRÔNICA*, v. 10, n. 2, p. 1-14, 2017.