

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LITERATURA SURDA NA SALA DE AULA
E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI**

LARISSA GOTTI PISSINATTI

**MARINGÁ
2020**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LITERATURA SURDA NA SALA DE AULA
E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI**

LARISSA GOTTI PISSINATTI

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A LITERATURA SURDA NA SALA DE AULA
E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI**

TESE apresentada por LARISSA GOTTI PISSINATTI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2020

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

P678l	<p>Pissinatti, Larissa Gotti</p> <p>A literatura surda na sala de aula e a formação da consciência de si / Larissa Gotti Pissinatti. -- Maringá, PR, 2020. 198 f.: il. color.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. Literatura surda. 2. Letramento literário - Surdos - Ensino fundamental. 3. Intervenção pedagógica. 4. Formação de consciência - Letramento literário - Surdos. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.912</p>
-------	--

Síntique Raquel Eleutério - CRB 9/1641

LARISSA GOTTI PISSINATTI

**A LITERATURA SURDA NA SALA DE AULA
E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientador) - UEM

Prof^a. Dr^a. Wany Bernardete de Araújo Sampaio - UNIR

Prof^a. Dr^a. Gizeli Aparecida Alencar - UEM

Prof. Dr. Miguel Nenevé - UNIR

Prof^a. Dr^a. Cristina Cerezuela - UEM

Suplente - Prof. Dr. Claudinei Magno Mendes - UNESPAR

Suplente - Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki - UEM

Maringá, 10 de agosto de 2020

Dedico este trabalho à comunidade surda, aos meus pais e irmãos, aos professores que fizeram parte da minha história e principalmente ao meu esposo, que me proporcionou estrutura emocional e física para mais essa conquista!

GRATIDÃO!!!



Ao fazer ciência não apenas questiono e problematizo o meu exterior, mas busco e desvelo o que há de melhor em minha interioridade.

PISSINATTI, Larissa Gotti. **A LITERATURA SURDA NA SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI**. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2020.

RESUMO

Esse trabalho se apoia na tese de que a literatura surda contribui na formação da consciência de si e na formação crítica de surdos e ouvintes, sendo um instrumento pedagógico descolonizador e transformador das práticas sociais que envolvem esses dois grupos culturais. O objetivo central é identificar e analisar a representação que o surdo tem de si mesmo, anterior e posteriormente ao contato com a literatura surda, verificando sua contribuição no desenvolvimento da consciência de si. Os sujeitos da pesquisa são nove alunos surdos e três alunos ouvintes, do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual do município de Porto Velho-RO. Esta pesquisa se fundamenta em uma perspectiva interdisciplinar, promovendo o diálogo entre autores da área da literatura (Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov, Antonio Candido e Rildo Cosson, Lodenir Karnopp, Thomas Holcomb, Homi K. Bhabha), a fim de contextualizar o objeto de estudo, a literatura surda, e articular considerações sobre a experiência estética e os estudos pós-coloniais; da psicologia (Lev S. Vigotski, Théodule Ribot e Daniil B. Elkonin), para aprofundar o conceito de experiência estética como formadora de consciência; dos estudos culturais (Edward Said, Franz Fanon, Bárbara Harlow, Bill Ascroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin), fundamentando a formação da consciência e sua relação com os estudos pós-coloniais. A coleta de dados se realizou a partir da metodologia intervenção pedagógica, com base nos argumentos de Yves Lenoir, considerando os seguintes instrumentos: desenhos elaborados pelos participantes surdos e ouvintes e a socialização dos recontos das obras de literatura surda realizada em sala de aula. A análise dos dados está dividida em seis unidades temáticas: (i) o surdo e a consciência de si; (ii) a representação de si: o voo do golfinho; (iii) consciência e relações de alteridade entre surdos e ouvintes; (iv) as expectativas apresentadas; (v) literatura surda: uma experiência estética descolonizadora; (vi) o movimento de desenvolvimento da consciência de si e do outro. Os resultados apontam um movimento dos surdos transitando do isolamento de si, em seguida se apresenta, conforme Albert Memmi, como autoafirmação ambígua e finaliza com um movimento para relações interculturais, apelando à alteridade. Os ouvintes apresentam a desconstrução da consciência do surdo como um sujeito assustador, malvado e estranho, transitando para um sujeito amigo, bondoso e capaz. A literatura surda é descolonizadora de práticas preconceituosas, excludentes e possibilita, através da experiência, por meio do método de intervenção mediada, proporcionar a autorreflexão e o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

Palavras-chave: Literatura Surda. Formação de Consciência. Letramento Literário. Intervenção Pedagógica. Descolonização.

PISSINATTI, Larissa Gotti. **THE DEAF LITERATURE IN THE CLASSROOM AND THE FORMATION OF THE SELF-CONSCIENCE**. 198 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori). Maringá, 2020.

ABSTRACT

This work is supported by the thesis that deaf literature contributes to the formation of self-conscience and the critical formation of deaf and hearing people, being a decolonizing and transforming pedagogical instrument of the social practices that involve these two cultural groups. The central objective is to identify and analyze the representation that the deaf has of himself/herself, before and after contact with the deaf literature, verifying his contribution in the development of self-conscience. The research subjects are nine deaf students and three hearing students from Elementary School II, from a state school in the city of Porto Velho-RO. This research is based on an interdisciplinary perspective, promoting dialogue between authors in the field of literature (Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov, Antonio Candido and Rildo Cosson, Lodenir Karnopp, Thomas Holcomb, Homi K. Bhabha), in order to contextualize the object of study: deaf literature and articulate considerations about aesthetic experience and post-colonial studies; psychology (Lev S. Vigotski, Théodule Ribot and Daniil B. Elkonin), to deepen the concept of aesthetic experience as a form of self-conscience; of cultural studies (Edward Said, Franz Fanon, Bárbara Harlow, Bill Ascroft, Gareth Griffiths and Helen Tiffin), supporting the formation of conscience and its relationship with post-colonial studies. Data collection was carried out based on the pedagogical intervention methodology, based on the arguments of Yves Lenoir, considering the following instruments: drawings made by deaf and hearing participants and the socialization of the recounts of deaf literature works carried out in the classroom. Data analysis is divided into six thematic units: (i) the deaf and self-conscience; (ii) self-representation: *the dolphin flight*; (iii) self-conscience and otherness relations between deaf and hearing people; (iv) the expectations presented; (v) deaf literature – an decolonizer aesthetic experience; (vi) the movement to develop self-conscience and the other. The results point to a movement of the deaf moving from the isolation of themselves, then it presents itself, according to Albert Memmi, as ambiguous self-affirmation and ends with a movement for intercultural relations, appealing to otherness. The listeners present the deconstruction of the conscience of the deaf as a frightening, evil and strange subject moving to a friendly, kind and capable subject. Deaf literature decolonizes prejudiced, excluding practices and makes it possible, through experience, through the method of mediated intervention, to provide self-reflection and the development of self – conscience and otherness.

Keywords: Conscience Formation. Literary Literacy. Pedagogical Intervention. Decolonization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Prosas publicadas na literatura surda (2001 - 2015).....	37
Quadro 2 - Prosas culturalmente adaptadas na literatura surda (2003 - 2016).....	38
Quadro 3 - Cronograma de intervenção pedagógica.....	85
Quadro 4 - Planos de intervenção pedagógica	86
Quadro 5 - Informações sobre os participantes da intervenção.....	88
Quadro 6 - TALP adaptada inicial dos participantes surdos.....	94
Quadro 7 - TALP adaptada dos participantes surdos após a intervenção pedagógica	96
Quadro 8 - TALP adaptada inicial dos participantes ouvintes.....	100
Quadro 9 - TALP adaptada dos participantes ouvintes após a intervenção pedagógica.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de TALP adaptada.....	82
Figura 2 – TALP inicial de um participante ouvinte.....	102
Figura 3 - A golfinho surda e o passarinho ouvinte.....	105
Figura 4 - O golfinho surdo e seus amigos.....	105
Figura 5 - O golfinho surdo saltador.....	106
Figura 6 - A golfinho surda.....	106
Figura 7 - A boto meio-surda e os pássaros ouvintes.....	107
Figura 8 - O golfinho e o homem que não sabia LIBRAS.....	109
Figura 9 - O golfinho e o cardume	112
Figura 10 - A boto e a Little Poney	112
Figura 11 - Os golfinhos ouvintes.....	117
Figura 12 - Os patinhos surdos apaixonados.....	120
Figura 13 - O patinho surdo e a sereia que sabia LIBRAS.....	120
Figura 14 - O patinho surdo solitário.....	121
Figura 15 - O patinho surdo e o sapo.....	122
Figura 16 - O patinho surdo em busca de amigos surdos.....	122
Figura 17 - O patinho que nasceu em meio ao preconceito.....	123
Figura 18 - O curupira: um filho estranho.....	129
Figura 19 - O curupira surdo assustado.....	129
Figura 20 - O medo dos ouvintes.....	130
Figura 21 - Curupira surdo e os homens maus.....	130
Figura 22 - Curupira surdo e o macaco surdo.....	133
Figura 23 - Sou surdo! Não sou mau!.....	134
Figura 24 - Próprio surdo, sim!.....	134
Figura 25 - Os surdos que não sabiam LIBRAS.....	135
Figura 26 - O patinho surdo que nasceu no lugar errado.....	137
Figura 27 - O pato e o passarinho.....	138
Figura 28 - O Bicho Papão surdo.....	140
Figura 29 - A flor surda e o Curupira.....	141
Figura 30 - O primeiro contato com a LIBRAS.....	144
Figura 31 - Eu não sou palhaço, não!.....	145

Figura 32 - A magia da LIBRAS.....	145
Figura 33 - Os feijõezinhos surdos negros.....	146
Figura 34 - A dúvida do feijãozinho surdo.....	147
Figura 35 - O encontro com a LIBRAS.....	147
Figura 36 - A importante escolha de uma escola para surdos.....	148
Figura 37 - O feijãozinho surdo triste.....	149
Figura 38 - Escola do surdo.....	149
Figura 39 - Os surdos são amigos dos ouvintes.....	150
Figura 40 - O conselho da fada.....	150
Figura 41 - O caminho do isolamento à festa.....	163
Figura 42 - O caminho do não entendimento à comunicação.....	163
Figura 43 - O caminho do distanciamento à proximidade.....	164
Figura 44 - Saber e não saber LIBRAS.....	165
Figura 45 - O caminho do isolamento ao pertencimento.....	165
Figura 46 - O caminho da solidão à proximidade consigo mesmo.....	166
Figura 47 - Ampliando as relações.....	169
Figura 48 - Quebrando paradigmas.....	172
Figura 49 - O contato entre dois mundos.....	173
Figura 50 - O caminho de si ao outro.....	173

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A LITERATURA SURDA.....	23
	2.1 Literatura: uma experiência estética.....	24
	2.2 Literatura: experiência estética de engajamento.....	28
	2.3 Literatura surda: o colonial e o pós-colonial na experiência estética do povo surdo.....	31
	2.4 Letramento literário e literatura surda.....	41
	2.5 Literatura surda: uma experiência estética descolonizadora.....	46
3	LITERATURA SURDA: DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	49
	3.1 Literatura surda: representação e identificação cultural.....	50
	3.2 A formação da consciência a partir da experiência estética.....	60
	3.3 Adolescência: experiência estética com a literatura surda.....	68
	3.4 Literatura surda: estratégia de formação de consciência.....	72
4	CAMINHO METODOLÓGICO: FIO DE ARIADNE PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	76
	4.1 Uma proposta metodológica para o letramento literário com surdos.....	80
	4.2 O planejamento da intervenção.....	85
	4.3 Local e sujeitos da pesquisa.....	87
	4.4 Organização dos dados e caminhos da análise.....	89
5	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	92
	5.1 Unidade temática I - O surdo e a consciência de si.....	93
	5.2 Unidade temática II - A representação de si: interpretação de <i>O voo do Golfinho</i>	104

5.3	Unidade temática III - Consciência e relações de alteridade entre surdos e ouvintes.....	118
5.3.1	A perspectiva do surdo em relação ao ouvinte.....	118
5.3.1.1	A autoafirmação ambígua nas relações perfeitas.....	125
5.3.1.2	A relação surdo e ouvinte na obra <i>Curupira Surdo</i>	128
5.3.2	A perspectiva do ouvinte em relação ao surdo.....	137
5.4	Unidade temática IV - As expectativas apresentadas do/para surdos a partir da obra <i>Feijãozinho surdo</i>	143
5.5	Unidade temática V - Literatura surda uma experiência estética descolonizadora.....	160
5.6	Unidade temática VI - O movimento de desenvolvimento da consciência de si e do outro.....	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
	REFERÊNCIAS.....	186
	ANEXOS.....	195
	Anexo A.....	195
	Anexo B.....	196
	Anexo C.....	197
	Anexo D.....	198



Foto: Larissa Gotti Pissinati
Fonte: Arquivos da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Nosso principal objeto de pesquisa, a literatura surda, tem suas primeiras publicações no Brasil a partir de 1999, com o poeta surdo Nelson Pimenta. A discussão do conceito de literatura surda e suas características são iniciadas, em nosso país, em 2006, pela professora e pesquisadora em estudos culturais, Lodenir Becker Karnopp. Conforme Karnopp (2006), essas produções culturais se caracterizam por apresentar a perspectiva do surdo, suas vivências e experiências e protagonizar o sujeito surdo nas narrativas, de forma positiva em suas diferenças linguístico-culturais.

O reconhecimento da língua de sinais, no Brasil, com a lei 10.436 no ano de 2002, impulsiona o surgimento de novas produções culturais da comunidade surda¹. Nessa perspectiva, a literatura surda se apresenta como um espaço de conhecimento e representação dos valores linguístico-culturais da comunidade surda e do seu povo. O aprofundamento dos estudos nesse campo se torna oportuno para conhecer tanto a comunidade quanto o povo surdo e, por meio da arte, pleitear caminhos possíveis no desenvolvimento da consciência de si e do outro para surdos e ouvintes.

A busca pelo desenvolvimento da consciência de si e do outro nos põe frente à teoria dos estudos pós-coloniais como uma das abordagens possíveis para nosso estudo. Essa abordagem tem suas origens em um contexto político-econômico-cultural de nações colonizadas, que buscavam sua independência das colônias europeias, reconstruindo e retomando sua independência político-econômica, sua identidade e valores culturais negados no processo de colonização. Nesse contexto, surgem diversas produções - dentre elas a literatura surda - que fortalecem o processo de descolonização, ou seja, de desarticulação das formas de colonização e controle por parte do colonizador.

Conforme Bhabha (1998), Ngũgĩ (1986) e Said (2007), o processo de descolonização não se dá apenas pelo viés político-econômico, mas também se apresenta na dominação cultural dos povos. Isso nos permite aproximar a abordagem pós-colonial da literatura surda, pois ela se apresenta, em nosso caso, como uma estratégia descolonizadora dos valores impostos pelos ouvintes que, por

¹ Karin Strobel (2013) diferencia a ideia de povo surdo e comunidade surda. Para a autora, a noção de povo está ligada a um grupo que faz uso da mesma língua e tem a mesma condição. Já a ideia de comunidade expressa objetivos que são comuns a um determinado grupo e nesse grupo podem participar pessoas que, inclusive, não dominam a língua de sinais.

séculos, no decorrer de seu processo educativo, desvalorizaram e negaram os valores linguístico-culturais do povo surdo.

O processo de descolonização acontece a partir do desenvolvimento da consciência de si e do outro. Por isso, nos apoiamos em Vigotski, em sua noção de consciência, para fundamentar o desenvolvimento da consciência de si e do outro e o processo de descolonização a partir de um trabalho de experiência estética com a literatura em sala de aula.

A reflexão sobre a utilização da literatura surda como instrumento para uma pedagogia descolonizadora, assim como a formação da consciência do sujeito surdo, ainda não foi objeto de exploração científica de forma sistemática no campo educacional. Portanto, a presente pesquisa trata de uma temática original e necessária para apontar caminhos e reflexões a respeito de letramento literário de alunos surdos no Ensino Fundamental II.

Nossa atuação com o ensino da LIBRAS teve início em 2008. Tivemos a oportunidade de atuar no ensino superior na rede privada e, desde 2015, atuamos na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Durante esse tempo como docente na área de LIBRAS, a literatura surda sempre foi um ponto de reflexão em nossa atuação: como envolver os discentes de forma que não só conheçam, mas também entendam a importância de levar as produções culturais do povo surdo para as crianças surdas e também para as crianças ouvintes, principalmente as que convivem com crianças surdas na escola e espaços educativos?

Tivemos a oportunidade de cursar o Mestrado em Estudos Literários, apresentando a dissertação *Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda* (2016). Durante a pesquisa, constatamos o empoderamento político-cultural dos surdos através da literatura e a força dessas produções na sua formação crítica. As produções culturais do povo surdo são estrategicamente utilizadas para formação cultural e política de surdos e ouvintes, apresentando vários elementos de resistência à metodologia oralista - que considera a fala como superior aos sinais - estabelecida pelo Congresso de Milão (1880), proibindo-se o uso dos sinais no ensino para surdos em todo o mundo. Conforme Skliar (2009), a educação dos surdos envolve um posicionamento político; assim, conhecer sua cultura e suas produções culturais é contribuir no empoderamento desse povo, com sua língua e identidade cultural e política, fortalecendo suas práticas sociais.

O trabalho com a literatura surda em sala de aula também possibilita um espaço para buscar e/ou conhecer produções culturais de outros grupos minoritários, por exemplo: haitianos, indígenas, afro-descendentes. Esses grupos também possuem produções no gênero infanto-juvenil e representam em suas obras questões culturais, linguísticas e políticas. Portanto, conhecer as produções culturais do povo surdo, na sua modalidade infanto-juvenil, abre a oportunidade para que o próprio surdo compreenda a importância dessa produção cultural para o seu povo e também apreenda a contribuição que a literatura surda pode proporcionar na formação da sua identidade, assim como na manutenção e desenvolvimento dos valores e formação crítica.

A partir dessa questão, nossa tese é que a literatura surda pode contribuir na formação da consciência de si e na formação crítica do povo surdo e do povo ouvinte, sendo assim um instrumento pedagógico descolonizador, capaz de transformar as práticas sociais.

Nossa hipótese central é que, no processo de escolarização da criança e/ou adolescente, a literatura surda é um dos recursos fundamentais para que o surdo conheça e compreenda aspectos culturais constitutivos da identidade e da formação político-cultural do povo surdo, contribuindo na formação da consciência de si. Com isso, temos a aproximação de duas hipóteses secundárias: (i) conhecer a literatura surda introduz o discente em um corpus de produção cultural específico, contribuindo no desenvolvimento de sua identidade; (ii) o tema literatura surda contribui para descolonizar o olhar de políticas e valores que oprimiram o povo surdo e empoderar o surdo de seus valores.

Assim, na escola, a literatura surda pode ser mediadora na construção da identidade do sujeito surdo, contribuindo no fortalecimento da consciência de si mesmo e em sua formação crítica em relação ao outro (ouvinte), ou seja, a literatura surda, proporciona espaço de reflexão de si mesmo e do outro enquanto sujeito diferente, contribuindo com o desenvolvimento das relações de alteridade no ambiente escolar.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a representação que o surdo tem de si mesmo anterior e posteriormente ao contato com a literatura surda, verificando sua contribuição no desenvolvimento da consciência de si. O objetivo geral se desmembra nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Caracterizar o letramento literário como uma experiência estética descolonizadora.
- (ii) Dissertar sobre o caráter descolonizador da literatura surda por meio de sua contribuição no desenvolvimento da consciência de si do sujeito surdo.
- (iii) Identificar a representação que o surdo possui de si e a representação que o ouvinte possui do surdo, anterior e posteriormente ao contato com a literatura surda.
- (iv) Descrever os contrastes culturais evidenciados nas representações elaboradas pelos surdos.

Para investigar os trabalhos já realizados, que tenham aproximações com nosso recorte de pesquisa, escolhemos três descritores: representações de si do surdo; literatura surda; letramento literário do surdo. Não foram encontrados trabalhos utilizando como abordagem metodológica a intervenção pedagógica com a literatura surda. Com base nesses descritores, investigamos pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas entre os anos de 1990 até 2017, disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES e no *Google Acadêmico*.

Ressaltamos a originalidade de nossa temática, visto que, das dissertações e teses pesquisadas com o primeiro descritor: *representações de si do surdo*, encontramos nove trabalhos, sendo: quatro em programas de mestrado e cinco em programas de doutorado. Entre esses trabalhos, destacamos duas pesquisadoras surdas: Gládis Perlin (1998, 2003) e Karin Strobel (2008). Quanto à metodologia, todas são pesquisas qualitativas, sendo que quatro utilizam o instrumento entrevista, duas são de cunho etnográfico, duas com formação de grupo focal e uma não especificada.

Dentre os pesquisadores encontrados, cinco se fundamentam na teoria dos Estudos Culturais e quatro utilizam a teoria das Representações Sociais, de Moscovici. Tais resultados apontam para a importância da formação cultural dos surdos e sua implícita relação com a identidade.

Ainda com esse descritor, destacamos dois trabalhos que fortalecem a tese de que a literatura surda contribui para a formação da consciência de si no surdo. Um desses trabalhos é a tese de Doutorado em Educação de Gládis Perlin: *O Ser e o Estar sendo Surdos: alteridade, diferença e identidade* (2003), defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; o outro trabalho trata-se da dissertação de Mestrado em Educação, defendida por Emiliana Faria Rosa, na Universidade

Federal da Bahia: *Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas* (2009).

Na tese de Perlin (2003), a pesquisadora afirma a diferença cultural do surdo e sua relação de inferioridade com o ouvinte, retomando o discurso colonizador presente na figura do ouvinte no processo de escolarização do surdo e a identidade distorcida e inferior do surdo.

Na pesquisa de Rosa (2009), a autora enfatiza as histórias de vida dos surdos entrevistados e, em seus resultados, afirma que a educação contribui para desenvolver e descobrir a identidade do sujeito surdo. No nosso trabalho, veremos que o espaço escolar, enquanto espaço de construção dos sentidos e significados, pode, por meio da literatura surda, contribuir no desenvolvimento da consciência de si do sujeito surdo.

O segundo descritor utilizado em nosso levantamento dos trabalhos já realizados foi *Literatura Surda*. Justificamos a escolha, visto que nosso objeto de intervenção é a literatura do povo surdo, em especial as narrativas; como trabalhamos com representações de si, a partir das narrativas foi importante investigar o que havia de pesquisas realizadas nesse campo da literatura surda.

Com esse descritor, encontramos 12 trabalhos de pesquisa, sendo nove em programas de mestrado e três em programas de doutorado. Dos doze pesquisadores encontrados, três são surdos, a saber: Fabiano Souto Rosa, Cláudio Henrique Nunes Mourão e Carolina Hessel Silveira.

A primeira dissertação de Mestrado com o tema literatura surda foi defendida em 2011, por um surdo, Fabiano Souto Rosa: *Literatura surda: o que sinalizam professores sobre livros digitais em língua brasileira de sinais* (Universidade de Pelotas - Programa de Mestrado em Educação).

Cláudio Henrique Nunes Mourão defendeu sua pesquisa no Mestrado em 2011, sob o título: *Literatura Surda: produções culturais dos surdos em língua de sinais* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). O referido pesquisador defendeu o doutorado em 2016, na mesma instituição, com a tese *Literatura surda: experiências de mãos literárias*. Ambos os cursos na área da educação.

Carolina Hessel Silveira defendeu o doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2015, com a tese *Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em língua de sinais*.

Destacamos a tese de doutorado de Mourão (2016), que afirma a função da literatura surda em fortalecer os valores do povo surdo; Neves (2015) destaca, assim como Mourão (2016), a possibilidade de a literatura surda desenvolver a consciência de si do ser surdo ao contribuir com o processo de identificação da cultura surda, favorecendo a formação de surdos comprometidos com uma prática social crítica e reflexiva.

Observamos que a maioria dos pesquisadores fez uso da teoria dos Estudos Culturais e utilizou o método qualitativo nas pesquisas. Os resultados dessas pesquisas apontam a importância da literatura surda para a formação da identidade e subjetividade dos surdos; a ênfase em suas produções, experiências e vivências e também a importância das narrativas em LIBRAS, inserindo o surdo em uma formação que tem por base as experiências visuais.

Considerando as pesquisas encontradas com o descritor *literatura surda* e o estudo por nós realizado durante o curso de Mestrado com a obra *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011), percebemos a importância de pensar no letramento literário do surdo, a fim de aproximar, de forma mais profunda, o objeto de nossa pesquisa com o processo educativo do surdo. Por essa razão, consideramos como terceiro descritor: *letramento literário do surdo* para a elaboração de nosso Estado da Arte. Não foram encontrados trabalhos em programas de Doutorados. Encontramos apenas um trabalho em programa de Mestrado em Letras, intitulado: *Entre palavras e sinais: letramento, surdez e Inclusão*, de José Marcos Resendo de Souza (2015), defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em sua pesquisa, Souza (2015) afirma que a língua brasileira de sinais é importante para que a mediação do letramento literário aconteça.

Nossa tese está dividida em quatro seções. Na primeira seção, contextualizamos os termos literatura surda e letramento literário. Abordamos a temática em uma perspectiva estética e situamos nosso objeto nos estudos pós-coloniais, fundamentando-nos nos seguintes autores: Antoine Compagnon, Jean Paul Sartre, Tzvetan Todorov, Antonio Candido, Rildo Cosson, Homi K. Bhabha, Ngugi Wa Thiong, Lodenir Karnopp, Padd Laddy, Thomas Holcomb, Henry Giroux, dentre outros.

Na segunda seção, tratamos dos aspectos conceituais da nossa tese, abordando o termo formação de consciência, a partir de Lev Vigotski. Aprofundamos a ideia de outro, considerando a concepção presente em Vigotski, relacionando-o à

noção de letramento literário, considerando a literatura surda e formação da consciência com base nos estudos pós-coloniais, especificamente os termos descolonização e resistência.

Na terceira seção, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa: qualitativa, do tipo intervenção pedagógica - a partir dos pressupostos de Yves Lenoir - e da metodologia de Rildo Cosson, para realização de uma intervenção em letramento literário. Além disso, apresentamos os planos de intervenção com o cronograma de trabalho.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram nove surdos e três ouvintes de uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Porto Velho-RO. Nessa escola, há salas específicas para alunos surdos. Os ouvintes foram variáveis consideradas após o início da intervenção, pois a primeira proposta era trabalhar somente com surdos. Entretanto ao chegar à sala de aula, nos deparamos com uma sala inclusiva, com alunos surdos e ouvintes, e decidimos que também estes participariam da pesquisa. Os autores principais que fundamentam nossa metodologia são Antonio Carlos Gil, Rildo Cosson e Yves Lenoir.

Na quarta seção, apresentamos a discussão e a análise dos resultados, tendo como elementos de análise, baseados nas representações encontradas, a relação do surdo consigo mesmo e a relação do surdo com o outro. A partir desses dois elementos, analisamos como são representados o movimento de desenvolvimento da consciência de si e os aspectos descolonizadores, assim como os contrastes entre surdos e ouvintes, dividindo nossos dados em seis unidades temáticas: (i) o surdo e a consciência de si; (ii) a representação de si: o voo do golfinho; (iii) consciência e relações de alteridade entre surdos e ouvintes; (iv) as expectativas apresentadas; (v) literatura surda - uma experiência estética descolonizadora; (vi) o movimento de desenvolvimento da consciência de si e do outro.



Foto: Larissa Gotti Pissinati
Fonte: Arquivos da pesquisa.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A LITERATURA SURDA

Era uma vez uma pedra. Durante o dia, sem brilho e opaca, era vista por várias pessoas e muitas coisas circulavam ao seu redor, mas ninguém notava seu poder de iluminar a escuridão. Somente quem tinha a paciência e a coragem de esperar. E assim, quando o sol adormecia e a noite acordava, a pedra revelava sua verdadeira identidade. Toda a luz e olhares absorvidos durante o dia se transformavam em um brilho reluzente à noite. Roland Bhartes (2013), professor e crítico da literatura, em sua obra *Aula*, assim como Rildo Cosson (2016), professor e pesquisador, em sua obra *Letramento literário teoria e prática*, anunciam a *História da pedra de Bolonha*, em forma de metáfora, para pronunciar-se sobre a literatura.

Fazemos uso também dessa história, à nossa maneira de recontar, para iniciar esta seção, visto que a literatura surda pode ser como a luz da pedra de Bolonha ao anoitecer, clareando e revelando a consciência que cada um tem de si e do outro, confirmando, assim, o quanto a literatura pode ser a chave de leitura para entender e transformar a si mesmo e a vida.

Esta seção trata da contextualização do objeto de nossa pesquisa: a literatura surda. Porém, antes de aprofundarmos o contexto teórico da literatura surda, abordamos a noção de literatura na perspectiva estética; em seguida, discutimos o letramento literário a partir da literatura surda e, por fim, situamos a literatura surda no contexto dos estudos pós-coloniais.

2.1 Literatura: uma experiência estética

Autores como o filósofo Jean Paul Sartre (2004), os críticos literários Tzvetan Todorov (2009), Antoine Compagnon (2009) e o pesquisador Rildo Cosson (2016) compreendem a literatura como experiência estética. Em geral, quando se refere ao ensino ou no contexto de aprendizagem, a literatura é compreendida como uma ferramenta pedagógica de leitura e ensino das normas da língua portuguesa. Porém, na perspectiva estética, a literatura é instrumento para reflexão de si e do outro. Segundo Todorov (2009),

[...] A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma

distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Na perspectiva estética, a literatura é uma resposta à vocação de ser humano e permite resgatar os sentidos e significados por meio da imaginação, da reflexão, do questionamento que a leitura proporciona.

Para Antonio Candido (2017), professor e crítico da literatura brasileira, assim como para Todorov (2009), a literatura tem o poder de humanizar, afinando-nos para o exercício da reflexão, da solidariedade e da percepção dos problemas da vida.

Assim como Candido (2017), Compagnon (2009, p. 48) afirma que “[...] o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”, contribuindo para que o sujeito se aproxime de si mesmo.

O contato com o texto literário proporciona meios para que ocorra a identificação. Isso pode acontecer através das personagens, das ilustrações, de um momento da narrativa, pois “[...] pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação [...]” (TODOROV, 2009, p. 82). Sendo assim,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; [...] (TODOROV, 2009, p. 76).

A literatura, nessa perspectiva, é extensão de nossa vida, se torna um outro que estende a mão para nos consolar, nos mostrar novas perspectivas; como um abraço na alma, ela pode nos consolar da dor ou nos despertar para olhar algo até então despercebido, pois “[...] as verdades desagradáveis - tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos - têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica [...]” (TODOROV, 2009, p. 80).

Candido (2017) se aproxima das ideias de Todorov (2009) ao afirmar que a literatura “[...] pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos

organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a humanidade” (CANDIDO, 2017, p. 188).

Ainda nessa perspectiva, Compagnon (2009, p. 56) afirma que “[...] o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir [...]”. Dessa forma, considerando a perspectiva de literatura de Todorov, Compagnon, e Candido, podemos considerar que a literatura nos situa como sujeitos em constante transformação, ou seja, em “devir” e, portanto, em construção. Além disso, a literatura vai além de um conceito: ela se define pela experiência humana, portanto, “[...] sendo objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 93).

Não pretendemos que a experiência literária seja um momento de análise da obra ou de leitura de seus aspectos gramaticais, mas de uma experiência que contribua para encontrar a si mesmo e o outro.

Sartre (2004), em sua obra *O que é literatura?*, também apresenta a literatura como uma experiência estética. Para o autor, “[...] cada livro é uma recuperação da totalidade do ser [...]; pois é bem esta a finalidade última da arte: recuperar este mundo, mostrando-o tal como ele é [...]” (SARTRE, 2004, p. 47). A recuperação da totalidade do mundo e de si é uma experiência que a literatura proporciona. Ainda por meio da literatura, é possível resgatar o sentido de coletividade, “[...] mas numa coletividade que se retoma sem cessar, que se julga e se metamorfoseia, a obra escrita pode ser condição essencial da ação, ou seja, o momento da consciência reflexiva” (SARTRE, 2004, p. 120), ou seja, para o autor, a experiência literária contribui no processo de desenvolvimento da consciência de si e do outro. Essa noção se aproxima do pensamento de Compagnon (2009, p.47), o qual afirma que:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distantes dos nossos.

Portanto, para Compagnon (2010) e Sartre (2004), ao nos sensibilizar com os outros, resgatamos a noção de coletividade, já apontada por Sartre, ou seja, perceber o todo, a si mesmo, a diversidade, as diferenças, o eu, o outro e o nosso, faz parte da contribuição que a experiência literária pode nos oferecer.

Segundo Sartre (2004), não é todo texto literário que é capaz de exercer o poder de transformação, mudança e encontro com a totalidade de si e proporcionar o desenvolvimento da consciência. Sartre (2004) destaca que somente a literatura engajada é capaz de proporcionar essa experiência literária e contribuir no desenvolvimento do ser. A literatura, especificamente a literatura surda, nesse campo de pesquisa, é entendida como uma experiência estética descolonizadora, capaz de contribuir com o desenvolvimento da consciência de si e do outro e fortalecer a capacidade do ser humano de transformar e fortalecer as interioridades envolvidas.

Nesse sentido, o crítico pós-colonial/descolonial Walter Mignolo (2014), afirma que a palavra *aesthesis* teve sua origem com o povo grego e sofreu modificações ao longo da modernidade, porém seu significado está em torno dos vocábulos: processo de percepção e sensações. No século XII, o termo estética era compreendido como “sensação do belo” e foi estudado em seus aspectos teóricos e práticos, diferentemente da concepção grega que se apoiava nos aspectos somente práticos da estética. Com isso, a civilização europeia definiu padrões de beleza, fortalecidos pelo processo de colonização. Esses padrões vigoram como os que devem ser percebidos em toda a civilização europeia e não-europeia.

Segundo Mignolo (2014), a colonização nega o estético produzido pelas diferentes civilizações. A noção de “como deve ser” é traçada pelas políticas colonizadoras, naturalizando as expectativas em relação à “sensação do belo”. Nessa mesma perspectiva, Palermo (2014) afirma que as diferenças e distâncias culturais instituídas pela dominação econômico-político-cultural instalam critérios de superioridade e inferioridade entre as culturas. Com isso, critérios estéticos também são instituídos, tendo como referência os critérios de validação da cultura dominante.

O posicionamento estético dos grupos culturais colonizados/oprimidos é uma alternativa de enfrentamento à opressão, configurando-se, para Palermo (2014), assim como para Mignolo (2014), em uma proposta descolonizadora, que contribui no processo de reflexão das diferenças *de e para si e do e para o outro*, abrindo alternativas de resignificação da existência.

Na estética descolonizadora a produção literária é constituída e compreendida a partir de um contexto sociocultural. O crítico pós-colonial africano Ya Thiong Ngugi (2004), em uma entrevista para Michael Pozo, afirma:

A estética não se desenvolve no vácuo social. A concepção estética da vida é um produto da própria vida que desabrocha. Uma flor, tão bonita, é o produto de toda a árvore. Mas uma flor também é um marcador importante da identidade de um grupo particular de plantas ou mesmo de uma planta individual específica. A flor, tão delicada, também contém as sementes para a continuação dessa planta. Um produto do passado dessa planta, também se torna o futuro da mesma planta.²

A experiência estética, portanto, não acontece no vácuo. Ela está ligada à experiência e contexto sociocultural do grupo que vivencia e participa da ação. A literatura surda se insere nesse contexto e propicia uma experiência estética descolonizadora de práticas excludentes e preconceituosas.

2.2 Literatura: uma experiência estética de engajamento

A literatura, por meio da experiência estética, conforme observamos nos escritos de Sartre (2004), Todorov (2009), Compagnon (2009) e Candido (2017), possibilita a reflexão e a transformação de si e das práticas sociais. Ela tem a força de tocar nossa interioridade e mudar nosso olhar, nossa forma de compreender algo, fornecendo nova perspectiva de entendimento sobre algo ou alguém.

Para Sartre (2010), quando uma obra é capaz de transformar ou levar a pessoa a um processo reflexivo é chamada literatura engajada. Segundo a pesquisadora Thana Mara de Souza (2008, p. 26), não há doutrinação por meio da literatura, mas na perspectiva sartreana “[...] o engajamento implica uma tomada de posição”. Não é uma posição partidária ou política, mas um comprometimento com aquilo que se desvela de si e do outro, por meio da experiência literária. Sartre (2004), ao se referir ao termo engajamento na literatura, diz que a obra engajada tem a intenção de atingir determinado público: “para quem se escreve?” (SARTRE, 2004, p. 53). Portanto, a obra é apelativa em relação a algo ou alguém. Por isso podemos considerar que a literatura é “desvendamento do homem para outros homens” (SOUZA, 2008, p. 52).

O desvendamento não é somente identificar o que antes era obscuro, mas, ao encontrar e sair do irrefletido para a consciência, há um apelo para o comprometimento e a responsabilidade dos significados descobertos e não é

² Aesthetics does not develop in a social vacuum. The aesthetic conception of life is a product of life itself which it then reflects. A flower, so beautiful, is the product of the entire tree. But a flower is also an important marker of the identity of a particular group of plants or even of a particular individual plant. The flower, so delicate, also contains the seeds for the continuation of that plant. A product of the past of that plant, it also becomes the future of the same plant (NGUGI, 2004).

possível ser mais o mesmo, ou seja, a literatura proporciona um vir-a-ser constante do ser humano ao encontrar-se consigo mesmo e com o outro. Conforme Souza (2008, p. 51), “é nesse sentido de se comprometer consigo e com o mundo, de se responsabilizar pelas escolhas, de reconhecer que cada ato significa uma imersão nesse mundo, que devemos entender o engajamento sartreano”.

Conforme Sartre (2004), as obras que propõem a transformação social têm um caráter libertador e, portanto, são engajadas. A literatura era um ato libertador no século XVIII: em um viés histórico-político, as obras propunham a transformação de práticas sociais, visto que expunham novos olhares em relação a determinado fato ou tema e, com isso, o autor corria risco, mas o leitor adquiria, ao ler, o compromisso da mudança. Por isso a literatura era também um “ato libertador” (SARTRE, 2004). Essa noção de literatura como ato de libertação se aproxima da teoria dos estudos pós-coloniais na literatura, com a noção de “literatura de resistência”, indicando que, no decorrer da história, a literatura tem sido espaço de apresentação e representação das tensões entre culturas, contrastes entre valores e poderes e das assimetrias da sociedade.

Na contemporaneidade, cada vez mais, as vozes marginalizadas encontram no universo literário um espaço de manifestação da resistência. Segundo a pesquisadora e crítica dos estudos pós-coloniais Barbara Harlow (1987, p. 2), “o termo resistência foi citado pela primeira vez em 1966 na descrição da literatura palestina pelo escritor e crítico palestino Ghassan Kanafani”. O contexto histórico de colonização vivido por diversos países e as relações de poder advindas desse contexto instituíram também as diferenças sociais entre as diversas culturas. Edward Said (2007, p. 78), pesquisador e crítico dos estudos pós-coloniais, denominou este fenômeno de relações entre colonizador e colonizado pautado nas relações político-econômicas, diferenciando a “Europa-Occidente, nós e o estrangeiro, Oriente-Leste, eles”. Para Harlow (1987), produções culturais do “Oriente” se constituem como um local pedagógico para resistir e evidenciar a resistência.

No Brasil, o professor e pesquisador Alfredo Bosi (2002), partindo da etimologia da palavra resistência, apresenta dois pólos de compreensão do termo: no primeiro, a resistência é tematizada nas obras literárias em que as situações político-culturais são evidenciadas no decorrer da narrativa; no segundo, a noção de resistência, mesmo sem raiz histórico-político-militante, apresenta uma tensão interna, o que torna as obras resistentes enquanto objetos literários. Assim como

Bosi (2002), o professor e pesquisador Thomas Bonnici (2009) afirma que a literatura tem sido utilizada por muitos povos, estrategicamente, como instrumento de resistência, contribuindo na construção de um novo olhar para a própria história, das opressões e valores impostos por determinados povos.

As noções de literatura engajada (SARTRE, 2004) e de literatura de resistência (BOSI, 2002) podem ser aproximadas, considerando-se que em ambas temos a literatura como estratégia para fazer refletir, transformar e iluminar as sendas escuras de si mesmo e da sociedade.

O engajamento, aqui, é também sinônimo de resistência e vice-versa, pois, ao resistir, a literatura afirma e fortalece os valores de um determinado grupo, bem como empodera os desfavorecidos, conduzindo-os a práticas transformadoras. De acordo com Souza (2008, p. 60), na concepção sartreana “[...] a literatura é a exploração totalizadora das possibilidades humanas, ela coloca em evidência a contingência humana [...]”. Essa noção fortalece o que diz Bosi (2002, p. 134): “[...] a resistência na literatura é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico [...]”.

A literatura - quando espaço dos dramas humanos, resistente e engajada - nos aproxima de nós mesmos e do outro, ou seja, daquele que é o “Oriente” (SAID, 2007), o diferente de nós. Tendo em vista o exposto, podemos considerar a ligação existente entre as concepções de literatura presentes em Antoine Compagnon e Tzvetan Todorov, as noções de Sartre (2004), literatura engajada, e Bosi (2002), literatura de resistência. Nessas acepções, encontramos uma tessitura de sentidos que fortalecem a ideia de que a transformação por meio da literatura ocorre através da experiência estética.

Considerando uma das forças da literatura, Compagnon (2009, p. 50) afirma que:

[...] a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes [...].

A experiência da literatura como espaço de engajamento, na concepção sartreana, e de resistência, na concepção pós-colonial, é possível através da experiência estética. Nela e por ela é possível deixar-se apelar às emoções e iluminar os conflitos humanos, projetando o ser humano para práticas mais

responsáveis e transformadoras, aproximando o outro. Conforme Compagnon (2009, p. 51), “seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores”.

O engajamento e a resistência na literatura não se limitam somente à experiência de refletir sobre e para si mesmo, mas apelam ao encontro do outro, ou seja, a experiência estética da literatura engajada e de resistência contribui no processo de descoberta de si mesmo, desenvolvendo a consciência de si e a responsabilidade em relação ao outro.

2.3 Literatura surda: o colonial e o pós-colonial na experiência estética do povo surdo

Parafraseando Compagnon (2009), a experiência estética com a literatura pode muito, principalmente contribuir no processo de desenvolver a consciência de si mesmo. O povo surdo, detentor de uma língua própria, também foi produtor de literatura no decorrer dos séculos. Discutir a literatura como possibilidade de experiência estética e formação de consciência, implica conhecer, como se constitui a literatura para o povo surdo, como é compreendida e conceituada. Veremos a seguir, de forma breve, a história da literatura surda.

Conforme Harlan Lane (1984), linguista americano pesquisador da cultura surda, até o século XVI o surdo ocidental era concebido a partir de uma perspectiva patológica. A surdez estava associada a limitações civis e cognitivas. Quando não eram abortados das relações sociais por meio do isolamento ou do abandono, os surdos viviam na invisibilidade social europeia.

Diferentemente, segundo Michael Miles (2000), pesquisadora da história dos surdos no oriente, até o século XX o surdo oriental era compreendido na sua diferença linguística e encontrava trabalho nas cortes do império turco-otomano. A língua de sinais era objeto de desejo dos nobres e quem a utilizava ganhava destaque na realeza. Para Paddy Ladd (2013, p. 54), pesquisador surdo, esse é um dos poucos relatos positivos de respeito aos surdos em uma sociedade e o “prestígio deve-se ao lugar de destaque concedido aos surdos pelo sultão [...] isto não teria acontecido no vácuo, deve ter surgido inicialmente a partir da cultura da própria sociedade [...]”.

Até o século XIX, os surdos não frequentavam escolas formais e não se tem registro de produções literárias antes desse período. Porém, Lane (1984) afirma que a escolarização dos surdos, assim como a despatologização da surdez, teve início no século XVII, com os trabalhos de alfabetização do monge espanhol Ponce de Leon, que utilizou o alfabeto sinalizado para ensinar um surdo nobre a ler, escrever e falar. A metodologia do monge foi noticiada e se espalhou por toda a Europa e outras partes do mundo.

Somente no século XVIII foi fundada a primeira escola para surdos em Paris - França, em 1760, por Abbe L'Épée. Segundo Lane (1984), nesse período, até o fim do século XIX, muitas escolas para surdos foram fundadas na Europa e na América, utilizando a metodologia de L'Épée, que priorizava a utilização dos sinais na educação dos surdos. Nessa época, muitos internatos para surdos foram abertos pela Europa e América.

As escolas para surdos têm um papel fundamental no processo de articulação das comunidades surdas. Segundo Ladd (2013, p. 64), essa formação, aliada “às conquistas educacionais e profissionais dos ex-alunos surdos” contribuiu na constituição da identidade do povo surdo, estabelecendo uma base para a formação de comunidades surdas tanto na Europa como em outras partes do mundo. A sofisticação dessa articulação era tal, que eram organizados banquetes com surdos nacionais e internacionais. Nesses eventos, a língua de sinais era celebrada e se discutiam questões referentes à comunidade e ao povo surdo (LADD, 2013).

Os discursos positivos em relação aos surdos e sua língua, conquistados com os trabalhos de Ponce de Leon e Abée L'Épée, foram impactados negativamente pela ideias da filosofia iluminista e as práticas de uma política colonialista, provocando uma regressão nos discursos, voltando-se a noções de surdez como patologia e desgraça. Essas ideias são reforçadas pela noção de que o ser humano deve valorizar a razão, sendo a fala parte fundamental nesse processo. Nesse contexto, a cultura europeia é considerada superior em relação às outras culturas e o outro, não europeu e/ou com outra condição que não seja branco/ouvinte, passa a ser compreendido como selvagem (LADD, 2013).

Segundo Frantz Fanon (1968), crítico do colonialismo, o processo de colonização desfigura o outro, transformando-o em um ser monstruoso e desumanizado, embrutecendo o diferente, justificando a escravidão, a opressão e a

diminuição de uma cultura sobre a outra, instaurando as relações entre colonizado e colonizador.

Esse contexto filosófico-político-econômico facilitou a articulação do Congresso de Milão em 1880, com a participação de vários profissionais ouvintes da educação dos surdos de todo o mundo. Nesse Congresso, após discussões e diversos seminários, registrados em atas, os participantes afirmaram e argumentaram sobre a superioridade da fala em relação aos sinais, a obrigatoriedade de proibir o uso da língua de sinais nas escolas de surdos, determinando a metodologia oralista como a mais adequada para a educação dos surdos. Segundo Miles (2009), nesse período, a partir de visitas de educadores europeus defensores do oralismo, a visão positiva dos surdos no Oriente também foi substituída pelas concepções preconceituosas e patológicas da surdez, dando início a comentários tendenciosos em relação aos surdos no Oriente.

A partir dessa época, as narrativas do povo surdo vão se constituindo expressão de suas vivências e experiências, como forma de resistência e manutenção linguístico-cultural, por meio do qual se registram a tensão e proibição da língua de sinais nos espaços educativos,

Segundo a professora e pesquisadora surda Marta Morgado (2011), a literatura do povo surdo teve início nos internatos criados no século XIX. As escolas para surdos, conforme Ladd (2013), para além da sua função pedagógica, desempenharam uma função estratégica de manutenção e desenvolvimento das comunidades surdas, pois contribuíram na congregação e articulação político-linguística do povo surdo. As narrativas sinalizadas criadas pelos surdos, denominadas no Brasil como literatura surda, são uma das manifestações de articulação linguística dos surdos.

Nesse contexto educativo, as narrativas eram contadas por surdos que iam para casa somente na época do Natal e de férias escolares; aqueles que tinham mais acesso a bens culturais (livros, cinema, visitas a museus), conforme Morgado (2011), desempenhavam o importante papel de criadores e contadores de histórias, um marco importante para o início da literatura surda.

Assim como em outros povos de tradição oral, o surdo desenvolve suas narrativas, em um primeiro momento, tendo como base a sinalização de narrativas inventadas a partir do contato com situações cotidianas ou do imaginário. Aos poucos, essas narrativas eram passadas de geração em geração. Cynthia Peters

(2000), pesquisadora surda, aponta que a cultura, assim como suas produções, possui uma tradição oral, passada de geração em geração.

Para Morgado (2011, p. 157), “o facto da Língua de Sinais ter sido proibida fez com que os surdos sentissem maior necessidade de sua língua. Por isso, as histórias contadas às escondidas foram ficando cada vez mais fortes e estruturadas”. Dessa forma, ao contar ou recontar narrativas, se mantinham vivos a língua e os valores, transmitindo-os para as gerações futuras.

Em seu livro *Em busca da surdidade I*, Ladd (2013), professor e pesquisador surdo, faz referência ao testemunho de Stefan, de Londres, um surdo de 50 anos, para evidenciar como a oralidade era presente ao contar e recontar de narrativas, assim como a dificuldade de se manter viva a tradição.

A minha cama estava perto da janela, isso dava-me autoridade sobre as cortinas. A minha irmã [Surda] sempre me gestuou histórias ao adormecer. Então, quando queriam histórias, eu abria as cortinas e gestuava algumas. Chegamos ao ponto em que quando a lua estava cheia, podíamos ter muitas histórias, durante esse período do mês [...] depois alguém teve uma ideia brilhante se a lua estivesse lá, mas nublada, então acrescentávamos uma lanterna! (LADD, 2013, p.101).

Para Ladd (2013), a narração de histórias foi um tema positivo para o povo surdo. Através das histórias, os surdos podiam expressar suas vivências e experiências, reforçando o pertencimento e o valor da língua de sinais. Sobre isso, a professora e pesquisadora surda Karin Strobel (2013) afirma:

Por muitas gerações os povos surdos transmitem muitas histórias através da língua de sinais; a maioria delas parte das experiências das comunidades surdas, que transmitem seus valores e orgulho da cultura surda, que reforçam os vínculos que os unem com as gerações surdas mais jovens (STROBEL, 2013, p. 71).

As narrativas produzidas pelo povo surdo ao longo do tempo, ao apresentar suas vivências e experiências, contribuíram no processo de manutenção da língua e dos seus valores, constituindo-se uma estratégia de resistência à metodologia oralista e aos valores ouvintistas, em um contexto político-cultural marcado pela expansão comercial por meio da colonização. Essas produções dos surdos até suas produções mais contemporâneas emergem e são fortalecidas por um contexto de “colonização linguística” (LADD, 2013), ocasionado pela determinação da utilização de uma metodologia oralista pelo Congresso de Milão. São produções que procuram evidenciar a identidade e os valores linguístico-culturais do povo surdo. Nesse mesmo movimento estão as produções do período pós-colonial.

Conforme Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991), a literatura pós-colonial se constitui de produções de povos que passaram pela experiência de colonização e buscam, através da literatura, a retomada de sua identidade nacional e independência cultural, utilizando o mesmo caminho ideológico da colonização: a cultura.

Ladd (2013) aponta elementos de colonização do povo surdo, comparando-os a outros grupos minoritários. Ao contrário de alguns povos, o povo surdo não passou por uma colonização político-econômica, mas linguística. O autor afirma que:

O modelo linguístico-cultural conduz então para a colocação das experiências da comunidade surda na rubrica do colonialismo. Embora a maioria das pessoas conceba o colonialismo como estabelecendo-se em torno do poder econômico imposto em culturas menos capazes de se defenderem a elas próprias, há que argumentar inegavelmente a favor do conceito de colonialismo linguístico e é este que possibilita o início de uma ponte entre os discursos de comunidades gestuantes e outras comunidades colonizadas (LADD, 2013, p. 18).

O povo surdo viveu uma experiência de “colonização linguística” (LADD, 2013). Isso pode ser afirmado em razão da opressão linguística sofrida por séculos, inaugurada com a determinação do Congresso de Milão, em 1880, proibindo o uso da língua de sinais nas escolas. Essa determinação fortaleceu a medicalização na concepção da surdez, fazendo com que o sujeito surdo fosse compreendido como alguém incapaz, associando sua diferença a uma doença, querendo instituir estratégias de retirada da condição de ser surdo para a imposição de ser ouvinte.

Ao olhar a história do povo surdo, concordamos com Ladd (2013) no que se refere à inegável colonização linguística sofrida por esse povo ao longo de séculos. Para Ladd (2013, p. 69), “o momento crucial da transformação foi o colonialismo”, momento no qual o outro - surdo - assim como outros não europeus, brancos e ouvintes, eram compreendidos como selvagens. Na visão de Said (2007), essa maneira de se dirigir ao outro foi uma estratégia do processo de colonização para justificar a escravidão, a exploração e a dominação colonial.

A colonização linguística se dá pelo viés cultural. Ao se retirar ou impor uma outra língua, nega-se a cultura do outro, destituindo o povo de seus valores e do que lhe é próprio e lhe faz sentido. A esse respeito, Ngũgĩ (1986) afirma: “controlar a cultura de um povo é dominar suas ferramentas de autodefinição em relação aos

outros” (NGUGI, 1986, p. 47)³, ou seja, ao controlar a língua do outro, sendo ela um meio de reconhecimento de si mesmo na diferença com o outro, controla-se o outro e se nega a forma de ser do outro. Segundo Ngugi (1986), essa atitude também é um processo colonizador da mente, negando a forma de ser, significar e pensar o outro e o mundo.

De acordo com Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (1991), críticas dos estudos pós-coloniais, a literatura é uma forma de “descolonizar” as práticas imperialistas e opressoras, contribuindo na retomada e valorização dos valores próprios do grupo cultural que passou pela experiência da colonização. Essas produções foram denominadas, posteriormente, como literatura pós-colonial.

No campo da literatura, a teoria dos estudos pós-coloniais localiza nosso objeto de estudo, ampliando a discussão para o campo educativo, possibilitando um estudo sistematizado do nosso objeto de pesquisa.

Conforme Annie Loomba (1998), pesquisadora dos estudos pós-coloniais, o termo pós-colonialismo deriva das relações de poder entre povos que foram oprimidos e dominados, ou seja, envolve práticas que incluem a negação de aspectos identitários do povo colonizado, a resistência e também a produção de documentos e escritos, por isso sua relação com a literatura. Para Loomba (1998),

O processo de formação de uma nova comunidade na terra invadida significava necessariamente des-formar ou re-formar a comunidade existente e envolvia uma série de práticas, incluindo comércio, saque, negociação, guerra, genocídio, escravização e rebeliões. Tais práticas geraram e foram moldadas por uma variedade de escritos - registros públicos e privados, cartas, documentos comerciais, documentos governamentais, ficção e literatura científica (LOOMBA, 1998, p. 8, tradução nossa)⁴.

Há, portanto, uma relação do termo pós-colonialismo com a dominação cultural e econômica no contexto de colonização. O termo foi usado no campo da literatura no final do século XX, indicando as produções contestadoras do sistema colonial e das práticas advindas desse sistema. Segundo Loomba (1998),

³ To control a people's culture is to control their tools of self-definition in relationship to others.

⁴ The process of forming a community in the new land necessarily meant un-forming or re-forming the community that existed there already, and involved a wide range of practices including trade, plunder, negotiation, warfare, genocide, enslavement and rebellions. Such practices generated and were shaped by a variety of writings - public and private records, letters, trade documents, governments papers, fiction and scientific literature.

Foi sugerido que é mais útil pensar pós-colonial, não em seu sentido literal, após o colonialismo e significando sua morte, mas de forma mais flexível como a contestação da dominação colonial e os legados do colonialismo. Essa posição nos permitiria incluir pessoas geograficamente deslocadas pelo processo de colonização, como afro-americanos ou pessoas de origem asiática ou caribenha na Grã-Bretanha, como sujeitos pós-coloniais, embora vivam em culturas metropolitanas. Também nos permite incorporar a história da resistência anticolonial com resistências contemporâneas ao imperialismo e à cultura ocidental dominante (LOOMBA, 1998, p. 16, tradução nossa)⁵.

Para Loomba (1998), o uso do termo implica na contestação da dominação presente na colonização e não se limita a questões geográficas ou territoriais, mas a questões históricas e de resistência em razão de posturas descolonizadoras de enfrentamento em relação ao colonialismo. Segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991), o termo pós-colonialismo contempla a utilização em culturas afetadas pelo processo de colonização. A literatura pós-colonial é a contestação desse processo.

Homi K. Bhabha (1998), crítico dos estudos pós-coloniais, se aproxima desse raciocínio ao afirmar que as perspectivas pós-coloniais na literatura são estratégias emancipadoras e “[...] formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações da modernidade” (BHABHA, 1998, p. 239). Dessa forma, a literatura é uma poderosa experiência de descolonização de práticas opressoras e manipuladoras por parte do colonizador, além de força contestadora de posturas colonizadoras.

Assim como em outros países do mundo, no Brasil também as experiências das comunidades surdas encontram espaço de representação na literatura. No Quadro 1, elencamos as obras em prosa publicadas na literatura surda brasileira no período de 2001 a 2015:

Ano	Autor	Obra	Editora
2001	Cláudia Bisol.	<i>Tibi e Joca: uma história de dois mundos</i>	Mercado Aberto
2008	Maria A. Amin de Oliveria, Maria Lucia Mansur Bonfim de Oliveira e Ozana Vera Giorgini de Carvalho	<i>Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras</i>	LSB Vídeo

⁵ It has been suggested that it is more helpful to think postcolonial not just as coming literally after colonialism and signifying its demise, but more flexibly as the contestation of colonial domination and the legacies of colonialism. Such a position would allow us to include people geographically displaced by colonialism such as African-Americans or people of Asian or Caribbean origin in Britain as post-colonial subjects although they live within metropolitan cultures. It also allows us to incorporate the history of anti-colonial resistance with contemporary resistances to imperialism and to dominant Western culture.

2009	Liège Gemelli Kuchenbecker	<i>Feijãozinho Surdo</i>	ULBRA
2010	Cléber Couto	<i>Casal Feliz.</i>	(Produção Independente)
2012	Alessandra F. Klein e Cláudio Henrique Mourão	<i>As luvas mágicas de Papai Noel</i>	Girassol
2015	Alessandra Ayres	<i>Os mistérios do jardim de Mimi e Lulu</i>	Editores Conceito

Quadro 1 - Prosas publicadas na literatura surda (2001-2015)

Fonte: Adaptado de Pissinatti (2016, p. 34).

A primeira publicação de uma prosa feita por surdo, no Brasil, aconteceu em 2001. Convém ressaltar que, nas produções literárias na sua forma de criação, tradução e tradução adaptada, ouvintes⁶ e surdos podem ser autores e, em todas as obras, encontramos as experiências e vivências do povo surdo. Evidenciamos, aqui, o engajamento da literatura surda, retomando Sartre (2010), que afirma ser engajada a literatura que tem a intenção de apelar para um público específico, fazendo refletir e transformando o olhar - “Para quem se escreve?” (SARTRE, 2010, p. 53). É importante observarmos que o volume de produções aconteceu após 2002, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei 10.436. O fato de se reconhecer a língua é também legitimador das produções culturais do povo surdo.

Outro conjunto de produções da literatura surda no Brasil são adaptações de narrativas clássicas ou do folclore brasileiro. No Quadro 2, a seguir, estão elencadas as obras em prosa, culturalmente adaptadas, publicadas no Brasil no período de 2003 a 2016:

Ano	Tradutor/Adaptador	Obra	Editores
2003	Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa	<i>Cinderela Surda</i> <i>Rapunzel Surda</i>	ULBRA
2005	Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa	<i>Adão e Eva</i> <i>Patinho Surdo</i>	
2014	Cláudio Henrique Nunes Mourão	<i>A Fábula da Arca de Noé</i>	Girassol
2014	Tatyana Sampaio Monteiro	<i>Negrinho e Solimões</i>	BK editora
2016	Amarildo João Espíndola, Larissa Gotti Pissinatti e Elielza Reis da Silva	<i>Curupira Surdo</i>	AICSA

Quadro 2 - Prosas culturalmente adaptadas na literatura surda (2003-2016)

Fonte: Adaptado de Pissinatti (2016, p. 31).

⁶ Quando nos referimos aos ouvintes como autores de literatura surda entendemos, conforme Strobel (2013), os ouvintes participantes da comunidade surda (professores, intérpretes, família, etc). Esses ouvintes estão envolvidos com o povo surdo em suas causas político-linguísticas.

As produções culturais do povo surdo podem ser classificadas em prosa podendo se apresentar na forma de “criação” (MOURÃO, 2011) ou adaptação cultural (contos de fadas, mitos, fábulas, autobiografias, piadas, charges, humor) e poesia.

Para Cláudio Henrique Nunes Mourão (2011), professor e pesquisador surdo, a literatura surda se compõe de três estilos: criação, tradução e tradução adaptada. Na criação, estão incluídos todos os estilos de produção (poesia, charge, piadas, fábulas, etc); na tradução, incluem-se as obras traduzidas da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e na tradução adaptada estão as obras recontadas na perspectiva do povo surdo, ou seja, culturalmente reescritas, de forma a evidenciar elementos linguístico-culturais do povo surdo.

Thomas Holcomb (2013), também pesquisador surdo, divide as produções culturais do povo surdo em três tipos: (i) produções em Inglês escrito (periódicos, autobiografias, poesia); (ii) produções em Língua de Sinais Americana: narrativas e poesia (alphabetical, numeral, particular, worded-handshape); (iii) humor literatura. Portanto, não há uma forma única de compor as produções. A fim de aproximar nosso objeto da divisão feita na literatura, optamos por dividir as produções em prosa e poesia; contudo, salientamos que nosso foco é a prosa.

Segundo a professora e pesquisadora Lodenir Becker Karnopp (2006, p. 102), a literatura surda apresenta “[...] a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente”. Lembramos que nem todas as narrativas do povo surdo que estão no *status* de literatura surda possuem versão sinalizada e várias obras são disponibilizadas apenas na versão impressa.

Conforme Karnopp (2010), há características comuns nas produções, consideradas literatura surda: revelam experiências e vivências do povo surdo; uso da língua de sinais pelas personagens; sentimento de pertencimento ao povo surdo. É importante ressaltar que toda produção cultural do povo surdo e para o povo surdo, assim como a literatura surda, tem como *locus* do enunciador e do enunciado o povo surdo e seus valores linguístico-culturais, mesmo que o autor e/ou coautor seja ouvinte.

O conceito de literatura surda, assim como a divisão das produções literárias, não é fechado ou definitivo. Veremos, a seguir, diferentes formas de compreender o conceito: literatura surda.

Para Mourão (2011, p. 73), não há um conceito definidor de literatura surda. As produções literárias do povo surdo evidenciam “[...] histórias das comunidades surdas, e essas histórias não interessam somente para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto dos sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos [...]”.

Para Strobel (2013), a literatura surda é um artefato cultural do povo surdo, traduzindo a memória das vivências e experiências das várias gerações dos surdos:

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas (STROBEL, 2013, p. 68).

Karnopp (2006, 2010), Mourão (2011), Strobel (2013) e Holcomb (2013) se aproximam na forma de compreender e conceituar a literatura surda, pois a compreendem como um fenômeno que reflete experiências do povo surdo que vive em dois universos distintos (surdo e ouvinte). Os temas, em geral, estão associados a uma identidade positiva e de resistência quanto à opressão ouvintista. Nessa mesma perspectiva, Peters (2000) considera que as produções literárias dos surdos refletem sua biculturalização e as suas produções no campo literário podem ser comparadas com as produções de outros grupos minoritários colonizados.

Sonia Maria Gomes Sampaio e Larisa Gotti Pissinatti (2016), professoras e pesquisadoras, seguindo o pensamento de Mourão (2011), dizem que “ainda não podemos afirmar o que é literatura surda, não temos um conceito definido ou definitivo para tal, nem grande fortuna crítica, pois esse é um momento de transição em que as discussões e as concepções e/ou abordagens estão sendo construídas” (SAMPAIO; PISSINATTI, 2016, p. 3).

A literatura surda, enquanto produção de um grupo minoritário que passou, e muitas vezes ainda passa, por situações e práticas linguisticamente colonizadoras, evidencia em suas produções culturais (prosa, criações e adaptações), os valores linguístico-culturais do seu povo. Ao evidenciar, por meio da literatura, o que lhe é caro em sua cultura, o povo surdo revela as experiências e vivências de opressão sofridas com a colonização linguística: preconceito, isolamento, descrédito. Por isso, a literatura surda, enquanto engajada, resistente e descolonizadora, fornece um

espaço de experiência estética que pode empoderar e fortalecer seus valores, assim como transformar seu olhar e/ou o olhar do ouvinte em relação ao povo surdo.

Essa experiência é possível por meio do letramento literário, que fornecerá subsídios para um contato estético com a literatura, proporcionando meios de desenvolver a própria consciência em relação a si mesmo e ao outro, deslocando o olhar para o outro e aproximando as diferenças.

2.4 Letramento literário e literatura surda

A palavra letramento, conforme o pesquisador Brian Street (2014), está associada à ideia de leitura e escrita, a fim de alcançar habilidades específicas no uso da língua padrão. Tal ideia de letramento fica estreitamente associada à escolarização, desconsiderando questões culturais, ideológicas, estéticas e individuais nesse processo.

Street (2014), em sua obra *Letramentos sociais*, faz uma crítica a essa ideia, apontando para um modelo ideológico que não restringe o letramento à escola. Esse modelo entende a leitura e a escrita como elementos do letramento e a ideologia não é compreendida como “[...] ideia sobre língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre indivíduos e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos [...]” (STREET, 2014, p. 143). Nesse sentido, o letramento não é tarefa limitada à escola. As relações de poder, a maneira de ensinar, a cultura e os valores desenvolvem, segundo Street (2014), a pedagogização do letramento, não o tornando exclusivo no trabalho do professor em sala de aula. A comunidade em que o aluno está inserido, incluindo família, escola, sociedade, participa do processo de letramento e contribui na formulação da consciência de si e do outro do aluno:

A comunidade num sentido mais amplo, incluindo a própria ‘nação’, participa dessas construções ideológicas através de processos também representados como politicamente neutros, meras questões educacionais. Os pais, seja ajudando os filhos nas tarefas escolares ou contestando o controle escolar do letramento por meio de lobies locais, reforçam a associação do letramento com o ensino e a pedagogia; a construção e o preenchimento do espaço doméstico com materiais letrados se associam a teorias específicas de aprendizagem; os tipos de letramento que as crianças poderiam adquirir com grupos de amigos e na comunidade são marginalizados contra o padrão do letramento escolarizado. Esse fortalecimento do letramento escolarizado na comunidade, contribui junto

com o da própria escola, para a construção da identidade e personalidade no moderno estado-nação (STREET, 2014, p. 144).

Podemos considerar que o letramento, conforme Street (2014), é realizado não somente pela escola. A escolarização é um dos elementos do letramento, contudo, as instituições sociais que cercam o aluno também contribuem para o processo de letramento, entendido aqui não somente como ler e escrever, mas como construção de sentidos, significados e práticas, mediados pelos signos linguísticos.

Para Street (2014), esse modelo de letramento - em que a cultura, a família e a sociedade contribuem - torna evidente as relações de poder e os contrastes sociais porque, ao entrar em contato com uma obra, o sujeito é capaz de construir e reconstruir sentidos, compreendendo e significando sua prática. Dessa forma, o letramento é compreendido não apenas ligado à escolarização, mas como prática social. Nessa perspectiva, Cosson (2016, p. 23) afirma: “[...] é preciso vencer a noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada [...]”.

O letramento é prática social e, para realizá-lo por meio da literatura, é preciso entrar na experiência do contato com a obra, seja pela leitura das imagens, das palavras, dos sinais. Conforme Cosson (2016, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”.

A prática social não é vivenciada solitariamente, mas solidariamente, por isso o outro é chave nesse processo. Se existe um outro, também existem a cultura, que envolve as relações, e a língua, que permitem chegar ao outro. O letramento, enquanto prática social, é também experiência e vivência; em se tratando da literatura, podemos compreender que o letramento literário, na perspectiva de Street (2014) e Cosson (2016), é uma experiência estética.

O letramento literário como experiência estética é considerado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, inserido no termo multiletramentos, referindo-se à diversidade cultural e às diversas formas de se produzir cultura, dentre elas a literatura dos grupos minoritários:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 63).

O documento amplia a compreensão do letramento, considerando as diversas formas de letrar, inclusive o contato com os diferentes modos de produzir cultura; essa é uma das competências para o Ensino Fundamental. Outra competência citada pelo documento e que toca nosso objeto de estudo é o uso das diferentes linguagens para produzir significados:

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 63).

Dessa forma, podemos afirmar que, pela primeira vez, são consideradas oficialmente as produções de grupos minoritários, como os surdos (marcadas pelas experiências visuais) e também as produções em diferentes línguas (indígenas, língua de sinais) como textos de estudo em sala de aula, com o objetivo de desenvolver competências reflexivas. Outrora, era conferido um alto valor somente às produções escritas em seus diferentes gêneros. Além disso, o letramento literário também é valorizado na BNCC, quando cita o desenvolvimento do senso estético na atenção que deve ser conferida às diferentes manifestações culturais, assim como suas mais variadas formas de produção:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p. 63).

Considerando a diversidade cultural do Brasil, a BNCC ainda chama atenção para a oficialização da LIBRAS e para a particularidade linguística dos surdos, indicando o ambiente escolar como um espaço onde as diferentes línguas do país, inclusive de grupos minoritários como os surdos, devem ser respeitadas e valorizadas, evitando atitudes preconceituosas:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico [...] (BRASIL, 2017, p. 68).

Além disso, a BNCC afirma a possibilidade de desenvolver no aluno a competência literária, salientando também a experiência estética quando propõe o desenvolvimento das seguintes competências no ensino da Língua Portuguesa:

[...] Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias [...] Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura [...] (BRASIL, 2017, p. 85).

A experiência estética acontece no contato com a narrativa, via leitura. No entanto, não se trata de uma leitura do signo pelo signo, da decodificação e interpretação das palavras; mais que isso, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2016, p. 27). Dessa forma, o letramento literário contribui no processo de desenvolvimento de uma prática social crítica, reflexiva e transformadora.

A compreensão de Cosson (2016) em relação à literatura nos remete aos críticos literários Compagnon (2010), Todorov (2009) e ao próprio Sartre (2004), visto que, para esses autores, a leitura literária exige uma postura ativa do leitor. Ao contrário, em uma perspectiva de letramento escolarizado, o leitor é passivo. Cosson (2016) exemplifica essa prática na escola:

As atividades que envolvem literatura oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura, e debates em sala de aula, cujo maior objetivo é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras (COSSON, 2016, p. 22).

Ao contrário do leitor passivo, o letramento literário, nas propostas de Cosson (2016) e Street (2014), exige um leitor ativo e, para isso, a leitura e o contato com a literatura proporcionam um encontro consigo mesmo e com o outro. Segundo Cosson (2016, p. 27), “[...] ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro [...]”.

Compagnon (2010), Sartre (2004) e Todorov (2009) compreendem a leitura como uma experiência que contribui para encontrar o melhor de nós mesmos e compreender o outro. Da mesma forma, Cosson (2016, p. 17) 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 [...]”. Essa experiência se dá por meio da narrativa ficcional, do lúdico, da fantasia.

Para Candido (2002), a experiência estética com a literatura é uma necessidade e a fantasia não está isenta das experiências cotidianas, “[...] nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (CANDIDO, 2002, p. 83). A literatura está próxima das vivências e experiências do ser humano, de seus valores e cultura, por isso ela possui uma função formadora. Ao enfatizar a proximidade da literatura com as questões humanas, Candido (2002) afirma:

[...] a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela, - com altos e baixos, luzes e sombras [...] (CANDIDO, 2002, p. 84).

A literatura, enquanto possibilidade de representação da realidade e do seu engajamento, pode conferir maior evidência das relações sociais e humanas. O leitor se sente parte da ficção, se identifica e participa da narrativa, promovendo um movimento dialético entre o seu eu e o outro, exteriorizando e interiorizando as experiências que lhe são caras. Segundo Candido (2002), enquanto partícipe da narrativa, o leitor oferece uma nova visão da realidade. Assim, a literatura se torna

descolonizadora, pois apresenta um espaço de reflexão e possível contestação de determinadas realidades.

2.5 Literatura surda: experiência estética descolonizadora

A experiência estética possibilita manifestar a resistência, em um movimento dialético, tanto por meio do contato com a literatura engajada/descolonizadora, como também evidenciar a resistência em relação aos valores de um povo.

Quando nos referimos à literatura engajada, retomamos a noção de Sartre (2004) acerca do caráter reflexivo e questionador que lança o ser humano na responsabilidade com o outro e consigo mesmo. Essa noção se assemelha às ideias de Cândido (2017, p. 177), quando este afirma que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Na linha de pensamento de Cândido (2017), Compagnon (2010), Sartre (2004) e Todorov (2009) afirmam o poder e a função da literatura em questionar e refletir as questões humanas e situar o ser humano frente às questões sociais e existenciais em relação a si mesmo e ao outro.

Considerando esse contexto, podemos afirmar que a literatura surda é engajada, descolonizadora e resistente. É engajada, pois possibilita refletir sobre si mesmo e sobre o outro, fornecendo um espaço de desenvolvimento do senso de responsabilidade e consciência de si e do outro; é descolonizadora, pois contesta o colonialismo linguístico sofrido com políticas ouvintistas que impuseram a metodologia oralista e/ou percebem a língua portuguesa como superior à língua de sinais. Portanto, a literatura surda, enquanto literatura pós-colonial, procura descolonizar os valores ouvintistas, fortalecendo os valores linguístico-culturais do povo surdo, afirmando-os como diferença; é resistente porque, em seu contexto de engajamento e pós-colonialismo, contesta a opressão linguístico-cultural sofrida pelos surdos, retrata suas vivências e experiências, manifestando o preconceito sofrido, suas dificuldades. Dessa forma, os surdos afirmam suas diferenças através do campo literário.

A literatura surda contribui no conhecimento da história de opressão e colonização linguística dos surdos, assim como no desenvolvimento da consciência dos valores linguístico-culturais, instruindo e iluminando as relações de subordinação

e dominação sofridas pelo povo surdo. Conforme o professor e pesquisador Henry Giroux (1986, p. 55), “[...] o conhecimento que instrui iluminaria como os oprimidos poderiam desenvolver um discurso livre das distorções de sua própria herança cultural parcialmente mutilada”. Compreendemos que a literatura também pode contribuir para a apropriação dos valores culturais dos grupos envolvidos e na reelaboração de novas práticas sociais, iluminando as relações entre surdos e ouvintes.

Por meio da literatura surda, é possível percebermos o quanto a criatividade representa e manifesta as vivências e experiências do povo surdo, permeadas por conflitos e conquistas, tristezas e alegrias, encontros e desencontros, tanto em relação a si mesmo como em relação ao outro. Giroux (1986, p. 147) afirma que:

Claramente, no comportamento de grupos subordinados há momentos de expressão cultural e criativa que são inspirados por uma lógica diferente, seja ela existencial, religiosa ou outra. É nesses modos de comportamento bem como nos atos criativos de resistência que as imagens fugazes de liberdade se encontram.

O povo surdo, grupo linguisticamente minoritário, muitas vezes se sente subordinado às políticas do povo ouvinte e, com isso, enfrenta a experiência de negação e reconhecimento do que lhe é próprio, sua língua e seus valores culturais. A literatura surda é uma forma de resistência e, para os surdos, o espaço escolar é onde ocorre, de forma privilegiada, o contato com as produções literárias. Sendo assim, a literatura surda possibilita - em sua manifestação engajada, resistente e descolonizadora - uma oportunidade de refletir sobre si e sobre o outro. Para Giroux (1986, p. 151), a resistência é “[...] focal para a construção de diferentes conjuntos de experiências vivenciadas, experiências nos quais os alunos podem encontrar uma voz e manter e estender as dimensões positivas de suas próprias culturas e histórias”.

A experiência estética por meio da literatura surda, nos caminhos teóricos que estamos delineando, propõe uma resistência ativa. O contato com a literatura surda, por ser engajada e descolonizadora, possibilita a reflexão, a produção e novas posturas frente ao outro. Isso significa dizer que a experiência estética fornece elementos de reflexão e transformação de si e do outro, desenvolvendo a responsabilidade e uma resistência libertadora. Segundo Giroux (1986, p. 146-147),

[...] a noção de resistência indica a necessidade de se estender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e

respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção [...].

Em outras palavras, a resistência permite tocar nas experiências existenciais e refletir sobre as estruturas e formas de colonização e dominação existentes. Para Giroux (1986), uma das categorias centrais na problemática da resistência é a consciência, pois é por meio dela que os discursos e as práticas serão estabelecidos.

Nesta seção, contextualizamos nosso objeto de estudo - literatura surda - primeiramente no contexto dos estudos literários, compreendendo o contato com as obras (intervenção pedagógica) a partir da experiência estética, sem negar a possibilidade de seu estudo estrutural. Aprofundamos a experiência estética como caminho para reflexão e transformação de si e do outro. Além disso, situamos a literatura do povo surdo nos estudos pós-coloniais, compreendendo-a como engajada, descolonizadora e resistente.

Podemos observar, a partir da reflexão proposta, que a formação da consciência permeia três noções: engajamento, descolonização e resistência. A escola é o espaço profícuo onde a experiência estética pode e deve acontecer através de uma proposta de letramento literário com o povo surdo, considerando suas produções específicas: a literatura surda. A partir dessas reflexões, na próxima sessão discutimos a formação da consciência por meio da experiência estética com a literatura e sua possibilidade de representação de si e do outro.



Foto: Larissa Gotti Pissinati.
Fonte: Arquivos da pesquisa.

3 LITERATURA SURDA: DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI

Em um tempo distante, existiu uma jovem chamada Penélope. Ela era casada com Ulisses e, com a guerra, seu esposo partiu. Penélope passava o dia fiando, sem cansar, à espera de seu amado. Quando o sol caía, ela desfiava linha a linha seu trabalho para no outro dia recomeçar novamente à espera de seu esposo.

O mito de Penélope ilustra o objetivo desta seção. O fiar incessante e constante de Penélope se aproxima do trabalho de nossa consciência, significando e ressignificando, todos os dias, a nós mesmos, ao outro e o contexto sociocultural em que estamos inseridos.

Nesta seção, nosso objetivo é refletir sobre a literatura surda como instrumento de formação de consciência do surdo adolescente. Porém, antes de aproximarmos a literatura surda da noção de consciência, precisamos compreender a literatura surda como possibilidade de identificação e representação do sujeito surdo, fortalecendo seus valores e suas diferenças, possibilitando um novo olhar em relação a si mesmo e ao outro e, dessa forma, exercer uma função descolonizadora no processo de escolarização do sujeito surdo e também do sujeito ouvinte que tenha contato com as obras. Em seguida, abordamos a temática da formação da consciência a partir do processo criativo, aprofundando-nos em relação a esse processo para o adolescente; por fim, discutimos a relação desse cenário teórico com a literatura surda.

Os autores que fundamentam a ideia de identificação e representação são Tomaz Tadeu da Silva e Stuart Hall. Para tratar do processo criativo e da imaginação, usamos as abordagens de Lev. S. Vigotski e Théodule Armand Ribot. Para argumentar sobre tema formação da consciência recorreremos, como principais autores, a Lev S. Vigotski e Jean Paul Sartre. Em relação ao aprofundamento sobre o processo criativo e formação da consciência no adolescente, utilizamos Lev. Vigotski e Daniil B. Elkonin. Visando tesser a relação da literatura surda como formadora de consciência e descolonizadora de uma visão e práticas opressoras em relação ao surdo, apoiamo-nos em Bill Ascroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin, Homi K. Bhabha, Frantz Fanon e Paulo Freire, dentre outros.

3.1 Literatura surda: representação e identificação cultural

Segundo o pesquisador Achilles Delari Junior (2013), durante a modernidade a concepção de sujeito é marcada pela máxima cartesiana *penso, logo existo*. Para Descartes, o sujeito, ao pensar, encontra a possibilidade em reconhecer a si mesmo

como ser pensante e isso lhe possibilita posicionar-se frente à sua própria história. Essa concepção cartesiana é fortalecida pelo contexto sócio-político-cultural da modernidade e impacta na construção de um sujeito multifacetado em sua identidade.

O pesquisador Fredric Jameson (2006) se aproxima de Compagnon (1996), ao caracterizar o pós-moderno a partir da noção de pastiche. Para esses autores, pastiche é uma prática cultural que retoma o passado e o recompõe, nas produções culturais, sem uma intenção específica. Essa prática marca a mudança na noção de sujeito.

Compagnon (1996) exemplifica a prática do pastiche apresentando o estudo crítico de uma obra de Manet, em 1863, feito por Émile Zola, denominada *Le déjeuner sur l'herbe*. Na obra, observa-se o contraste entre os elementos vanguardistas e clássicos, assim como negação/afirmação, niilismo/futurismo, destruição/construção estão presentes nos traços e personagens retratados. Logo, por meio da obra, “[...] a modernidade não reconhece mais nenhuma exterioridade em relação à sua arte, nenhum código nem assunto e que deve, pois, fazer ela mesma suas regras, modelos e critérios [...]” (COMPAGNON, 1996, p. 29). Para o autor, o pastiche é também uma forma de superação crítica do sujeito moderno, concedendo às produções culturais um caráter de engajamento, de denúncia, questionamento e reflexão.

Essa noção de pastiche nos faz compreender que o sujeito, em razão do contexto sócio-político-cultural vivido na pós-modernidade, possui uma identidade multifacetada, em razão de mudanças estruturais na sociedade. Para Stuart Hall (2011), crítico dos estudos culturais,

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011, p 13).

Com isso, é possível afirmarmos que as identidades formadas nos sujeitos sociais se constituem também como resultado das mudanças na sociedade que os torna seres plurais, multiculturais que, segundo Hall (2011), se identificam e/ou se confrontam nas relações sociais. Esses processos, conforme Bhabha (1998), evidenciam as diferenças, as fronteiras e as margens da sociedade.

Para Thomaz Tadeu da Silva (2000, p. 91), crítico dos estudos culturais, a identidade está relacionada à diferença e ambas a sistemas de representação: “[...] representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, a identidade é isso [...]”. Compreendemos que as produções culturais do povo surdo são uma forma de representar a si mesmo e essa representação proporciona a apresentação de suas especificidades linguístico-culturais, suas diferenças, promovendo a identificação com seus pares. É nessa perspectiva dos estudos culturais que tratamos de identidade. Conforme Silva (2000) e Hall (2012), a identidade entendida como processo de identificação, nos permite entender o sujeito surdo a partir de sua relação consigo mesmo e com o outro. Nas palavras de Hall (2000),

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto. Toda identidade tem, à sua margem um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo ‘identidade’ assume com fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda a identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2000, p. 110).

Em suas produções culturais, os surdos, assim como outros povos, apresentam o que lhes é caro, natural e também projetam seus desejos e necessidades. Concordamos com Hall (2000) em relação ao fato de que nesse processo de identificação há também um fechamento, pois a representação e a identificação delimitam as fronteiras com o outro, apresentando como são as relações naquilo que se têm e naquilo que ainda está por vir, se deseja ou não está construído. De acordo com Silva (2000, p. 81), “se há diferença - aí está presente o poder”, pois, ao se marcar as diferenças, demarca-se um espaço de pertencimento; além disso, a diferença marca diversas formas de empoderamento cultural: “[...] estes pertencem, aqueles não; nós e eles; classifica - esses são bons, aqueles maus; nós somos normais e eles anormais [...]” (SILVA, 2000, p. 82).

Segundo Silva (2000), a demarcação dos sujeitos - nós e eles - não é simplesmente o uso de pronomes distintos, mas apresenta as relações de poder existentes entre os grupos envolvidos. Trata de um processo de significação do outro e que implica relações sociais que partem de um determinado ponto de vista, de uma determinada vivência. Com isso, queremos dizer que o processo de identificação, tendo a literatura surda como mediadora, impele o sujeito a pensar

sobre suas relações e práticas, tanto consigo mesmo como com o outro, problematizando suas relações e quiçá as ressignificando, dependendo do processo apelativo que a narrativa proporciona.

A literatura surda se afirma como um campo de identificação - portanto é produtora e fortalecedora de identidades - e demarca as fronteiras das diferenças entre surdos e ouvintes. Ao marcar as diferenças, ela apresenta os campos das relações de poderes envolvidos, no nosso caso, surdos e ouvintes. Em sua obra *Nação e Narração* (2010), Bhabha apresenta a ideia de nação como uma metáfora para significar indivíduos empoderados de sua história, fruto do processo de racionalização na modernidade. Indivíduos que se unem por objetivos comuns, “povo sujeito de um processo de significação” (BHABHA, 2010, p. 392).

Considerando a importância das relações sociais e o processo de identificação facilitado pela cultura, aproximamos a noção de pós-modernidade de Jameson e Compagnon dos estudos de Homi K. Bhabha (1998), que propõe uma leitura das noções de pós-modernidade e pós-colonialismo, já que uma das marcas nas décadas de 80 e 90 foi o surgimento dos estudos culturais e da teoria dos estudos pós-coloniais, refletindo os aspectos socioculturais de dominação e produção cultural, tornando-se, também, “uma estratégia de sobrevivência” (BHABHA, 1998, p. 241). Dessa forma, é possível afirmarmos, assim como já o fizeram Ladd (2013) e Ngugi (1986), que a cultura se torna objeto de dominação e libertação e não somente fator determinante na divisão das classes sociais e do sistema político.

Segundo Bhabha (1998), existe uma contramodernidade que proporciona o surgimento de narrativas descolonizadoras que sustentam uma nova compreensão de sujeito e práticas sociais:

Há uma contra-modernidade colonial em ação nas matrizes oitocentistas e novecentistas da modernidade que, se trazida à tona, questionaria o historicismo que liga analogicamente, ou numa narrativa linear, o capitalismo tardio e os sintomas fragmentários, em simulacro ou pastiche, da pós – modernidade. Essa ligação não explica as tradições históricas de contingência cultural e indeterminação textual (como vetores do discurso social) geradas no esforço de produzir um sujeito colonial ou pós-colonial ‘esclarecido’ e transforma, nesse processo, nossa compreensão da narrativa da modernidade e dos “valores” do progresso (BHABHA, 1998, p. 242).

Ao contrário da cultura do pastiche, em que os sujeitos não são marcados por uma única identidade, a contramodernidade, por meio dos estudos pós-coloniais,

questiona a linearidade e o determinismo histórico, assim como a passividade do sujeito, que contribuíram fortemente para a construção de um sujeito colonial. Diferentemente do sujeito determinista, o sujeito pós-colonial se posiciona, é ativo e questiona os mecanismos de dominação, projetando-se e encontrando estratégias de resistência e fortalecimento de seus valores culturais. A literatura surda se apresenta como uma dessas estratégias em que podemos perceber a representação de um sujeito surdo empoderado de seus valores e diferenças em um contexto cultural plural. Isso é confirmado pela crítica dos estudos culturais Kathryn Woodward (2000, p. 18) nas seguintes palavras: “[...] representação constrói um espaço através do qual o indivíduo pode se posicionar”.

Vale ressaltar que a cultura, em nosso trabalho, é compreendida como processo enunciativo, epistêmico e “[...] como condição essencial da existência humana - a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 2017, p. 33). A cultura é um campo de significação e por meio de dela se publicam os sentidos e significados obtidos nas práticas sociais. Conforme o antropólogo Clifford Geertz (2017, p. 59-60), “[...] para tomar nossas decisões, precisamos saber como nos sentimos a respeito das coisas; para saber como nos sentimos a respeito das coisas precisamos de imagens públicas de sentimentos que apenas o ritual, o mito e a arte podem fornecer”. Para Geertz (2017), a cultura, não é poder, mas contexto onde os sentidos e as relações de poder acontecem e por meio do qual esse processo pode ser estudado e descrito de forma sistematizada. A noção de cultura em Geertz se relaciona ao pensamento de Mignolo (2002), pesquisador e crítico dos estudos pós-coloniais, para quem a cultura evidencia as relações de poder, podendo ser considerada um campo epistêmico e enunciativo de valores e diferenças culturais de um determinado grupo cultural.

Enquanto produção cultural do povo surdo, a literatura surda é a imagem pública das diferenças do povo surdo, portanto, parafraseando Geertz (2017), ela também torna público o processo de significação das vivências e experiências do povo surdo, fornecendo um caráter coletivo em suas produções culturais. A concepção de Geertz (2017) se relaciona à perspectiva de Bhabha (1998), no contexto dos estudos pós-coloniais, para quem a cultura não é um elemento epistemológico, não tem uma tarefa intencional e passa a exercer uma função enunciativa. Por intermédio da enunciação, significados e diferenças são negociados: “[...] a diferença cultural marca o estabelecimento de novas formas de

significados e estratégias de identificação, mediante processos de negociação nos quais não se pode estabelecer nenhuma autoridade discursiva sem revelar a própria diferença” (BHABHA, 2010, p. 412). Ainda segundo Bhabha (1998), a racionalização promovida pela linguagem,

[...] altera o sujeito da cultura, transformando-o de uma função epistemológica e uma prática enunciativa. Se a cultura como epistemologia se encontra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais (alto/baixo, nosso/deles) na instituição social da atividade de significação. O epistemológico está preso dentro de um círculo hermenêutico, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade. O enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos de negociação cultural (BHABHA, 1998, p. 248).

Conforme Bhabha (1998), no processo enunciativo as estratégias que promovem a identificação cultural estão articuladas com a formação da interioridade do sujeito. Dessa forma, a literatura surda, enquanto uma estratégia de promoção da identificação cultural, se articula com a formação da subjetividade, assim como contribui com a formação da consciência de si do sujeito surdo. A cultura como enunciação - e não objeto epistemológico - possibilita revelar a performatividade das produções dos povos marginalizados (BHABHA, 1998). A obra, nessa perspectiva, adquire um caráter performático, pois é capaz de apelar ao sujeito à transformação do olhar em relação a determinada realidade ou prática. Em seu caráter performático, a obra também se torna descolonizadora.

A noção de descolonização foi cunhada através de publicações literárias que questionavam e desafiavam as posturas político-econômicas eurocêntricas. Conforme Mignolo (2002), as ideias liberais, a emancipação da Europa e a independência dos países europeus, por parte das colônias, provocaram a evidência das diferenças entre países colonizados e colonizadores e fortaleceram as diferenças culturais. Esse processo fundou um conhecimento específico, oferecido pela história da civilização ocidental, possibilitando novos conceitos e uma nova linguagem. Com isso, as diferenças culturais e as produções dos grupos marginalizados se tornam cada vez mais evidentes e se fortalecem enquanto produções epistêmicas. O mundo passa a considerar, olhar a episteme e, segundo

Said (2007), a cultura do Oriente. A cultura, assim, se faz por meio da literatura, da enunciação e da episteme.

Assim como Bhabha (1998), Hall (2016) compreende a cultura como uma realização que acontece por meio da linguagem, pois se relaciona ao processo de conceder sentido e significado à realidade que nos envolve. Esse processo, segundo Hall (2016), desperta o senso de pertencimento, pois os conceitos e ideias produzidos em um determinado contexto cultural e linguístico se assemelham entre os pares. Em sujeitos pertencentes ao mesmo grupo cultural, encontramos sentidos e significados que se aproximam e semelhanças na forma de representá-los:

Concedemos sentidos às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Para Hall (2016), a linguagem é mediadora para que a cultura se forme, se desenvolva e circule. Os sentidos e significados são expressos por meio das representações que nascem a partir de um contexto histórico-cultural no qual o ser humano está envolvido. Na concepção de Woodward (2000),

[...] a representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, dos signos e imagens que significam ou representam objetos (WOODWARD, 2000, p. 31).

Toda representação nasce de um processo de sentidos e significados imersos e advindos de um determinado contexto cultural. Hall (2016) e Woodward (2000) enfatizam que o processo de sentido e significação presente na representação é revelador dos posicionamentos dos sujeitos, promove a identificação e também contribui para o desenvolvimento da consciência de si e em relação às diferenças do outro. Woodward (2000, p. 18) afirma que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar.

De acordo com Hall (2000) e Bhabha (1998), a noção de representação está como um enunciado ou marcação simbólica que tem a linguagem como mediadora e

fonte dos processos de criação e parte do contexto sociocultural; portanto, a representação na literatura não é algo meramente ficcional ou fantasioso. No caso da literatura surda, temos a representação das vivências e experiências do povo surdo e o fortalecimento de seus valores linguístico-culturais, por isso ela também é descolonizadora.

Com base nessa reflexão, podemos afirmar que a representação é uma ação que parte de uma atitude criativa, que busca sintetizar o interior e exterior a partir da realidade que cerca o sujeito. Isso nos conduz à aproximação com as ideias de representação e criação propostas pelo psicólogo e teórico Lev S. Vigotski, segundo o qual “[...] a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo [...]” (VIGOSTSKI, 2014, p. 7). Em outras palavras, para criar, o sujeito retoma, faz memória de suas experiências e vivências, relembra sensações e sentimentos, tem contato com sua interioridade, sua subjetividade. Não é um processo de criação que reproduz o passado ou o que está vendo; no processo criativo, há uma espécie de síntese entre o que o sujeito construiu dentro de si com o que lhe é demandado através do processo criativo.

O pesquisador e psicólogo Théodule Armand Ribot (1900) entende que as representações têm a participação dos sentidos e são resíduos de experiências anteriores. As imagens visuais são sintetizadas no interior e fazem parte de um processo, fruto do contexto que o indivíduo pertence. Tal processo é denominado por Ribot (1900) como movimentos e estes são parte da representação. As causas externas são as variações das experiências que proporcionam o movimento no ato criativo. Portanto, na representação há “movimentos” formados pelas imagens visuais que se sintetizam no interior do sujeito a partir de resíduos de sua experiência anterior.

A representação, para Ribot (1900), não é um processo puramente racional. A representação, quando criação, tem o trabalho da imaginação e toda imagem internalizada e externalizada por meio da representação está ligada a uma marca afetiva que o sujeito traz de suas experiências anteriores. Segundo Ribot (1900, p. 16), “as representações não são algo isolado; na realidade, elas fazem parte de um

sistema, ou melhor, de uma trama, de uma rede, já que, em razão de suas múltiplas relações, elas podem se relacionar em todos os sentidos”⁷.

De acordo com Ribot (1900), encontramos no movimento da imaginação, presente na representação, dois processos: a dissociação e a associação. A dissociação é uma forma particular de compreender algo. Na sua maneira particular de significar um dado ou um objeto se articulam traços da identidade daquele sujeito. No processo de associação, acontecem as analogias ou aproximações das imagens que o sujeito possui dentro de si. Para Ribot (1900), dentre as analogias que ocorrem, pode acontecer o animalismo, por meio de seres míticos. Esse processo é denominado pelo autor como “constelação”, ou seja, um grupo de imagens associadas a determinadas situações ou tema, e são o estágio mais puro da imaginação. Nesse sentido, “[...] a literatura é uma mitologia transformada e adaptada às condições variáveis da civilização” (RIBOT, 1900, p. 113), pois ela pode projetar, idealizar e adaptar à ficção o que foi dialeticamente elaborado pelo sujeito. Dessa forma, assim como Vigotski (2014), Ribot (1900) entende que o que é criado pela imaginação e representado não é apenas ficção, mas parte da realidade de afetos do sujeito. Para Ribot (1900), na imagem está a marca afetiva que o sujeito traz de experiências anteriores.

Pelos processos de dissociação e associação, através da imaginação e criação, o sujeito traz um dado novo, considerado por Ribot (1900) como um tipo de conhecimento sobre algo ou sobre a realidade. A representação, através do processo criativo, pode atuar como espaço de se pensar a própria realidade e transformá-la, já que o indivíduo pode, através de sua imaginação, dissociar e associar novos espaços e dados que o identificam e identificam outros, assim como o projetam àquela realidade.

Por meio da criação é possível representarmos valores, expectativas e projetar o novo, considerando os elementos socioculturais constituidores do sujeito. Vigotski (2014, p. 3) afirma que “[...] a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente”.

Consoante Ribot (1900), a criação parte da imaginação e, da mesma forma, segundo Vigotski (2014, p. 10), “[...] qualquer ato imaginativo se compõe sempre de

⁷ Les représentations ne sont pas solitaires; dans la réalité, elles font partie d'une chaîne ou plutôt d'une trame, d'un réseau, puisqu'en raison de leurs multiplex rapports, elles peuvent rayonner em tous sens. (Tradução nossa).

elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa [...]”, isto é, a representação, enquanto objetivação da criação, apresenta aspectos da realidade do sujeito, de suas experiências, de seus afetos e desejos. Não é um processo unilateral, mas se caracteriza pela síntese dialética entre suas experiências anteriores, o contexto cultural e sua interioridade. É no processo dialético entre interioridade e exterioridade que acontece a representação na forma de criação.

No processo criativo através da literatura surda, podemos encontrar representações que podem se constituir como resistentes e descolonizadoras. Isso porque a literatura surda tem por raiz evidenciar as vivências e experiências do povo surdo e proporcionar ao surdo um espaço de dissociação com as próprias experiências, assim como de identificação, associando suas vivências com as narrativas literárias de seu povo.

A cultura, na literatura surda, é o espaço onde os valores linguístico-culturais são representados e projetados seus ideais de relação com o outro: o ouvinte. Nessa perspectiva, Ngũgĩ (1986) afirma que a cultura é o espaço de libertação e também de dominação e por meio dela é possível tanto colonizar como descolonizar. O que percebemos, na literatura surda, é uma tentativa de descolonizar os comportamentos ouvintistas, ao valorizar e fortalecer os valores próprios do surdo e traçar novas posturas de relação com o sujeito ouvinte, baseada no respeito às diferenças e especificidades linguísticas do povo surdo.

A perspectiva pós-colonial exige uma leitura dialética - não recusando as relações de alteridade que constituem a base do domínio simbólico e do processo de identificação social - e impulsiona a questionar e repensar as limitações impostas pelo sistema sociocultural, permitindo repensar e ressignificar a identidade cultural que é construída através das relações de alteridade (BHABHA, 1998). Nesse sentido, Bhabha (1998) argumenta:

A cultura torna-se assim estratégia questionadora das posturas dominantes uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementariedade - entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado - na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação. É dessas posições narrativas que a prerrogativa pós-colonial procura afirmar e ampliar uma nova dimensão de colaboração, tanto no interior das margens espaço-nação como através das fronteiras entre nação e povos (BHABHA, 1998, p. 25).

A cultura, por via da literatura surda, é espaço de significação e ressignificação. Retomando as ideias de Ribot (1900), através dos sentidos e a partir do contexto sociocultural associamos e dissociamos imagens, de forma que o movimento interno se objetive em representação. Na representação encontramos a criação, fruto da imaginação, formada não somente por elementos da racionalização, da síntese de experiências nos processos de dissociação e associação, mas também de afetos, de elementos que constituem a subjetividade do indivíduo.

Considerando o exposto, afirmamos que a representação pode promover a identificação e o desenvolvimento da consciência de si e do outro, pois se constitui a partir de um processo de significação.

Na subseção a seguir, situamos a noção de consciência apontada por Vigotski, como possibilidade do sujeito, no contato com a literatura surda, projetar, questionar e lançar-se em práticas sociais descolonizadoras, desenvolvendo a consciência de si e do outro.

3.2 A formação da consciência a partir da experiência estética

Para Vigotski (2007), o estudo da consciência inicialmente não foi objeto da psicologia. Os estudos do comportamento e da psique eram abordados a partir da noção de reflexo, ou seja, o comportamento, a sensação, os instintos e as emoções eram entendidos como reflexos. O reflexo acontece, é parte do comportamento humano, mas o ser humano não se limita em um ser de reflexos.

Vigotski lança o olhar sobre a noção que antes era objeto de outras áreas como, por exemplo, a filosofia, para compreender o ser humano não somente a partir comportamentos reflexivos, mas também como um ser capaz de decidir, escolher, questionar e interferir na sociedade. Tal noção permite compreender o ser humano como alguém que possui formas diversas de viver e perceber o mundo e adaptar-se diante das necessidades. Dessa forma, “[...] a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode ser realizado no indivíduo na medida em que ele passa a se relacionar consigo do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros no contexto de uma dada cultura” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 62).

É por tornar-se consciente que o ser se humaniza. Além disso, a consciência tem suas especificidades em relação a outras formas de vida. O materialismo

histórico dialético não nega isso. Marx, em sua obra *O capital*, reforça a noção da relação do ser humano e suas intenções, assim como a manifestação das forças contraditórias das relações. Há, portanto, na consciência, a característica volitiva e ligada à liberdade (DELARI JUNIOR, 2013).

Compreendemos que, para Vigotski, a consciência não é somente uma atitude reativa, mas situa o ser humano em seu processo histórico, por meio do outro; significa o que o cerca e permite o ser humano se posicionar diante de si e da sociedade. Conforme Delari Junior (2013, p. 76), “[...] a dimensão ao próprio ser humano consciente mostra ser, antes, a de uma possibilidade ativa deste ser humano regular suas próprias ações, mediante uma meta que pode projetar mesmo antes de iniciá-las [...]”. Assim, podemos considerar a consciência enquanto atividade humana que possibilita projetar e transformar as práticas sociais. Nas palavras de Delari Junior (2013),

A consciência é o humano vivo e real consciente. Mas o humano vivo e real só pode se reconhecer e se produzir como tal na medida em que sua vida vai se tornando consciente. Não se trata de um processo que se dê num passe de mágica, num instante milimetricamente captável, mensurável, que se possa fotografar, paralisar, congelar, dissecar. Mas, também, não é algo místico, incompreensível, inefável, que tenha sempre existido como condição prévia para o advento da humanidade. É um movimento que vai se dando no curso da história das sociedades, mas também, e indissociavelmente, no curso da história de cada ser humano singular. Essa história, nos termos de Vigotski, é dialética, é processo e acontecimento. E abordar a consciência como gênese histórica, como devir, é o que, para Vigotski, faltava a todas as psicologias com as quais se deparou. Nisso residia a incapacidade das diferentes abordagens psicológicas em compreender e explicar a consciência como imanente à condição humana (DELARI JUNIOR, 2013, p. 79).

É importante ressaltar que, até então, a consciência era considerada por muitos filósofos e psicólogos como um elemento *a priori* do humano, imanente a sua constituição. A concepção dialética da consciência proposta por Vigotski inaugura uma nova era na forma de constituir o processo de consciência do ser humano, em que a cultura e as relações sociais, compreendidas considerando-se a história, não podem e nem devem ser negadas ou desconsideradas no estudo da psique e na formação da consciência, pois são parte dos elementos que cercam o ser: “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do processo dialético [...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Considerando o impacto das relações sociais e da cultura na formação da consciência, somente na relação com o outro a consciência se processa enquanto consciência. Aqui, o outro pode ser entendido como um objeto, situação ou ser vivente. Segundo Delari Junior (2013), a relação com o outro, assim como a contradição presente no mundo e seu movimento dialético, é condição epistemológica constitutiva para a formação da consciência.

Nesse processo de relação com o mundo exterior, há um processo autorreflexivo, isto é, o primeiro momento da consciência é reflexo do real e pode ser um ato inconsciente. Conforme Vigotski (2008, p. 114), “[...] a palavra consciência pode ser utilizada para indicar a percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente”. Esse é um primeiro estágio que acontece no contato com o mundo objetivo. A passagem da consciência-reflexo para a consciência-reflexiva acontecerá através do conhecimento em suas diversas formas e áreas. A relação com o outro é fundamental nesse processo. Ao se relacionar com o outro, há um distanciamento de si mesmo, o que permite o exercício do discernimento, da diferenciação. Segundo Delari Junior (2013, p. 89),

[...] a consciência autorreflexiva implica uma distinção entre a consciência do mundo objetivo e a própria vivência do sujeito como experiência singular desse mesmo mundo. A consciência constitui-se num distanciamento e discernimento entre o que imaginamos e o que compõe a realidade objetiva – tornando-nos capazes de diferenciar nossas impressões interiores daquilo que se passa independente delas.

O processo de distanciamento permite ao sujeito, por sua subjetividade, no exercício de sua consciência, diferenciar-se ou reconhecer-se no mundo. Nesse processo, há a possibilidade ou não de ocorrer um processo de identificação, proporcionando a individualização ou constituição de identidade por meio do processo de significação. Delari Junior (2013) faz a seguinte reflexão:

A consciência se dá como significação, como lugar do propriamente humano. Sendo assim, não pode ser absoluta, não pode ser totalmente transparente nem totalmente opaca, mas se constitui como devir, como luta e conflito imanentes. Ela se realiza na composição de múltiplos e contraditórios lugares significativos nos quais cada ser humano se relaciona com os demais em determinadas práticas sociais, fazendo-se sujeito dessas relações. A consciência surge como movimento pelo qual diferentes papéis podem ser não apenas reproduzidos, mas também confrontados, refeitos, repensados, mesmo que parcialmente (DELARI JUNIOR, 2013, p. 105).

Ao significar, o ser humano também intervém na realidade, porque a significação, enquanto atividade da consciência e conhecimento processado,

implicará na intervenção que será feita pelo sujeito na realidade. Na relação com o mundo, o ser humano tem a possibilidade de, ao significar, “[...] criar novas formas de reflexão e distanciamento, pode ser entendida como um processo que pode conduzi-lo a um maior domínio sobre o mundo e sobre suas próprias ações no mundo” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 94). Portanto, o processo de significação e formação de consciência permite ao sujeito posicionar-se e projetar-se no mundo.

Para Delari Junior (2013), a consciência vigotskiana é também um ato afetivo e não se reduz aos aspectos cognoscentes, pois, ao tomar consciência de algo, o sujeito faz uso da sua subjetividade, da sua forma de significar e isso não é um ato totalmente racional, pois reflete sentimentos envolvidos nas experiências realizadas.

Com base no movimento dialético que envolve a formação da consciência em Vigotski, trazemos, na sequência, algumas considerações a respeito da formação da consciência em Sartre.

Para Vigotski, o outro é um elemento importante na formação da consciência. O outro está inserido em um contexto sociocultural; a formação da consciência não é algo isolado do sujeito em-si, mas de um sujeito permeado por relações e situado num determinado tempo-espço. É possível a aproximação da concepção de consciência de Vigotski daquela concebida pelo filósofo Sartre. É importante deixar claro que não temos a intenção de descrever a filosofia sartreana no que concerne à formação da consciência, mas apenas trazer alguns pontos de proximidade com a noção de consciência vigotskiana, a fim de fundamentar nosso objeto de estudo e nossa tese: a literatura descolonizadora como formadora de consciência.

Sartre desenvolve a noção de consciência no decorrer de várias obras, dentre as quais destacamos *A transcendência do ego* e *O ser e o nada*. Focamos nossa atenção nas reflexões feitas por Sartre nesta segunda obra, na qual o autor desenvolve e aprofunda a reflexão feita na primeira.

Tratamos a formação da consciência segundo Sartre, considerando duas noções em sua abordagem onto-fenomenológica: o movimento e o olhar. Para Sartre, a consciência é fenômeno, precisa aparecer para existir e está em constante processo de construção e de significação. A consciência existe na medida em que se manifesta, porém não se esgota em sua aparição. É através da consciência que o mundo adquire sentido e significado.

A consciência se manifesta em sua relação com o mundo, ou seja, através de sua relação entre seu ser-para-si e o ser-em-si. Esses dois seres podem ser assim

compreendidos: o *ser-para-si* é o ser da consciência humana, um ser incompleto, inacabado e que procura sua completude no *ser-em-si*, um ser que, ao contrário do primeiro, se manifesta como um ser pronto, acabado, ao qual nada falta. Tudo o que não é a consciência humana, é, portanto, um ser-em-si.

Segundo a professora e filósofa Neide Coelho Boëchat (2004, p. 33), “[...] a consciência não é somente conhecimento, senão estaria reduzida à dualidade sujeito-objeto”. Segundo a autora, na perspectiva sartreana, a consciência é cognoscente e afetiva. A consciência se exprime em três dimensões temporais: passado, presente e futuro.

No passado, o em-si busca a sua integração e seu retorno é para ressignificar. Isso demonstra que o ser está em constante construção. No presente, o ser não é o que é, pois não é passado e não é o que não é, pois não é futuro. Nessa condição de presente, o ser é o próprio ser do *para-si*. Por isso, o presente é sempre fuga para completar-se no futuro “[...] porque o para-si é incompleto e inacabado e ele capta o futuro como aquilo que ele ainda não é e tem de ser [...]” (BOËCHAT, 2004, p. 43). A consciência está situada no tempo, assim como nossas experiências, portanto consciência é movimento.

Nesse processo de ressignificação e busca de completude, o outro tem um papel fundamental. Conforme Boëchat (2004), há um processo dialético e histórico por meio do qual a consciência se posiciona e o sujeito também se responsabiliza consigo mesmo e com os indivíduos que o cercam através da relação com o outro.

Para Sartre, no processo de formação da consciência, o outro é fundamental, pois contribui no reconhecimento do que ainda não se é e do que se é. Esse processo acontece por meio do olhar. Conforme Sartre (2015, p. 332), “[...] se o outro é aquele que me olha, devemos poder explicitar o sentido do olhar do outro [...]”. O olhar permite perceber o outro e se autoperceber. Sartre recomenda que o outro não deve ser olhado como um objeto, mas deve ser significado. Dessa forma, podemos considerar que a consciência exige em seu movimento do em-si para o para-si, um processo constante de significação e ressignificação e o outro terá papel fundamental nesse processo. Esse movimento não é algo que parte do instinto, mas acontece por necessidade, pela falta que o ser tem de algo; nesse sentido, é partindo do que não se tem, do que não se é, que o ser consegue atribuir sentido às coisas e produzir cultura. O olhar nos torna conscientes da presença de si mesmo no mundo em um tempo e espaço. Nas palavras de Sartre (2015, p. 334),

[...] perceber é olhar, e captar um olhar não é apreender um objeto-olhar no mundo (a menos que esse olhar não esteja dirigido a nós), mas tomar consciência de ser visto. O olhar que os olhos manifestam, não importa sua natureza, é pura remissão a mim mesmo [...]. Assim, o olhar é, antes de tudo um intermediário que remete a mim mesmo.

O fundamento da consciência do para-si está na ação de ver o outro e ser visto por ele. O olhar do outro é também revelador do ser alienante (desconhecido por si mesmo) em si mesmo e do seu vir-a-ser, exigindo novas ações, oportunizando projetar-se no mundo: “[...] O olhar do outro, na medida em que apreendo, vem atribuir a meu tempo uma dimensão nova [...]. O outro é condição do meu ser-não-revelado [...]” (SARTRE, 2015, p. 343-345).

É na relação com o outro, nesse movimento constante de formar a consciência em um processo contínuo e dialético, que o ser significa e ressignifica sua história. Assim, “[...] o olhar do outro me atinge através do mundo e não é somente transformação de mim mesmo, mas metamorfose total do mundo” (SARTRE, 2015, p. 346). O outro permite projetar-se e transformar o mundo, exige um posicionamento do ser; dessa maneira, o ser para-si torna-se responsável de seus atos.

Considerando o movimento dialético de significar e dar sentidos às coisas, identificamos alguns aspectos que se encontram tanto em Vigotski como em Sartre, os quais passamos a expor.

O primeiro aspecto é a dialética, que permite estabelecer a relação do ser com a cultura, com a história e com o outro. Não há formação de consciência de forma isolada, ao contrário, como disse Sartre, o ser ficaria no plano do em-si ou, como afirmou Vigotski, seríamos seres puramente reativos, sem possibilidade de interferir no meio em que vivemos. Portanto, para ambos os autores, a formação da consciência é um movimento dialético, formativo de si mesmo e do outro, em que a exterioridade (contexto sócio-político-cultural) e a interioridade (subjetividade) são partes integrantes e participantes na constituição do sujeito.

O segundo aspecto é a relação com o outro. Para Vigotski, o outro é fundamental e, se há um processo dialético envolvendo a formação da consciência, as relações estão presentes nesse processo; então, não há formação de consciência sem relações sociais, sem posicionamentos e sem significação. Para Sartre, o outro também é fundamental. O olhar do outro permite situar e significar o

ser, pois o outro revela o que falta, o que não se é, o que se deseja ser. Ambos os autores defendem que, na relação com o outro, nesse processo de significação, o ser se posiciona, pode questionar, refletir, defender, transformar.

Nesse sentido, a noção de outro, apresentada por Sartre e Vigotski, se aproxima da teoria dos estudos pós-coloniais, segundo a qual o outro pode ser colonizado/colonizador. Conforme Hall (2000), as relações de alteridade podem ser compreendidas em suas diferenças, o que as torna ambivalentes. Isso significa dizer que a relação com o outro pode ser compreendida em seu aspecto de poder para colonizar ou descolonizar; construir ou destruir, portanto, é ambivalente.

Edward Said (2007), crítico dos estudos pós-coloniais, também discutiu a noção de outro em sua obra *Orientalismo*. Para esse autor, o outro é compreendido como alguém que está à margem, no oriente da sociedade. Quando o outro se posiciona, interfere na sociedade, questiona, ou seja, por meio das relações sociais e do contato com o outro ocorre a formação da consciência e o sujeito pode se perceber como colonizado/colonizador, assim como pode se posicionar, refletir e significar os processos de colonização e/ou descolonização que ocorrem em sua forma simbólico-cultural e/ou político-econômica.

É na cultura, por meio da linguagem, que produzimos sentidos e significados. Nesse processo, o outro é importante, pois sem ele não há percepção da diferença, pois o outro é o ser provocador do olhar para se autoperceber e perceber a diferença. Conforme Hall (2000, p. 155), “precisamos da ‘diferença’ porque somente podemos construir significado através de um diálogo como o Outro”. Essa noção se relaciona com a de Sartre, em que o outro é percebido por meio do olhar e a linguagem é o instrumento que promove a relação entre eu e o outro. Segundo Hall (2016, p. 159), “[...] nossa subjetividade é formada por este diálogo problemático, nunca concluído e inconsciente com o “Outro” - com a internalização do “Outro”. É formada em relação a algo que nos completa, mas que - por se encontrar fora de nós -, de certa forma, sempre nos falta”. Não há formação de consciência de forma isolada, visto que o sentido e a significação partem do processo de formação da consciência de si e da realidade que circunda o sujeito. A formação da consciência exige relações de alteridade. A literatura surda é uma forma de provocar as relações de alteridade entre surdos e ouvintes e entre surdos consigo mesmo.

Segundo o filósofo e pesquisador Gerd Bornheim (2011, p. 86-87),

[...] o outro é aquele que me olha e que eu ainda não olho [...]", ou seja, 'outro' é o diferente, o que não se tem ou não se é, pois, o 'outro' é o distante do que sou [...] quando o outro me olha, sei que não se trata apenas de um corpo que me vê ou de um animal que me percebe: sei que atrás daqueles olhos há uma consciência; e o olhar me revela que não sou apenas um corpo, um em-si, mas que também eu sou consciência.

A relação com o outro permite, também, evidenciar as tensões entre culturas e valores e a literatura surda nos convoca a olhar o outro e descolonizar práticas opressoras. Segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991, p. 59), críticas dos estudos pós-coloniais, "as estratégias que essa escrita emprega para manter a distância e a alteridade enquanto se apropria da linguagem são, portanto, uma demonstração constante das possibilidades dinâmicas disponíveis para a escrita dentro da tensão do centro e da margem"⁸, ou seja, a escrita pós-colonial, tem como característica perceber e trazer o outro da margem para o centro, a fim de que o outro não seja mais estrangeiro *otherness* e silenciado, mas percebido na sua diferença. Entendemos que a literatura surda possibilita olhar para as diferenças e, nessa perspectiva, há de se representar uma "posição interpretativa a partir de um território cultural no qual o "outro" (aquele que olha) se posiciona" (ASHCROFT; GRIFFTHS; TIFFIN, 1991, p. 61)⁹.

A literatura, portanto, se constitui, no contexto dos estudos pós-coloniais, uma estratégia de relações de alteridade, permitindo o desmascaramento de relações de poder e da dinâmica de opressão entre colonizado e colonizador. Essa prática possibilita trazer para o centro aqueles que estavam à margem, fortalecendo seus valores e evidenciando as tensões entre os grupos culturais envolvidos. Segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991),

a relação centro-margem é uma característica do texto pós-colonial. Ela implementa uma série de estratégias contra-discursivas, reentrando na episteme ocidental em um de seus pontos mais fundamentais de origem para desconstruir essas noções e processos que racionalizaram a imposição da palavra imperial ao resto do mundo (ASHCROFT, GRIFFTHS, TIFFIN, 1991, p. 103-104, tradução nossa)¹⁰.

⁸ The strategies which such writing employs to maintain distance and otherness while appropriating the language are therefore a constant demonstration of the dynamic possibilities available to writing within the tension of centre and margin (tradução nossa).

⁹ They represent a reading rather than a writing primordial sorties into that interpretative territory in which the Other (as reader) stands (parafrazeado no texto).

¹⁰ [...] the centre-margin relation, and does so in a way characteristic of the pos-colonial text. It deploys a number of counter - discursive strategies, re-entering the western episteme at one of its most fundamental points of origination to deconstruct those notions and processes which rationalized the imposition of the imperial word on the rest of the world.

A formação da consciência não acontece de forma única no sujeito, assim como o contato com o outro, pois existem especificidades em cada etapa de desenvolvimento do sujeito.

Abordamos, em seguida, o desenvolvimento da consciência no adolescente, a criação e a experiência estética nessa fase da vida.

3.3 Adolescência: experiência estética com a literatura surda

O desenvolvimento psíquico, bem como o da consciência, não ocorre somente pelas condições de vida, mas também pela influência das pessoas e instituições que cercam o sujeito. As relações sociais, a cultura, a escola, as experiências e vivências do sujeito, constituirão elementos para o desenvolvimento psíquico do adolescente (ELKONIN, 1960).

Para o psicólogo Daniil B. Elkonin (1960, p. 530), “[...] a adolescência compreende 11-15 anos e a idade preparatória para a juventude compreende 14-18 anos [...]”. A adolescência constitui uma fase de transição crítica e, assim como em outras etapas, o sujeito está mais sensível a determinados elementos da realidade conforme (ELKONIN, 1987).

Segundo Elkonin (1960,1987), nessa fase, o adolescente fortalece a participação em grupos e adquire maior independência, desenvolvendo a consciência de si mesmo. Nessa etapa, os adolescentes estão sensíveis à escola, pois nesse espaço se identificam com seu grupo de vivência e fortalecem seus ideais e sua perspectiva de vida. A escola amplia a consciência de si mesmo, visto que é um dos principais espaços de formação.

Conforme Elkonin (1960), o adolescente atribui grande valor àqueles com quem convivem (amigos, família, colegas). A consciência de si mesmo, ainda pouco fortalecida, parte da construção de sentidos e significados que serão constituídos a partir da relação com o outro. Elkonin (1960, p. 548) argumenta que “[...] a formação da consciência de si está relacionada com a análise que o adolescente faz de seu mundo interior [...]”, ou seja, a partir de suas vivências e experiências se reforçam, por meio do processo de identificação, os interesses, os projetos, os valores de seu grupo cultural. Nesse sentido, a experiência estética tem muito a contribuir para a entrada e análise de seu mundo interior, visto que proporciona um espaço de reflexão de si mesmo e do outro.

Além disso, na adolescência, as relações vão se fortalecendo e há uma tendência, de estreitar as relações com seus pares ou, se preferir, seu círculo de relacionamentos, que tem por base a identificação com valores e determinados ideais (ELKONIN, 1960). Esse movimento desenvolve o sentimento de pertencimento a determinado grupo linguístico-cultural. Segundo o referido autor,

Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um 'código de companheirismo'. No que concerne à comunicação, as relações estão estabelecidas não somente pelo respeito mútuo, mas por uma completa confiança e sentimento de comunidade na vida interior. Esta faceta da vida comum com o amigo ocupa, no período da adolescência, um lugar especialmente importante. (ELKONIN, 1987, p. 120, tradução nossa).¹¹

Nas relações de amizade e no processo de desenvolvimento, segundo Elkonin (1987), há uma comunidade de convivência por meio do qual o adolescente desenvolve a consciência de si mesmo e do outro, pois “no processo de comunicação há um lugar de profundidade para as normas que regem as relações e as dominam” (ELKONIN, 1987, p. 120, tradução nossa)¹². É no período da adolescência que encontraremos um destaque maior na relação com o outro. Essas relações se tornam cada vez mais consistentes, na medida em que o adolescente se identifica com os valores culturais do grupo em que se relaciona. O neuropsicólogo Alexander Luria (1988), afirma que:

Quando as crianças chegam à adolescência, generalizam mais com base em suas impressões imediatas. Ao invés disso, classificam, isolando certos atributos diferentes dos objetos. Cada objeto é posto em uma categoria específica por uma relação com um conceito abstrato. Após estabelecer um sistema para incluir diversos objetos em uma única categoria, os adolescentes desenvolvem um esquema conceitual hierárquico que expressa um 'grau de comunidade' cada vez maior (LURIA, 1988, p. 47-48).

Por esse viés, podemos considerar que, na relação com os outros, há uma sensibilidade para estabelecer relações mais profundas com aqueles que se identificam e evidenciam as diferenças dos grupos a que se vinculam. Essa atitude do adolescente acontece a partir de uma percepção visual em que ocorre, conforme

¹¹Em todas las formas de actividad colectiva de los adolescentes se observa la subordinación de las relaciones a un especial 'código de companheirismo'. En lo que concerne a la comunicación personal, las relaciones pueden establecerse y se establecen no sólo sobre la base del respeto mutuo, sino también de una completa confianza y comunidad de la vida interior. Esta esfera de la vida común con el compañero ocupa en el período adolescente un lugar especialmente importante.

¹²En el proceso de comunicación tiene lugar la orientación profundizada hacia las normas que rigen estas relaciones y su dominio.

Vygotski (2012), uma imagem eidética. Em outras palavras, a partir de sua percepção e da ação dialética em seu interior, entre o que está recebendo e o que possui como experiência, o adolescente irá significar ou ressignificar, por meio da abstração, que pode acontecer através do processo criativo.

A fantasia não parte somente do concreto, mas da relação também com o abstrato que possibilita a construção de novos significados. Segundo Vygotski (2012), a imaginação do adolescente se transforma a partir de sua construção eidética da realidade. Além disso, nessa fase transitória, a atividade criativa contribui para expressar os valores, vivências e experiências, aumentando a possibilidade de reconhecimento de suas forças e possibilidades, permitindo vislumbrar mudanças e novas práticas sociais, ou seja, descolonizar vivências e valores. Conforme Vygotski (2012, p. 12), “[...] no desejo não satisfeito se estimula e incentiva a fantasia. Em outras fantasias se cumprem os desejos, se corrige a realidade insatisfatória [...]”. A fantasia é parte dessa fase e se caracteriza, segundo Vygotski (2012), por ser um elemento íntimo que sintetiza o objetivo e o subjetivo. O caráter oculto da fantasia revela os íntimos desejos, os motivos, as atrações e as emoções pessoais. A fantasia se coloca a serviço dessa faceta da vida do adolescente.

Conforme Vigotski (2007), por meio do ato criativo, ao fazer memória o adolescente pensa. O sujeito estabelece relações de suas vivências de forma abstrata, podendo significar a partir da síntese interna que se estabelece com aquilo que recebeu e aquilo que foi internalizado e compreendido em seu íntimo. Ao pensar, o adolescente busca estabelecer relações e descobrir novos elementos e sentidos, podendo encontrar novos caminhos e significados.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento é um processo dialético que implica intercambiar internamente as experiências e vivências na relação com o outro em dado contexto sociocultural; o desenvolvimento, então, decorre de fatores internos e externos sintetizados ao longo do desenvolvimento do sujeito e ressignificados nas diversas fases da vida.

Na adolescência, a imaginação também passa por uma profunda transformação. Conforme Vigotski (2014), a adolescência é a fase da crise e da transição, em que a imaginação se caracteriza pelo desejo de superação e transformação. A criação literária passa a ocupar um espaço maior junto ao desenho e, por meio da experiência literária, o adolescente pode mergulhar em si mesmo, objetivar sua subjetividade e personificar suas vivências e experiências nas

narrativas que imagina. Ainda nessa fase, é possível perceber, segundo Vigotski (2014), dois tipos de imaginação: a plástica e a emocional:

A imaginação plástica utiliza, preferencialmente, dados fornecidos pelas impressões exteriores; a imaginação emocional, pelo contrário é construída a partir de elementos interiores. Podemos denominar a primeira objetiva e a outra, subjetiva. O aparecimento de ambos os tipos de imaginação e sua diferenciação gradual são características específicas dessa idade (VIGOTSKI, 2014, p. 41).

Conforme o autor, na adolescência, o desenho não desaparece, mas pode ser que ocorra também o apelo à palavra/sinal, já que a exigência com os traços aumenta e a palavra/sinal expressa de forma mais genuína as ideias que estão representadas. A expressão por meio da língua utilizada pelo sujeito “[...] corresponde a uma relação mais profunda e complexa com seu mundo interior, em relação à vida e ao meio que a circunda [...]” (VIGOTSKI, 2014, p. 66), porém não há o abandono da fantasia, pois é pela fantasia que o adolescente estabelece um diálogo consigo mesmo, um monólogo. Além disso, segundo Vigotski (2014),

Junto com a fantasia, que serve sobretudo à esfera emocional do adolescente, sua fantasia se desenvolve também em outra causa, da criação puramente objetiva. Temos dito que quando no processo de compreensão, a atividade prática precisa da formação de alguma nova estrutura concreta, de uma nova imagem real, a encarnação criativa de uma ideia, a fantasia passa a ocupar em primeiro plano como função principal [...] A fantasia é uma das manifestações da atividade criadora do ser humano. E precisamente na idade de transição, graças à sua aproximação do pensamento em conceitos, se amplia consideravelmente sua faceta objetiva (VYGOTSKI, 2012, p. 14).

Dessa forma, é possível afirmar que a construção narrativa do adolescente, assim como suas representações, seja na forma desenhos ou palavras/sinais, objetivam sua interioridade. Ao criar e se envolver no processo imaginativo de uma narrativa, a fantasia proporcionada pela literatura possibilita o desenvolvimento de processos abstratos, que se confluem na produção de sentidos e significados. Assim, temos um processo que se encaminha para o desenvolvimento da consciência de si: ao imaginar, fazer uso da fantasia e da criatividade, o adolescente se afirma em suas concepções e valores, podendo apresentar novas ideias e concepções de determinadas realidades.

O desenvolvimento da consciência de si e do outro não é algo espontâneo, mas fruto de um complexo desenvolvimento da competência em abstrair e relacionar informações. Para os pesquisadores Ricardo Eleutério Anjos e Newton Duarte

(2016, p. 2017), “a formação de conceito caracteriza a adolescência”. Por isso, entende-se o lugar privilegiado que o pensamento abstrato adquire nessa fase, contribuindo para que o adolescente desenvolva a compreensão de si mesmo, do outro e da realidade que o cerca. Conforme os referidos autores,

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207).

O adolescente surdo, ao entrar em contato com as produções culturais do seu povo e com a literatura surda, tem a possibilidade de abstrair valores linguístico-culturais, fortalecendo e desenvolvendo a consciência de si mesmo e de suas diferenças. A cultura é o marco de partida que proporciona um espaço de problematização para pensar sobre si mesmo e sobre a realidade em que se insere. Com isso, queremos afirmar que o letramento literário na adolescência é um espaço de fortalecimento e desenvolvimento da consciência de si mesmo do ser surdo e do outro ouvinte. O letramento literário contribui no processo de empoderamento do sujeito surdo e de respeito às diferenças ouvintes, proporcionando uma atividade descolonizadora de estereótipos e preconceitos em relação ao surdo para os dois grupos culturais envolvidos (surdos e ouvintes), desenvolvendo práticas sociais que zelam pelo respeito mútuo e pela solidariedade, fornecendo um caráter ético ao processo de letramento literário do povo surdo.

Para Vygotski (2012), o processo de tomada de consciência de si facilita o desenvolvimento da consciência das relações sociais e na consciência do outro. O sujeito passa do em-si, movimentando-se em direção ao para-si, ou seja, ocorre um deslocamento, pois, ao olhar para si mesmo, o sujeito olha para o outro e vice-versa.

3.4 Literatura surda: estratégia de formação de consciência

Em trabalhos anteriores (SAMPAIO, G.; PISSINATTI, 2016; SAMPAIO, W.; PISSINATTI, 2017), evidenciamos o caráter engajado e resistente da literatura surda: no caso do ouvinte, a literatura surda possibilita conhecer as vivências, as experiências e as perspectivas do povo surdo; no caso do surdo, também é possível

perceber o outro (ouvinte) em suas histórias. Assim, podemos considerar que, nos discursos e no diálogo entre cultura surda/ouvinte, as significações e significados que se apresentam na literatura do povo surdo e em suas representações - nas personagens surdas, no espaço narrativo - contribuem para o processo de identificação e demarcação das diferenças linguístico-culturais. Conforme Hall (2016), por meio da significação e, conseqüentemente, da identificação, assumimos posições enquanto sujeitos e sedimentamos valores, sentimentos e experiências que constituem a interioridade de cada sujeito.

Para Sartre, Vigotski e Bhabha, o outro tem papel fundamental na formação da consciência e da interioridade. A significação não é algo que ocorre de forma somente racional, mas se faz no processo dialético entre interior/exterior. A realidade do sujeito e o contexto em que ele está inserido devem ser considerados quando nos referimos aos processos de significação, criação literária e formação de consciência. Essa noção se aproxima da concepção de significação proposta por Hall. O que apontamos aqui é a convergência da noção de significação entre Vigotski, Sartre e Hall e, além disso, a literatura surda como possibilidade de contribuição na formação de consciência do povo surdo e do ouvinte. Dessa forma, intrínseca a esse processo, está a descolonização do olhar, a transformação no modo de conceber o povo surdo por parte do ouvinte e vice-versa. Conforme Hall (2016, p. 155), “o significado surge através da diferença entre os participantes de qualquer diálogo. O Outro, em suma, é essencial para o significado [...]”. Portanto, não há significação sem o outro e a constatação das diferenças. Essa ideia também é reforçada por Compagnon (2009), ao se referir à literatura:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

A literatura nos torna sensíveis ao outro, que, por vezes, está distante de nós, e provoca a formação e a compreensão de valores que antes eram desconhecidos ou até mesmo negados. Ainda segundo Compagnon (2009, p. 48-49), “[...] o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico como os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus

sofrimentos são momentaneamente os meus”. Hall (2016, p. 31) reforça essa ideia quando afirma que a representação

[...] é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam e representam objetos.

Portanto, a literatura surda, enquanto representação do povo surdo contribui no processo de formação da consciência.

Assim como Hall e Compagnon, Vigotski também afirma que a literatura, enquanto atividade criadora, possibilita desenvolver a consciência de si e do outro e modificar as práticas. Segundo Vigotski (2014, p. 3), “é justamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente”. Para esse autor, a criatividade surge da necessidade de projetar o novo a partir de elementos constituídos socioculturalmente. Sendo assim, “a consciência social é influenciada pela obra de arte” (VIGOTSKI, 2014, p. 22).

Conforme Sartre (2004), a literatura, quando engajada, contribui na formação da consciência e novas práticas sociais. Além disso, a representação literária tem como ponto de mediação a linguagem. Isso significa dizer que a literatura - e a representação nela contida - é fruto de um processo de significação e, por isso, é também reveladora de valores e sentidos. Na concepção de Sartre (2004),

A literatura é um exercício de engajamento. ‘Engajamento em quê?’ Perguntarão. Defende a liberdade, afirmação precipitada. Trata-se de tornar-se o guardião dos valores ideais, como o ‘intelectual’ de Benda antes da traição, ou será que é a liberdade concreta e cotidiana que é preciso proteger, tomando partido nas lutas políticas e sociais? A questão se liga a outra, simples na aparência, mas que nunca é levantada: ‘Para quem se escreve’ (SARTRE, 2004, p. 53).

A literatura engajada, para Sartre, parte do princípio de que o autor está atento para o lugar de onde se comunica e se cria e para quem se dirige. O texto se torna guardião de valores e contribui na formação da interioridade de um povo. Nesse sentido, podemos considerar que, conforme Ngugi (1986, p. 15), “[...] por meio da literatura se transmite imagens do mundo, assim como valores”. Nessa esteira de pensamento, a literatura pode ser descolonizadora na medida em que contribui na formação da consciência de um povo, fortalece valores e transforma as práticas.

A criação de um texto literário, assim como sua leitura e interpretação, envolve significados e sentidos e “[...] a escolha de todos os significados e o uso que se faz da língua é central para a definição que um povo faz de si mesmo, em relação ao seu ambiente natural e social, de fato, em relação a todo o universo (NGUGI, 1986, p. 3, tradução nossa)¹³. A escolha dos sentidos e significados, tanto na representação que o texto literário traz como na que será feita pelo leitor, ocorre no processo dialético em que a história, os valores culturais e as experiências sociais estão envolvidas e, conforme Vigotski (2014), será apresentada na lógica interna, seja da narrativa ou da interpretação, durante a leitura de uma obra.

Por meio da literatura, o sujeito cria sentidos e significados, representando o outro e a si mesmo, objetiva-se e “[...] objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana” (FREIRE, 2017, p. 23). A literatura surda, enquanto literatura engajada e resistente, oferece um espaço de capacitar o sujeito, formando a consciência de si mesmo, assumindo sua diferença e sua própria história, reforçando os valores de sua cultura, provocando novas práticas sociais em que o outro é compreendido e respeitado na sua diferença e na sua forma de compreender e conceber o mundo.

No exercício da imaginação, na criação, através da experiência estética com a literatura surda, o sujeito tem a possibilidade de descolonizar práticas e fortalecer valores que constituem sua cultura. Dessa maneira, consideramos que a literatura surda permite uma experiência estética, ou, ainda, se quisermos, um letramento literário formador de consciência e, por isso, descolonizador.

¹³ the choice of all the means of and the use to which language is put is central to a people's definition of themselves in relation to their natural and social environment, indeed in relation to the entire universe.



Foto: Larissa Gotti Pissinatti
Fonte: Arquivos da pesquisa.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO: FIO DE ARIADNE PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Realizar uma pesquisa pode ser comparado a entrar em um labirinto, um espaço cercado de surpresas e desafios. A ideia de labirinto nos remete aos mitos gregos e à figura de Ariadne, a jovem que ajudou Teseu a enfrentar o labirinto com um novelo de linha para que ele não se perdesse. A linha de Ariadne pode ser comparada com o caminho metodológico que se escolhe para vencer um problema/desafio (pesquisa) e não se perder durante o percurso.

O primeiro passo para nosso percurso, neste trabalho, foi o cadastro do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia, com Certificação de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 79872617.5.0000.5300 e aprovação em 18 de dezembro de 2017.

Fizemos uso da abordagem qualitativa, pois nosso problema de pesquisa se relaciona a uma demanda social específica: a educação dos surdos. Segundo George Gaskell e Martin Bauer (2008, p. 23), toda pesquisa qualitativa tem um caráter social, pois se dedica à “interpretação de uma realidade social”. Além disso, a pesquisa qualitativa “[...] apoia-se em dados sociais - dados sobre o mundo social - que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação” (GASKELL; BAUER, 2008, p. 20).

Em consideração ao contexto sociocultural dos alunos surdos participantes da nossa pesquisa, conduzimos o projeto em LIBRAS e contamos com a colaboração de uma intérprete de língua de sinais para mediar a comunicação com os alunos ouvintes que estavam na classe. Os alunos ouvintes, assim como a presença do intérprete, foram variáveis que encontramos no primeiro dia de contato com a sala de aula. Segundo Uwe Flick (2009), a pesquisa qualitativa “[...] parte das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Assim, também consideramos, em nossa análise, as atividades desenvolvidas pelos participantes ouvintes, já que faziam parte do contexto em que os surdos estavam inseridos, contribuindo com nosso objetivo de verificação dos contrastes presentes nas representações elaboradoras.

Optamos pela intervenção pedagógica como metodologia de trabalho. Yves Lenoir (2009), crítico do termo intervenção educativa, afirma a importância de se considerar o contexto nas pesquisas de tipo intervenção:

[...] intervenção se inscreve em um processo interativo intencional situado temporalmente, espacialmente e socialmente, com um ou vários sujeitos, e coloca em cheque as condições julgadas as mais adequadas possíveis para favorecer a implementação, aos alunos, de processos apropriados de aprendizagem, sendo a finalidade a modificação que se julga benéfica de um processo (uma forma de fazer ou pensar), de uma situação educativa ou a aquisição de saberes e de conhecimentos (LENOIR, 2009, p. 14, tradução nossa).¹⁴

A intervenção pedagógica é um conceito novo na área das pesquisas em ciências humanas. Conforme Lenoir (2009), esse termo é oriundo da área da saúde e, nas ciências humanas, é motivo de estranhamento por parte de alguns pesquisadores, já que pode ser confundido com uma ação repressora, como por exemplo, a intervenção militar ou policial.

Pesquisas do tipo intervenção se aproximam da noção de pesquisa-participante e são comumente confundidas com pesquisa-ação. Diferente da pesquisa-ação, a pesquisa do tipo intervenção não exige que se deixe, ao final do trabalho, uma proposta de mudança que deva ter continuidade com os participantes da pesquisa, de forma prática e imediata, seja de ordem técnica, jurídica ou política. Segundo Thiollent (2004) a pesquisa participante tem um caráter de resultados normativos, institucionalizados.

Na pesquisa participante, conforme o pesquisador Antônio Carlos Gil (2010), os sujeitos envolvidos contribuem na elaboração do plano de ação que será desenvolvido durante a pesquisa, assim como nas ações que serão realizadas após o término do plano de ação. Na intervenção, os sujeitos são colaboradores, o plano de trabalho é realizado pelo pesquisador, porém, no decorrer do trabalho de campo, os sujeitos podem sinalizar alterações ou surgir variáveis que exijam mudanças. O objetivo da intervenção é apresentar uma nova prática; segundo Lenoir (2009), a intervenção é um processo interativo e acontece em um contexto socioeducativo e sociocultural específico, que implica uma ação com a intenção promover alguma mudança de caráter pedagógico:

Intervir é se colocar entre, se interpor, se inserir, penetrar, entrar, se introduzir, se envolver de, agir para mudar alguma coisa ou alguém, a fim de resolver um problema (identificado, isto é, elaborado) para outro. É preciso, portanto, reconhecer que toda intervenção é uma atividade interativa que

¹⁴ [...] intervention s'inscrit dans un processus interatif intentionnel situe temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en ouvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés, la finalité étant la modification jugée bénéfique d'un processus (une façon de faire ou de penser), d'une situation socioéducative ou l'acquisition de savoirs et de connaissances.

constitui uma interferência, da parte do interventor ou de uma categoria processual, na vida de um ou de vários seres humanos (LENOIR et al., 2002, p. 03, tradução nossa)¹⁵

A intervenção pedagógica propõe oferecer um espaço para uma nova prática pedagógica em um contexto específico. Essa prática é controlada e mediada pelo pesquisador. O espaço da intervenção deve ser acolhedor, onde há a liberdade dos participantes realizarem ou refutarem as atividades. Contudo, segundo Lenoir et al. (2002), o interventor, enquanto responsável da ação, deve proporcionar condições para a aprendizagem:

A intervenção pedagógica, enquanto uma ação finalizada, interativa dialética, integrativa, benevolente e controlada por um ator, o ensino, não tem, contudo, um único sentido que ele carrega especificamente sobre a ação nela mesma dos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, a noção de intervenção pedagógica, que se inscreve explicitamente no paradigma da complexidade, é indissociável com o de mediação (LENOIR, et al., 2002, p. 16, tradução nossa)¹⁶.

A intervenção pedagógica, segundo Lenoir (2002), está associada à ideia de mediação. Para Vigotski (2007), a formação da consciência está diretamente relacionada à mediação. A intervenção, enquanto prática mediadora está correlacionada ao uso dos signos, ou seja, da língua, para alcançar os participantes da pesquisa e contribuir no processo de desenvolvimento da reflexão seja sobre si mesmo ou sobre um outro fenômeno em questão. Intervir, nesse contexto, é interferir para obter uma mudança, afetar o outro a fim de desenvolver a consciência de si mesmo e sobre a realidade que circunda os sujeitos envolvidos. A intervenção propõe uma mudança, principalmente de ordem pedagógica, para adequar e qualificar o ensino em um contexto específico, por isso se diferencia da pesquisa-ação e da pesquisa participante, pois estas envolvem os sujeitos em ações resultantes da pesquisa mesmo após seu término, o que não é uma prática na intervenção, já que tem por objetivo fazer refletir e propor uma nova prática. Conforme Lenoir (2009),

¹⁵ Intervenir, c'est venir entre, s'intreposer, s'insérer, se glisser, entre, s'introduire, se mêler de, poser une action en vue de changer quelque chose chez quelqu'un en vue de résoudre un problème (identifié, c'est-à-dire construit) chez autrui. Il faut donc reconnaître que toute intervention est une activité interactive qui constitue une intrusion de l'apart d'un intervenant ou d'une catégorie d'intervenants dans la vie d'un ou de plusieurs êtres humains.

¹⁶ L'intervention éducative em tant qu'action finalisée, interactive, dialectique, intégratrice, bienveillante et régulatrice menée par um acteur, l'enseignant, n'a toutefois de sens que parce qu'elle porte spécifiquement sur l'action elle-même de sujets apprenants. Dans ce sens, la notion d'intervention éducative, qui s'inscrit explicitement dans le paradigme de la complexité, est indissociable de celui de médiation.

No coração desse recurso, o conceito de mediação se encontra a ideia que o ser humano é essencialmente um ser da práxis, isto é, um ser social capaz de agir livremente, de forma autônoma, responsável, crítica e criativa, a fim de se realizar individualmente e coletivamente na sociedade ao qual ele pertence, de interagir, pensar e agir com o mundo (natural, humano e social) no qual ele vive [...] (LENOIR, 2009, p. 18, tradução nossa).¹⁷

Partindo do conceito de intervenção proposto por Yves Lenoir, consideramos que a intervenção contribui no desenvolvimento de um processo pedagógico em que os sujeitos são inseridos em uma proposta educativa, com uma metodologia que responde de forma mais adequada às suas necessidades pedagógicas, propondo e incentivando esses sujeitos a refletirem sobre si mesmos e sua realidade. Concebemos que a intervenção estimula o exercício da práxis, tanto no interventor como nos participantes envolvidos na pesquisa, e concordamos com Lenoir quando este afirma que a intervenção pedagógica¹⁸ é um “processo dialético (do grego *dialektikes*) no sentido de que ela instaura um diálogo, uma confrontação discursiva do ponto de vista distinto que implicam aos alunos, saberes e ensinamento ou ensinamentos” (LENOIR et al., 2002, p. 13, tradução nossa)¹⁹.

A intervenção pedagógica, em seu exercício dialético, é promotora de um processo de desenvolvimento da consciência, pois, de forma interativa, contribui na construção de um processo reflexivo, portanto de ensinamentos, e “[...] é, de alguma maneira, uma práxis existencial e social que integra dialeticamente discurso, ação, prática e reflexão crítica” (LENOIR et al., 2002, p. 14, tradução nossa).²⁰

4.1 Uma proposta metodológica para o letramento literário com surdos

Nossa intervenção pedagógica é uma proposta de letramento literário para surdos e a metodologia de trabalho adotada tem seus fundamentos no autor e pesquisador Rildo Cosson, a partir de sua obra *Letramento literário teoria e prática*

¹⁷ [...] Au coeur du recours au concept de médiation se trouve l'idée que l'être humain est essentiellement un être de la práxis, c'est-à-dire un être social capable d'agir librement, de façon autonome, responsable, critique et créatrice, en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société à laquelle il appartient et d'interagir en pensée et en acte avec le monde (naturel, humain et social) dans lequel il vit [...].

¹⁸ Optamos por utilizar o conceito intervenção pedagógica, inclusive nas traduções dos excertos de Yves Lenoir, pois o conceito, nesses termos, pode ser encontrado no Thesaurus brasileiro de educação, ao contrário do termo intervenção educativa.

¹⁹ L'intervention éducative est fondamentalement un processus dialectique (du grec *dialektikes*) em ce sens qu'elle instaure un dialogue, une confrontation discursive de points de vue distincts qui impliquent des élèves, des savoirs et un ou des enseignants.

²⁰ L'intervention éducative est de la sorte une práxis existentielle et sociale qui integre dialectiquement discours, action, pratique et réflexion critique.

(2016). Cosson compreende o letramento literário como uma experiência estética, capaz de contribuir no processo de reflexão e desenvolvimento da competência crítica. Para essa experiência com a literatura, ele propõe a sequência básica como método de trabalho, conforme veremos mais adiante.

Os instrumentos para coleta de dados foram registros na forma de desenhos, feitos em um caderno individual, denominado por Cosson (2016) como diário de leitura. O diário de leitura foi por nós disponibilizado para cada aluno.

As explicações em LIBRAS, feitas pelos participantes surdos, foram por nós traduzidas para a língua portuguesa e optamos em manter algumas expressões idiomáticas típicas dos surdos.

Os instrumentos para coleta com os ouvintes foram os registros na forma de desenho, feitos no diário de leitura, e as explicações dos desenhos transcritas da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita. Ressaltamos que o registro escrito foi opcional para todos, já que os surdos têm a língua portuguesa escrita como segunda língua, conforme reza a Lei 10.436/2002, e muitos alunos não se sentem confortáveis em escrever. As explicações em LIBRAS e as falas em língua portuguesa foram filmadas.

A intervenção foi dividida em três momentos: (i) diagnóstica; (ii) contato com as obras e (iii) avaliação. Esses momentos aconteceram durante 32 aulas de língua portuguesa, com 45 minutos de duração cada, num total de 12 dias distribuídos em cinco meses.

No primeiro momento, intervenção diagnóstica, foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Advinda da área da saúde, nas ciências humanas a TALP é aplicada em pesquisas com abordagens sobre representações sociais, sendo uma das técnicas projetivas que se orienta por evocações da consciência e seu registro verbal ou escrito (COUTINHO; BÚ, 2017).

Por meio da TALP, os participantes da pesquisa são convidados a apresentar cinco palavras, a fim de verificar os elementos associativos pertencentes à consciência dos conteúdos estimulados pelo pesquisador. A ordem crescente das palavras também é um elemento projetivo que se considera, porém, na nossa pesquisa, fizemos uma adaptação na maneira de coletar as palavras, não exigindo a ordem crescente. Além disso, por se tratar de sujeitos surdos e sabendo da importância dos estímulos visuais para esses sujeitos, inserimos o conteúdo estimulante no centro da folha, com a imagem do sinal surdo e, ao redor do sinal,

acrescentamos cinco traços, para que os participantes da pesquisa pudessem escrever ou desenhar, sem exigirmos uma ordem de importância das palavras ou desenhos. Por esse motivo, a nomeamos por *TALP adaptada*, como podemos observar na Figura 1, a seguir:



Figura 1 - Modelo de TALP adaptada
Fonte do sinal surdo: Capovilla, Raphael (2001, p. 122).

Na TALP adaptada que aplicamos, a ordem de importância dos desenhos ou palavras não foi exigida por duas razões: primeiro porque os participantes se encontravam em uma mesma sala e poderiam interferir, sugestionando as respostas uns dos outros, já que a LIBRAS é uma língua visual; segundo, porque esses participantes possuem dificuldade na escrita da língua portuguesa e isso poderia trazer dificuldades para os participantes e comprometer os resultados.

Aplicamos a TALP adaptada antes de iniciarmos os trabalhos de intervenção com as obras literárias. A TALP teve como questão evocadora na atividade diagnóstica e avaliativa: *O que é ser surdo?* A maioria, como veremos, preferiu

escrever. No entanto, alguns alunos surdos, durante a atividade, solicitaram ajuda na ortografia das palavras ou frases.

Ainda como atividade diagnóstica e atividade avaliativa da intervenção, os alunos foram convidados a elaborar a capa do “diário de leitura” (COSSON, 2016), a partir da seguinte questão motivadora: *O que você entende por literatura surda?* Antes de desenharem, conversamos sobre o assunto e não foi observado conhecimento relevante do tema, tanto por parte dos surdos como dos ouvintes. Os surdos desconheciam, inclusive, o sinal de literatura surda, por isso explicamos que tratava de produções próprias do povo surdo, levamos algumas obras, mostramos a capa e dissemos que iríamos ler e aprender sobre elas. Todos ficaram animados em participar do projeto.

Além do caderno para registro das atividades, os alunos receberam, nos encontros, lápis de cor, lápis preto, borracha, apontador e outros. Todo o material necessário para a execução das tarefas foi oferecido por nós.

O segundo momento da intervenção, contato com as obras (intervenção pedagógica) fundamentado na sequência básica de Cosson (2016), foi dedicado ao contato com as seguintes narrativas: *O voo do Golfinho* (ONDJAKI, 2012); *Feijãozinho Surdo* (KUCHENBECKER, 2009); *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011) e *Curupira Surdo* (ESPINDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016). A primeira obra, *O voo do Golfinho* (ONDJAKI, 2012), por ter um fim diagnóstico, não faz parte do corpus da literatura surda.

A escolha das obras se justifica por apresentarem em seus enredos a possibilidade de reflexão de temas como identidade, diferença e preconceito. Esses temas estão relacionados ao nosso objeto de pesquisa: a literatura surda e a consciência de si.

Como foi dito anteriormente, utilizamos a metodologia da “sequência básica” (COSSON, 2016). Essa sequência é “[...] constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2016, p. 52).

As etapas motivação e introdução têm por objetivo preparar o leitor para adentrar na obra. Na motivação, o interventor deve trazer alguns questionamentos que tenham relação com a obra a ser lida, instigando a curiosidade e o interesse dos alunos. Segundo as orientações de Cosson (2016),

Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor

com a obra depende de boa motivação [...] A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras de construção da motivação (COSSON, 2016, p. 54-55)

Como sugere Cosson (2016), há várias formas de se realizar a etapa da motivação: pode ser com questionamentos, exigindo um posicionamento, uma dinâmica, um jogo colaborativo, um vídeo para discussão e várias outras. O importante é garantir que o aluno esteja empolgado para receber, deixá-lo curioso e preparado para relacionar o texto consigo mesmo e com situações que constituem seu cotidiano. Conforme Cosson, essa etapa não deve ultrapassar uma aula.

Na introdução, apresenta-se a obra, pode-se explorar o desenho da capa e contracapa, aspectos pré-textuais do livro. Segundo Cosson (2016), nessa etapa é importante explorar as intenções do autor, também conhecer o(s) autor(es) e apresentar a obra física aos leitores.

A terceira etapa é a leitura. De acordo com Cosson (2016), nesse momento pode-se propor a leitura individual e depois a leitura conjunta, no entanto, o interventor deve ficar atento às necessidades dos alunos. No nosso caso, os alunos surdos apresentaram várias dúvidas em relação ao sentido das palavras e seus respectivos sinais, por isso a leitura coletiva foi fundamental para que conhecessem e tirassem dúvidas sobre as palavras, a fim de não comprometer a etapa seguinte: a interpretação.

A interpretação é a última etapa da sequência básica e tem “[...] como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (COSSON, 2016, p. 66). Essa externalização pode ser feita na forma de registro escrito, desenho, teatro, cartaz ou painel. O importante é que o interventor garanta esse momento para que o participante possa manifestar sua reflexão a partir da experiência feita com a obra.

No terceiro momento, avaliação, aplicamos novamente a TALP com a mesma questão: *O que ser surdo?* Ainda como parte do momento avaliativo, convidamos os participantes a elaborarem a contracapa do diário de leitura com a mesma questão motivadora utilizada na elaboração da capa: *O que você entende por Literatura Surda?*

O cronograma de trabalho foi realizado conforme pode ser observado no Quadro 3:

Data	Conteúdo	Aulas	Observações
16/02	1º contato com a professora da turma, alunos e a intérprete	1	Depois desse o estado entrou em greve e a escola parou, retornando em abril.
14/04	Reunião com os pais para explicar sobre o projeto e assinar os documentos	4	
18/04	Aplicação da TALP adaptada (diagnóstico)	2	
25/04	Elaboração da capa do diário de leitura (diagnóstico)	2	Questão norteadora: O que você entende por literatura surda?
27/04	Motivação e leitura, individual e em LIBRAS, da obra: “O voo do Golfinho”	2	Questão norteadora da discussão: surdo e ouvinte são iguais ou diferentes? Por quê?
02/05	Interpretação da obra: O voo do Golfinho	2	Questão norteadora da interpretação: Como seria o golfinho se ele fosse surdo?
30/05	Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação da obra: Feijãozinho Surdo	3	Questão norteadora da interpretação: Qual final você daria para a história do feijãozinho?
06/06	Motivação, Introdução, Leitura e interpretação da obra: Patinho Surdo	4	Questão norteadora da interpretação: Como seria essa história na sua versão?
29/06	Motivação, Introdução e Leitura da obra: Curupira Surdo	2	Questão norteadora da discussão: Conhecem os mitos da região? Quais?
04/07	Interpretação da obra: Curupira Surdo	2	Questão norteadora da interpretação: Crie uma nova história para o Curupira Surdo.
11/07	Elaboração da TALP final adaptada e da contracapa do diário de leitura (avaliação)	4	Questão norteadora para elaboração do diário de leitura: O que você entende por literatura surda?
13/07	Encerramento do projeto	5	

Quadro 3 - Cronograma da intervenção pedagógica
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.2 O planejamento da intervenção

Na etapa da interpretação, o registro era feito na forma de desenho e, em seguida, os participantes socializavam em LIBRAS (surdos) e falando (ouvintes) o significado de seus desenhos. Em alguns casos, no momento da interpretação, os desenhos feitos pelos participantes da pesquisa são reproduções quase que fiéis de ilustrações das obras trabalhadas. Por isso, anexamos ao final desse trabalho (Anexos, A, B, C e D), para efeito de consulta, as ilustrações reproduzidas pelos alunos e recontadas por eles em LIBRAS.

No Quadro 4, a seguir, demonstramos o planejamento das etapas da intervenção, “Sequência Básica”, com cada obra. Cada etapa foi feita em uma aula com duração de 45 minutos.

<p>Obra</p>	 <p>O VOO DO GOLFINHO (ONDJAKI, 2012)</p>	 <p>O FEIJÃOZINHO SURDO (KUCHENBECKER, 2009)</p>	 <p>PATINHO SURDO (KARNOPP e ROSA, 2011)</p>	 <p>CURUPIRA SURDO (ESPÍNDOLA, PISSINATTI, SILVA, 2016)</p>
<p>Motivação</p>	<p>Reflexão sobre as questões: -Você é feliz?; -Quais as diferenças entre surdos e ouvintes?</p>	<p>Reflexão sobre as questões: Como é a vida no surdo na escola?;Onde aprendeu LIBRAS?;Como foi seu primeiro contato com a LIBRAS e os surdos?</p>	<p>Reflexão sobre as questões: -Somos iguais ou diferentes? -Qual a diferença entre surdos e ouvintes?</p>	<p>Reflexão sobre as questões: -Quais os mitos de Rondônia que vocês conhecem?</p>
<p>Introdução</p>	<p>-Comentários e reflexão sobre a capa</p>	<p>-Comentários e reflexão sobre a capa</p>	<p>-Apresentar a obra e autores de <i>Patinho Surdo</i> de Fabiano Rosa é surdo e Lodenir Karnopp pesquisadora da literatura surda. - Questionar e discutir: Como vocês imaginam essa história?</p>	<p>-Falar dos autores e ilustradoras. -Mostrar a capa e deixar que falem sobre ela.</p>
<p>Leitura</p>	<p>-Leitura individual e leitura em LIBRAS. A leitura em LIBRAS foi feita pela pesquisadora e a leitura em língua portuguesa pela intérprete de LIBRAS da sala de aula.</p>	<p>-Apresentar as ilustrações do livro para leitura de imagem. -Apresentar a história em LIBRAS que acompanha o livro. A leitura em LIBRAS foi feita a partir do DVD com o texto da obra em LIBRAS que acompanha o livro acompanhada por áudio em Língua Portuguesa</p>	<p>-Leitura das ilustrações da obra, apresentadas em slides; - Leitura individual da obra. - Apresentação da narrativa em LIBRAS com a interpretação de Fabiano Rosa, adquirida no site www.culturasurda.net. A leitura em língua portuguesa foi feita individualmente, mediada pela pesquisadora.</p>	<p>-Leitura somente das ilustrações. - Leitura da obra individualmente, mediada pela pesquisadora. -Leitura em LIBRAS pela pesquisadora.</p>
<p>Interpretação</p>	<p>-Fazer um desenho e recontar em LIBRAS ou de forma oral; -O que você mudaria na história se o golfinho fosse surdo?</p>	<p>-Continuar a história desenhando como você imagina o final e, em seguida, explique seu desenho.</p>	<p>-A partir da narrativa, desenhar e recontar a própria versão da história.</p>	<p>-Fazer a pintura no livro da cena que mais gostou. -Criar uma outra aventura para Curupira ou adaptar outro mito para a cultura surda.</p>

Quadro 4 - Planos de intervenção pedagógica

Fonte: Baseado na metodologia de Cosson (2016).

Foram realizadas todas as etapas, porém, para fins da análise de dados nesta tese, nos dedicamos aos registros realizados no momento da interpretação, por uma questão de tempo e seleção dos dados coletados. Ressaltamos que, nas duas últimas obras, solicitamos que os participantes desenhassem ou pintassem a cena que mais lhes havia chamado a atenção, porque todos dispunham de um exemplar da obra e, para que tivessem um contato maior e pudessem refletir sobre a história, proporcionamos um momento a mais. Esses registros não foram considerados no momento da análise, então, nos fixamos somente nos desenhos elaborados e nas narrativas ancoradas aos desenhos para a análise de dados.

A narrativa de Ondjaki (2012), *O voo do golfinho*, foi escolhida por se tratar de uma obra que proporciona a reflexão sobre questões como felicidade, identidade e superação. As outras obras compõem a literatura surda e foram escolhidas porque possuem um viés político-cultural e apresentam os valores linguístico-culturais do povo surdos assim como evidenciam contrastes entre o povo surdo e o ouvinte. Todas essas obras possuem características de uma leitura pós-colonial, proporcionam uma reflexão sobre si mesmo e sobre o outro, oferecendo um espaço de transformação e descolonização de práticas preconceituosas e opressoras.

4.3 Local e sujeitos da pesquisa

O local escolhido para a realização da nossa pesquisa foi uma escola estadual de Ensino Fundamental II, localizada no município de Porto Velho-RO. Bem localizada e de fácil acesso à comunidade, essa escola atende a 390 alunos no período matutino, 321 no período vespertino e 146 no período noturno (EJA), sendo 42 surdos no total. A escola possui quatro salas bilíngues (6º ao 9º ano regular), em que os professores podem trabalhar com uma metodologia mais adequada para os alunos surdos. A escola também possui três professores intérpretes de LIBRAS que atuam nas salas bilíngues e, em algumas delas, alguns alunos ouvintes conhecem e se comunicam em LIBRAS com os alunos surdos.

Frente a esse contexto, antes do início dos trabalhos foram providenciados os documentos necessários para a participação dos alunos na pesquisa, sendo eles: termo de anuência da escola, termo de consentimento livre e esclarecido para participação dos envolvidos na pesquisa (direção, pais, professor regente e intérprete da sala), termo de autorização para uso de imagem, assinado pelos

responsáveis, e o termo de assentimento, assinado pelos alunos menores de 16 anos. Esses documentos foram oferecidos e preenchidos antes do primeiro encontro. Os encontros aconteceram nas aulas de língua portuguesa. Importante acrescentar que a escola organizou uma reunião de pais para que pudéssemos explicar como seria o projeto, apresentando os objetivos, a metodologia da pesquisa e as obras que seriam trabalhadas.

A sala escolhida para a nossa pesquisa foi a do 7º ano do Ensino Fundamental, com nove alunos surdos e quatro ouvintes. Todos os alunos aceitaram participar da pesquisa, porém um ouvinte não pode ter os dados coletados agregados nesta pesquisa, pois não entregou toda a documentação exigida. No Quadro 5, dispomos as informações sobre os participantes:

Participante	Identificação	Idade	Laudo	Observação	Onde cursou o Ensino Fundamental I
Surdo	AS	18	Não	Surdez profunda	Escola bilíngue
Surdo	CS	15	Não	Surdez profunda Nasceu surda	Escola bilíngue
Surdo	C	19	Não	Surdez profunda Nasceu surda	Escola bilíngue
Surdo	E	14	Não	Surdez profunda	Escola bilíngue
Surdo	G	14	Não	Surdez profunda Nasceu surda	Escola bilíngue
Surdo	I	17	Não	Surdez profunda	Escola bilíngue
Surdo	M	18	Não	Surdez profunda Nasceu surda	Escola bilíngue
Surdo	S	16	Não	Surdez profunda	Escola bilíngue
Surdo	T	17	Sim	Surdez profunda	Escola inclusiva
Ouvinte	AO	13	Sim	CID F10 DI	Escola regular
Ouvinte	JO	14	Não	Não informado	Escola regular
Ouvinte	LO	14	Não	Não informado	Escola regular

Quadro 5 - Informações sobre os participantes da intervenção

Fonte: Dados obtidos com a secretaria da escola e durante a intervenção.

Os participantes são adolescentes e estão na faixa etária entre 14 a 19 anos. Todos dizem ter surdez profunda e quatro deles dizem ter nascido com surdez. Apenas o participante G é filho de surdos. Para verificar essas informações, solicitamos à escola os laudos, mas apenas dois dos 12 participantes os forneceram à secretaria, respectivamente os sujeitos T (surdo), confirmando a surdez profunda, apresentando um laudo com perda acima de 90 decibéis e o sujeito AO, com apresentação de Laudo com CID F10 - Deficiência Intelectual.

Os três participantes ouvintes, segundo a direção, foram alocados na sala por possuírem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Ao consultar os prontuários na secretaria da escola e em conversa com a coordenadora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), constatamos que somente um aluno, LO, frequenta a sala de AEE, sendo que os três ouvintes deveriam frequentá-la; os surdos não frequentam o AEE. O motivo não foi informado.

Durante a intervenção, observamos que o participante LO (ouvinte), se adaptou muito bem com os alunos surdos, inclusive sempre buscava aprender novos sinais e logo no primeiro dia apresentou bastante interesse em participar do projeto, dizendo que queria aprender LIBRAS.

Os participantes surdos, com exceção do participante T, cursaram o Ensino Fundamental I em uma escola bilíngue para surdos em Porto Velho. Essa informação foi coletada das pastas dos alunos na secretaria, mediante prévia autorização da direção. Essa informação foi importante para que tivéssemos conhecimento do acesso à formação que os alunos surdos receberam, pois na escola bilíngue para surdos existe maior atenção às questões que tangem à cultura surda e à língua de sinais. Isso significa considerar que os participantes da pesquisa tiveram, nos primeiros anos de escolarização, acesso ao ensino, tendo a LIBRAS como língua de instrução. Assim, os surdos envolvidos na intervenção já possuíam uma certa compreensão da importância da LIBRAS e também se assumiam como surdos.

4.4 Organização dos dados e caminhos da análise

Os dados foram organizados em unidades temáticas para a análise e a obtenção dos resultados. As unidades foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, respectivamente: i) o surdo e a consciência de si; ii) a representação de si a partir da obra *O voo do Golfinho*; iii) consciência e relações de alteridade entre surdos e ouvintes; iv) as expectativas apresentadas a partir da obra: *Feijãozinho Surdo*; v) a experiência estética; vi) o movimento de desenvolvimento da consciência de si e do outro. Essas unidades temáticas foram elaboradas por nós, após a coleta de dados, pois percebemos que eram as mais evidentes e recorrentes nos dados e respondiam aos objetivos. Por isso, as organizamos de forma que demonstrassem, no decorrer da intervenção pedagógica realizada, o movimento crescente da

consciência de si do sujeito surdo, assim como um processo descolonizador de preconceitos entre surdos e ouvintes.

A fim de analisar com mais profundidade e estruturar os dados, as obras utilizadas na intervenção foram abordadas de acordo com o objetivo de cada unidade temática.

Na primeira unidade temática, optamos por utilizar a TALP adaptada e os resultados obtidos com a aplicação antes da intervenção (momento diagnóstico) e após o trabalho de intervenção (momento avaliação), a fim de perceber o movimento da consciência que surdos e ouvintes apresentavam de si mesmos anterior e posteriormente ao trabalho de intervenção. A questão para o momento da interpretação foi: *O que é ser surdo?*

Na segunda unidade, apresentamos a obra *O voo do Golfinho* (ONDJAKI, 2012), com o objetivo de identificar e analisar a representação inicial que o surdo possuía de si mesmo, já que esse foi nosso público alvo de pesquisa. Utilizamos a seguinte questão para o momento da interpretação: *Como seria a história se esse golfinho fosse surdo?*

Na terceira unidade temática, adentramos nas obras específicas da literatura surda; optamos por apresentar o movimento da consciência nas relações de alteridade entre surdos e ouvintes, isto é, como o surdo percebia o ouvinte e como o ouvinte compreendia os surdos. Para isso, utilizamos as obras *Patinho surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011) e *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016). Para a primeira obra, elaboramos a seguinte proposta para o momento da interpretação: *reconte a sua própria versão da narrativa*. Para a segunda obra, *Curupira surdo*, solicitamos aos participantes que criassem uma nova aventura para o Curupira.

Na quarta unidade temática, solicitamos aos alunos que elaborassem um final para a narrativa *Feijãozinho surdo* (KUCHENBECKER, 2009). A partir dos dados obtidos com o momento da interpretação, identificamos e analisamos as expectativas apresentadas pelos participantes durante a intervenção.

A quinta unidade temática foi dedicada a analisar a experiência estética com a literatura e o movimento de desenvolvimento da consciência de si mesmo e do outro, obtidos com os trabalhos de intervenção. Para isso, analisamos a capa e a contracapa do “Diário de Leitura” (COSSON, 2016), elaboradas pelos participantes, com a seguinte questão motivadora: *O que você entende por literatura surda?*

Por fim, a sexta unidade temática apresenta o movimento de desenvolvimento da consciência identificado em cada unidade.

Os dados foram analisados a partir dos estudos vigostkianos e estudos pós-coloniais, que nos permitiram compreender a experiência estética com a literatura de forma descolonizadora e identificar o movimento de desenvolvimento da consciência de si e também do outro, observando as mudanças que a intervenção proporcionou na forma de perceber a si mesmo e o outro.

Na análise dos desenhos que ilustram as narrativas escritas produzidas pelos participantes, priorizamos o contexto e os elementos culturais apresentados. Nossa análise de tais representações se fundamentou nos estudos pós-coloniais, Vigotski e na perspectiva dos estudos culturais.



Foto: Larissa Gotti Pissinatti
Foto: Arquivos da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nessa seção, adentramos na análise dos dados e nos resultados. A fim de estruturar os dados coletados, organizamos nossa análise em unidades temáticas: (I) o surdo e a consciência de si; (II) a representação de si a partir da obra *O voo do Golfinho*; (III) consciência e relações de alteridade entre surdos e ouvintes; (IV) as expectativas apresentadas a partir da obra: *Feijãozinho surdo*; (V) literatura surda - uma experiência estética descolonizadora; (VI) o movimento de desenvolvimento da consciência de si e do outro. Definimos trabalhar com os dados coletados no momento da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP - inicial e final), capa e contracapa do diário de leitura e as representações em narrativas e desenhos realizadas no momento da interpretação das obras.

As narrativas sinalizadas em LIBRAS pelos participantes surdos foram traduzidas para a língua portuguesa escrita e as narrativas dos participantes ouvintes, em sua forma oralizada, foram transcritas para a língua portuguesa.

5.1 Unidade temática I - O surdo e a consciência de si

Nesta primeira unidade temática, nosso objetivo é identificar e analisar as representações que os surdos apresentam de si mesmos, evidenciando a consciência de si em ser surdo.

No primeiro momento de intervenção, aplicamos a TALP adaptada, a fim de identificar com maior veracidade a consciência que o surdo tinha de si mesmo, a partir da seguinte questão: *O que é ser surdo para você?* Dessa atividade participaram sete surdos e dois ouvintes. Cada participante recebeu a folha contendo a TALP adaptada e lápis de cores, caso quisessem desenhar. No entanto, apenas um participante optou por desenhar; os outros optaram por escrever suas impressões.

Os alunos utilizaram uma aula de 45 minutos para realizar a atividade e a fizeram com muita dedicação. Todos optaram por colorir a ilustração da atividade (sinal de surdo). Ressaltamos que o uso do lápis de cor foi opcional e a cor não será objeto de nossas análises. Entretanto, não podemos deixar de registrar que o uso das cores, para os surdos envolvidos na pesquisa, foi um importante aliado na elaboração das representações e, no final da pesquisa, cada participante recebeu de presente a caixa de lápis utilizada no decorrer da intervenção.

O Quadro 6 demonstra a TALP adaptada inicial dos sujeitos surdos:

G	Família; M. é gostar; Amigo; Meu amigo de saudade; C. irmã & amigo
C	Família de carinho; Namorar e ado; Amiga e amigo; Irmão saudade; G. mana adora
S	Namorada e comunicação; Família e filha; surdo e tem pergunta; Eu amor ele banto; Amigo e tracar
CS	Te amor famílias; Amigo; Eu saudade irmo e primo
E	Amigo I.; Amigo ucas; Galiva; L. I.; C. galbo R.
AS	Não fez
M	Não fez
T	Nome de amigos
I	Nome de amigos

Quadro 6 - TALP adaptada inicial dos participantes surdos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.²¹

Os itens **família**, **amigos** e **namorar** indicam que, para o surdo, o “eu” se constitui a partir da relação com o outro. Conforme Vigotski (2007), o outro situa historicamente o sujeito e contribui em seu posicionamento diante da realidade. Os espaços constitutivos dos sujeitos surdos revelados na TALP são, principalmente, das relações primárias: família e amigos (ambiente escolar). Essas relações acontecem por meio da comunicação, bem marcada no Quadro 6, constituindo o instrumento fundante para a significação de si. Conforme Vigotski, a língua é instrumento mediador no processo de formação da consciência, pois é por meio dela que o sujeito irá elaborar os sentidos e significados de si, do outro e da realidade que o cerca.

A língua, segundo Hall (2000), também é promotora de um espaço de identificação e diferenciação. Identificação porque os amigos a que se referem são surdos e utentes da LIBRAS, pertencem ao mesmo grupo linguístico-cultural de convívio e diferenciação porque, ao evidenciarem os elementos família e namorado, apresentam a convivência com os ouvintes. Nessa mesma perspectiva, Ngugi (1986) afirma que a língua define a identidade de um povo, sua relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza, constituindo-se, assim, promotora de identificação do contexto sociocultural de um povo e de seus valores, pois ela oferece e apresenta uma determinada visão de mundo.

No momento de socialização da TALP, foi possível observarmos a identificação e a diferenciação a partir do outro. Os sujeitos E, I, C e CS sinalizam em LIBRAS que os amigos surdos são unidos, o que os une é a identificação com a

²¹ Mantivemos a ortografia original dos sujeitos da pesquisa

língua, pois com eles é possível se comunicar com fluidez e ser entendido, compreendido e apoiado. O sujeito I apresenta o apoio do amigo:

- X está junto, é amigo e apoia (I).

O participante S afirma que o surdo e o ouvinte são amigos e o apoiam, evidenciando sua preferência pelos pares:

- Gosto de comunicar com namorado. Fico Feliz; Ficar com a família, todos juntos, me traz felicidade, normal; Amigo (surdo/ouvinte) dá apoio também, entendeu?; Menino (surdo) bonito eu amo, fico babando; Quando vejo um surdo pergunto:
- Você é surdo ou ouvinte? (S)

Ao socializar a TALP, os alunos surdos demonstram clareza na preferência pelo “amigo que usa LIBRAS”. A consciência do surdo representada através da TALP evidencia a formação da consciência em um período de adolescência. Segundo Elkonin (1960), o período da adolescência está entre os 14-18 anos, justamente a fase em que se encontram nossos participantes surdos.

Para Elkonin (1960), nessa fase o adolescente está sensível ao seu grupo de convívio, escola, família e amigos. Há uma forte identificação com seus pares e um “código de companheirismo”, ou seja, nas relações com seus pares, o adolescente desenvolve o sentimento de comunidade e alteridade. A identificação do adolescente surdo tem por base a comunicação, pois em sua interioridade a relação com o outro tem um valor profundo e se constitui a base de formação de seus valores culturais e morais.

Por meio da TALP, os participantes surdos adolescentes demonstram a identificação com os amigos utentes da LIBRAS e o sentimento de comunidade, elemento importante na construção de uma identidade surda. Para Strobel (2013), a comunidade surda pode congrega também ouvintes que comungam dos mesmos ideais do povo surdo. Na comunidade surda, encontramos pessoas que não necessariamente conhecem LIBRAS, mas apoiam as lutas e conquistas do povo surdo; nela encontramos intérpretes, professores, familiares, amigos e os mais diversos profissionais que apoiam os surdos.

Ao se referirem aos amigos, os participantes da pesquisa acenam para o desenvolvimento da própria autonomia e também de um código de companheirismo (ELKONIN, 1960); para os surdos, os amigos surdos são seus pares e, por meio deles, o sentimento de povo e de comunidade surda se fortalece e constitui a base

de seu ethos surdo ou, segundo Ladd (2013), sua surdidade, sua forma de ser, pensar e criar enquanto sujeito surdo.

Com essa atividade, situamos nossos participantes da pesquisa em um período de desenvolvimento humano e identificamos a língua como um elemento de grande valor e sensibilidade para o adolescente surdo. A consciência em ser surdo tem por base a relação com outro por meio da LIBRAS; a comunicação é a base para o desenvolvimento de uma consciência de si mesmo.

No final da intervenção, aplicamos a mesma atividade, com a mesma questão: *O que é ser surdo para você?* No Quadro 7, demonstramos a TALP adaptada dos sujeitos surdos após a intervenção pedagógica:

G	Escola no sempre gostar pessoa ver libras; Confenefe libras; Meu família libras
C	Curupira Surdo; Sozinha; Patinho surdo; Sinal; Tudo e surdo amigas
S	Carro; Amiga; Shopping; Pista; celular
CS	Patinho; Voo do golfinho; Literatura Surdo; Feijãozinho; Libras
E	Surdo futebol; surdo passear; Amigo shopping pizza muito gostoso; E. C; L galero.
AS	Literatura surda
M	Amigos todos Surdos; Todos LIBRAS Surdos; Gosto de LIBRAS; Professor e alunos fazem LIBRAS na escola bilíngue

Quadro 7 - TALP adaptada dos participantes surdos após a intervenção pedagógica
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Em relação à primeira TALP aplicada, há um arco crescente evidenciando a valorização da LIBRAS. Enquanto na primeira TALP a relação com outro aparece e a LIBRAS fica subentendida, aqui a língua de sinais aparece de forma mais evidente, seja pela apresentação da palavra ou pela indicação da relação do sujeito surdo com a literatura surda. A língua se apresenta como elemento chave na constituição do sujeito surdo e da consciência de si mesmo. Além de mediadora nas relações, a língua é também o elemento constituidor da identidade, produtora dos valores e da diferença do surdo.

A literatura surda é citada no Quadro 7 pelos sujeitos C, CS e AS, indicando a força dessas produções no processo de identificação do surdo, com seus valores linguístico-culturais, um instrumento que, além de fortalecer a cultura do povo surdo, também aponta para a resistência do povo surdo aos costumes ouvintistas. Ao apontar a literatura surda como algo que indica quem é o surdo, esses sujeitos afinam sua consciência com os valores do seu povo, resistindo a valores e costumes do povo ouvinte. Segundo Compagnon (2009), a literatura apela à empatia,

promovendo a reflexão sobre si mesmo, possibilitando construir um novo olhar sobre si e sobre o outro.

Os sujeitos AS, CS e C, ao citarem a literatura surda como algo que identifica quem é o surdo, estão apontando as produções culturais como forma de fortalecer e projetar seus desejos e sonhos. Isso demonstra que a resistência acompanha a apresentação de uma atitude engajada. Para Harlow (1987) e Bosi (2002), a literatura é um espaço pedagógico de contestação e construção de novas práticas.

A projeção de novas práticas é indicada no Quadro 7 pelos sujeitos G, C e M. O sujeito G apresenta uma ampliação nas relações e na concepção de surdo após o contato com as obras. No Quadro 6, o mesmo sujeito apresenta nomes de amigos e pessoas da família com as quais tem contato. Após a intervenção, traz a relação com a escola e a LIBRAS como elemento significativo da aproximação com o outro, mostrando o quanto a literatura surda e a experiência estética fortalecem os valores do povo surdo e proporcionam empoderamento. Isso pode ser observado na seguinte frase, do sujeito G:

- Escola no sempre gostar pessoa ver libras; Confenefe libras.

(G)

Esse sentimento não é tão aparente na atividade TALP aplicada anteriormente ao contato com a literatura surda.

Assim como o sujeito G, o sujeito M também indica fortalecimento dos valores do povo surdo, ao evidenciar a importância da língua de sinais, quando sinaliza:

- *Professor e alunos fazem LIBRAS na escola bilíngue. (M)*

O sujeito M apresenta uma escola em que todos fazem LIBRAS, evidenciando o respeito do ouvinte com sua língua, a aceitação, fazendo da escola um espaço onde o surdo é valorizado em sua diferença. Conforme Giroux (1986), o conhecimento que instrui é capaz de desenvolver uma perspectiva livre de distorções e valorizar a herança cultural. A experiência estética com a literatura surda possibilitou a esses sujeitos conceberem a si mesmos de forma livre e engajada, empoderando-se de sua própria língua e de suas próprias produções.

A língua é chave nesse processo. Conforme Vigotski (2007), por meio da língua o sujeito pode diferenciar-se e também reconhecer-se no mundo. A língua situa o sujeito historicamente e possibilita compor e recompor a realidade objetiva que o cerca.

Os dados a seguir demonstram elementos que constituem o desenvolvimento dos valores do povo surdo, apresentando o crescimento da consciência de si mesmo e a diferenciação e o respeito ao outro (ouvinte), no decorrer do processo de intervenção. Veremos que os resultados comprovam nossa tese de que a literatura surda pode contribuir na formação da consciência de si e na formação política do povo surdo, enquanto um instrumento pedagógico descolonizador.

O processo vivido pelos sujeitos envolvidos na pesquisa tornou-se um momento descolonizador, pois possibilitou o movimento de melhor situar o sujeito surdo diante de si mesmo. Sobre o processo descolonizador, Fanon (1968) afirma que:

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial (FANON, 1968, p. 26)

A literatura surda, ao possibilitar o empoderamento maior do sujeito sobre si mesmo, apresentando a língua de forma mais evidente na construção das relações e na construção de si mesmo, também apresenta o espaço descolonizador, propondo ao sujeito pensar sobre si mesmo e sobre sua história, lançando um novo olhar sobre a realidade, projetando-a de uma nova forma. Nesse instante, o ouvinte, que antes era visto com alguém distante, agora aprende LIBRAS e está próximo do surdo.

Em sua obra *Os condenados da terra*, Fanon (1968) explana sobre a cultura nacional e a literatura como instrumentos de combate contra a colonização e retomada da própria identidade de uma nação colonizada. Nesse contexto, afirma que “a consciência de si não fecha a comunicação” (FANON, 1968, p. 206), ou seja, a comunicação abre caminhos para o fortalecimento e o empoderamento dos valores de uma determinada cultura e o outro tem um papel fundamental nesse

processo. Assim, fortalecer a consciência de si mesmo pela comunicação é também fortalecer a cultura de um grupo, o que evidencia uma atitude descolonizadora, visto que, na busca por seus pares, o surdo fortalece e resiste nos valores linguístico-culturais do povo surdo.

Fica claro o desenvolvimento da consciência de si durante o processo de intervenção, pois temos um sujeito que se apresenta isolado e distante do ouvinte e de seus pares e deixa evidente a importância da língua de sinais para si mesmo. Por outro lado, esse isolamento também pode ser compreendido como a busca da individualização e da autonomia típica do período da adolescência.

A individualização é um dos elementos que aproximam a teoria de Vigotski dos estudos pós-coloniais neste trabalho, dado que o processo de descolonização se configura como um movimento na busca de empoderamento e fortalecimento da própria língua e dos valores por um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Conforme Fanon (1968), o desenvolvimento da consciência de si mesmo também desenvolve a consciência histórica. Isso significa dizer que, ao situar-se na diferença, o surdo não somente desenvolve a consciência de si, mas também se localiza de forma engajada e mais empoderada na realidade.

O movimento descolonizador da individualização foi indicado nos dados da TALP adaptada dos sujeitos surdos após intervenção pedagógica (Quadro 7), quando se apresentam as relações com surdos e ouvintes por meio da LIBRAS. A língua, enquanto elemento cultural, é ponto estratégico para a formação da consciência de si do sujeito surdo. Ela é encontrada nas relações com o outro (ouvinte/surdo) e reforçada pelo contato com a literatura surda. Ao evidenciar a força da LIBRAS em sua vivência, o surdo apresenta resistência aos costumes ouvintistas presentes na história de seu povo, na opressão sofrida através da imposição, pelos ouvintes, de uma língua oralizada, gerando o preconceito e a marginalização do surdo em razão de sua diferença.

Convém observarmos também a relação com o outro. Na concepção de Elkonin (1987), “existe um código de companheirismo”, uma sensibilidade do adolescente em buscar seus pares e ser fiel às relações de amizade. Tanto para Vigotski (2007) quanto para Elkonin (1987), a consciência de si mesmo é fortalecida na relação com o outro: ao se diferenciar ou se identificar, o adolescente surdo tem a possibilidade de olhar para sua interioridade e desenvolver a consciência de si mesmo e do outro. Esse elemento também constitui ponto de aproximação com os

estudos pós-coloniais. Na concepção de Bhabha (1998), o reconhecimento da diferença e a identificação cultural com seus pares, assim como o fortalecimento dos elementos próprios de um determinado grupo cultural, traz a autoridade discursiva, apela o surdo a um engajamento e empoderamento dos valores de seu povo; além disso, por intermédio das relações, sentidos e significados são produzidos, contestados e articulados, promovendo o desenvolvimento da interioridade e da consciência do sujeito.

Os três participantes ouvintes, como já esclarecemos, foram uma variável nessa pesquisa. A princípio contávamos apenas com a participação dos surdos, mas, ao entrar em sala, constatamos a presença de quatro ouvintes. Esses ouvintes foram remanejados para a sala dos surdos, pois apresentavam, segundo a direção, dificuldades de aprendizagem. Investigamos junto à coordenação da sala de recurso e à direção se havia algum laudo desses alunos, atestando sua especificidade educativa, no entanto tivemos apenas informações verbais de que todos eles tinham algum tipo de déficit intelectual (CID F10), sendo que apenas dois apresentaram laudo para a escola. Um desses participantes não entregou todos os documentos exigidos para a participação e publicação dos dados da pesquisa, portanto contamos com os dados de três participantes ouvintes.

O participante LO mostrou-se interessado desde o primeiro dia da intervenção e, no dia da apresentação do projeto para os alunos da sala, disse:

- Eu quero aprender LIBRAS. (LO)

Durante toda a intervenção LO se mostrou interessado em aprender língua de sinais, interagiu com os surdos e, em alguns momentos, observamos que perguntava sinais para os colegas surdos, pois queria interagir em LIBRAS durante as aulas. Isso movimentou a turma para posturas de acolhimento à diferença e atenção ao outro, tanto os ouvintes em relação aos surdos como os surdos em relação aos ouvintes. O Quadro 8 apresenta a TALP inicial dos ouvintes:

Sujeito AO	Conversar com surdo; Bricar com Surdo; Ajudar o surdo; Copatilha o lanche com surdo
Sujeito LO	Um surdo comunica com ouvinte; O interprete comunica com o surdo; O surdo sabe conversar em libras; O surdo só entende uma atividade com a ajuda do itrepete

Quadro 8 - TALP adaptada inicial dos participantes ouvintes
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Assim como foi feito com os participantes surdos, os participantes ouvintes também foram convidados a registrar o que compreendiam sobre “Ser surdo”, com a mesma questão aplicada aos ouvintes, a saber: *O que é ser surdo para você?* No Quadro 8, é possível observarmos que a noção de surdo está vinculada à comunicação. As relações com esses sujeitos têm a língua como base. Observamos também que o ouvinte, ao se referir ao sujeito surdo, traz a presença do intérprete para mediar a comunicação e diz que só consegue entender a atividade escolar com a ajuda do intérprete. Dessa forma, é possível afirmar que a língua é um elemento fundamental de construção das relações entre surdos e ouvintes e nessa relação ainda há lacunas na comunicação e falta de conhecimento do ouvinte em relação à LIBRAS. Isso pode ser observado na fala do sujeito LO, no Quadro 8, quando afirma:

- Um surdo comunica com ouvinte. (LO)

Percebemos que é o surdo que se aproxima e não ao contrário, evidenciando o distanciamento do ouvinte em relação ao surdo.

Observemos a Figura 2, abaixo:

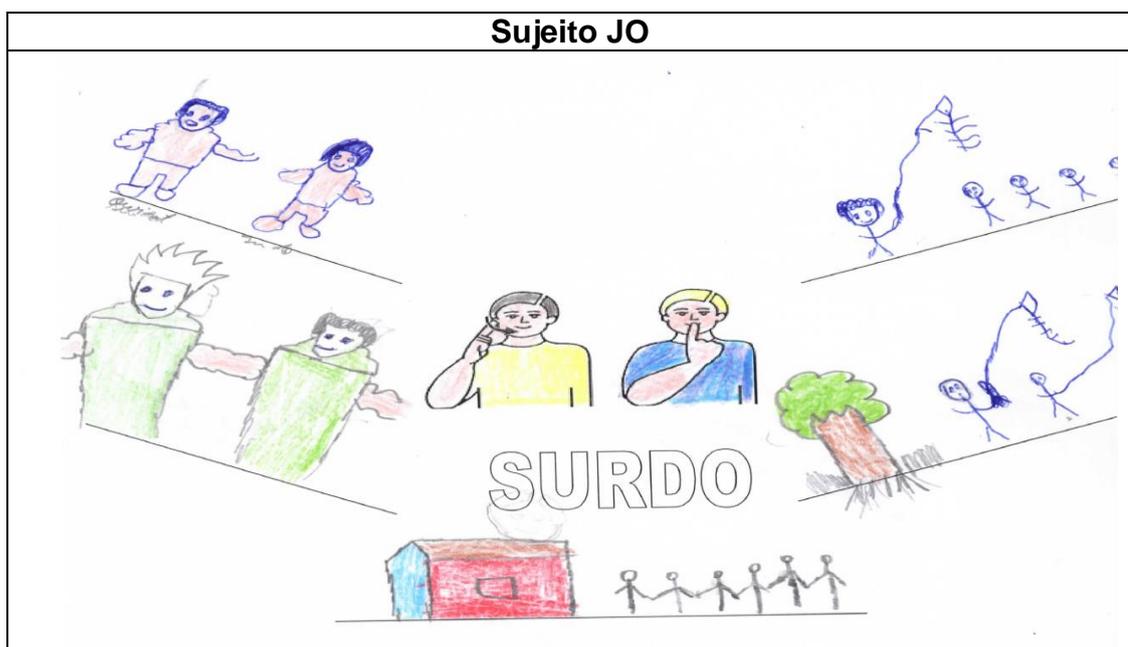


Figura 2: TALP inicial de um participante ouvinte
Fonte: Respostas elaborados pelo participante JO.

O sujeito JO optou por desenhar o que pensava sobre o sujeito surdo. Devemos observar que há mais de uma pessoa em todas as linhas, indicando a convivência com o surdo. As relações são primárias (escola e colegas).

Na primeira ilustração, à esquerda, um dos garotos está com a boca aberta, indicando o ouvinte e o outro, evidentemente o surdo, com a boca fechada. Na maior parte das ilustrações, os sujeitos, apesar da proximidade, não estão de mãos dadas, estão separados; à direita, o ouvinte é desenhado em maior tamanho que os surdos. Podemos deduzir que o ouvinte evidencia a dificuldade em se relacionar com o surdo em razão da LIBRAS. Embora estejam juntos, surdos e ouvintes possuem uma relação que parte das necessidades básicas para um convívio escolar: estudar juntos, praticar uma atividade física, encontrar-se no intervalo. Assim como os sujeitos AO e LO, o sujeito JO também traz as mesmas impressões de um certo distanciamento dos sujeitos surdos e demonstra o sentimento de estrangeiro em relação à LIBRAS.

A ideia de oriente e ocidente está marcada nas relações entre surdos e ouvintes. Nesse primeiro momento, notamos, por parte do ouvinte, um sentimento de superioridade em relação aos surdos. Para Said (2007), o diferente, o outro, desconhecido em sua cultura e língua, pode ser menosprezado e compreendido como incapaz.

Ao final da intervenção, aplicamos a mesma atividade com a TALP e verificamos, por meio dos dados obtidos, o processo descolonizador experienciado pelos sujeitos ouvintes por meio da literatura surda, conforme podemos observar no Quadro 9:

Sujeito AO	Eu acho o surdo legal; O surdo não conversa com o ouvinte; O surdo e muito especial pra colega; O surdo e alegre; Ele conversarem pouco com ouvinte.
Sujeito JO	Amizade especial; Bacana; Gostei sobre surdo; Mamãe gostou; Aprender mais sobre surdo.
Sujeito LO	O surdo e o melhor aluno; São exemplares; Educados; Bom amigo São muito preguiçoso.

Quadro 9 – TALP adaptada dos participantes ouvintes após a intervenção pedagógica
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

No Quadro 9, observamos o movimento de desenvolvimento das relações entre ouvintes e surdos em relação ao Quadro 8. A intervenção possibilitou, no contato com a literatura, conhecer melhor as diferenças entre surdos e ouvintes. As

relações que antes apareciam no plano mais primário (lanche, colega de escola, brincadeiras), aparecem de forma mais profunda e a diferença é evidenciada pelos três sujeitos.

A interculturalidade também pode ser notada nos discursos dos sujeitos:

- Ele conversarem pouco com ouvinte. **(AO)**
- Aprender mais sobre surdo. **(JO)**
- Bom amigo. **(LO)**

Nas falas acima, percebemos que as relações entre surdos e ouvintes acontecem por meio do diálogo, o que promove a percepção da diferença e a desconstrução da ideia desumanizada do surdo. Após a intervenção com a literatura surda, os participantes ouvintes apresentam referências positivas ao se referirem a surdo. Segundo Fanon (1968),

a descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em afores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda- viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (FANON, 1968, p. 26).

A perspectiva intercultural e ressignificada presente nas narrativas e na TALP dos sujeitos ouvintes, apresentando sua perspectiva do surdo, constitui um elemento descolonizador, indicando o movimento de desenvolvimento da consciência de si mesmo e do outro. Além disso, indica a dicotomia da relação surdo/ouvinte, evidenciando traços de opressão e desfiguração do sujeito surdo, ressignificados na desconstrução do sujeito surdo perverso.

Para Fanon (1968), o contexto colonial é dicotômico: há sempre o lado colonizado e colonizador, oprimido e opressor, tensões e poderes entre grupos culturais e/ou étnicos. A descolonização propõe, em seu processo, uma nova historicização, uma nova forma de compreender e de se relacionar com o outro, respeitando as diferenças, tornando a realidade menos dicotômica. Isso pode ser observado na manifestação das diferenças e na proposta de um diálogo intercultural entre surdos e ouvintes apresentadas pelos sujeitos AO, LO e JO na atividade final da TALP.

A consciência do surdo de si mesmo e o olhar do ouvinte em relação ao surdo são reveladores de expectativas e projeções positivas para as relações socioculturais entre ouvintes e surdos. Essas relações se pautam na interculturalidade e no respeito às diferenças. A diferença, segundo a perspectiva do ouvinte, não é algo que está somente no surdo, pois todos nós temos diferenças. Além disso, a desconstrução de um surdo de índole má possibilitou reconhecer o surdo como outro e propor relações de igualdade.

5.2 Unidade temática II - A representação de si: interpretação de *O voo do golfinho*

Nesta atividade, com duração de quatro aulas, os alunos iniciaram o contato com a primeira obra: *O voo do Golfinho*, do autor angolano Ondjaki. A história narra o desejo do golfinho em ser pássaro. Ao realizar seu desejo, o golfinho encontra outros animais que se tornaram pássaros. As narrativas que acompanham as ilustrações foram produzidas pelos alunos, em LIBRAS, e traduzidas para a língua portuguesa. A fim de problematizar o momento da interpretação, lançamos a seguinte questão: *E se o golfinho fosse surdo, como seria essa história?* Nessa atividade tivemos a participação de oito sujeitos surdos e dois ouvintes.

Observemos, nas Figuras 3, 4, 5 e 6, abaixo, as narrativas elaboradas pelos participantes surdos.



Céu, pássaros, legal!! A golfinho pulando encontra outro golfinho e pergunta: -Oi! Você é surdo ou ouvinte? Mas ele não sabe LIBRAS e continua sozinha – e diz: “-Não tem surdo, não encontro ninguém!” Ela espera e vê um passarinho surdo e viu que ela estava sozinha. Então, o passarinho surdo e a golfinho se entrelham e o passarinho diz: É surda! E, então, começam a namorar!!

Figura 3 - A golfinho surda e o passarinho ouvinte

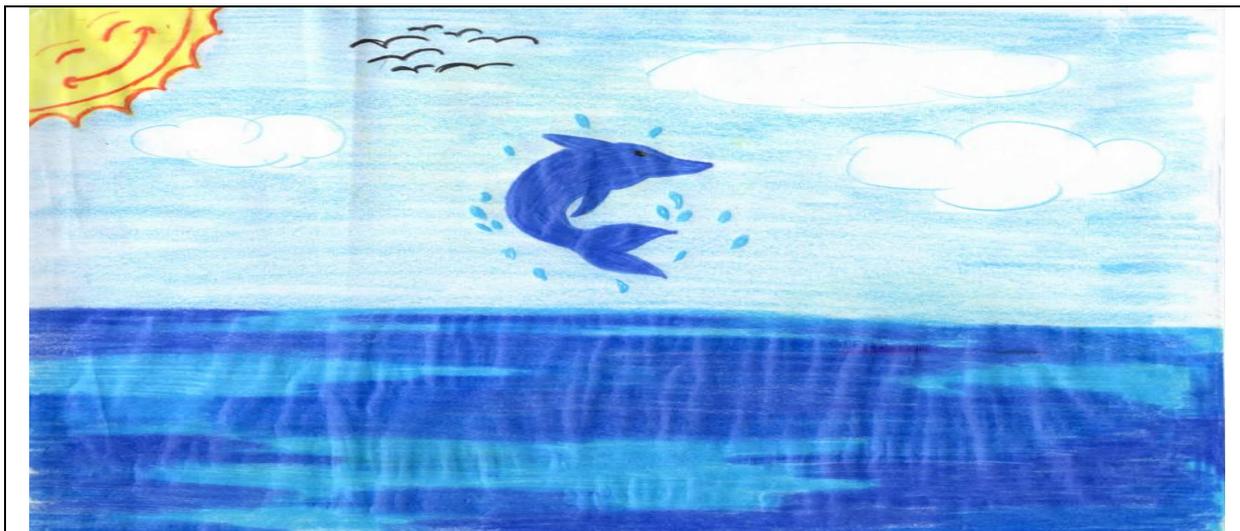
Fonte: Elaborada pelo participante T



O golfinho é surdo e estava nadando e ao pular vê o mar lindo, continua passeando e depois encontra um amigo (a) surda e conversam, trocam e depois nadam. Tinha sol e o lugar era perfeito.

Figura 4 - O golfinho surdo e seus amigos

Fonte: Elaborada pelo participante A.



Golfinho surdo pulando, céu bonito, pássaros voando felizes. Ele está sozinho.

Figura 5 - O golfinho surdo saltador
Fonte: Elaborada pelo participante CS.



A Golfinho surda estava nadando. O céu tinha sol e estava bonito, pássaros voando.

Figura 6 - A golfinho surda
Fonte: Elaborada pelo participante C.

Observamos que a representação feita pelos participantes acima, apresenta o sentimento de solidão vivido pelo golfinho. O golfinho aparece nadando de forma solitária e longe de seu bando. Nota-se que não há bando de golfinhos abaixo ou ao

lado da maioria dos desenhos. Apenas o sujeito S, na Figura 7, apresenta a golfinho, meia-surda, com sua mãe, como podemos observar:

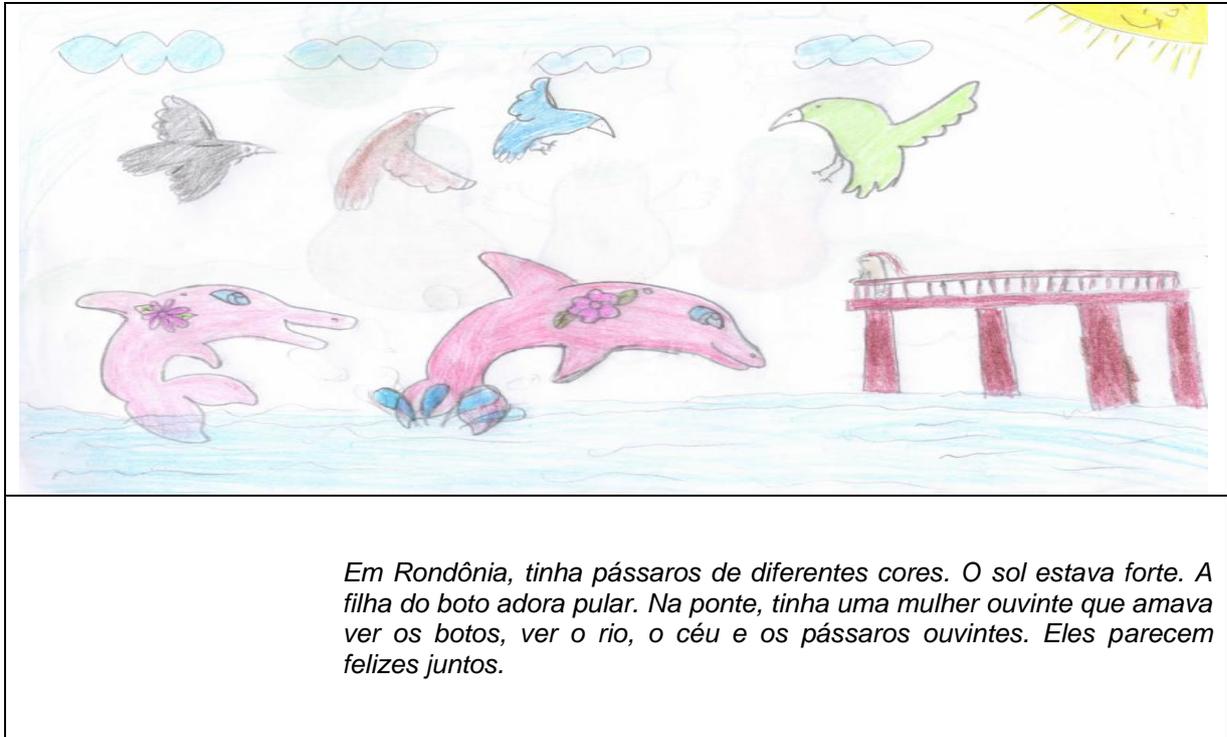


Figura 7 - A boto meio-surda e os pássaros ouvinte
Fonte: Elaborada pelo participante S

O elemento solidão também foi observado na socialização da TALP pelo sujeito G, quando afirma:

- Amigo está longe. **(G)**

E o sujeito CS, quando afirma:

- Eu saudade meu primo. **(CS)**

Essas falas demonstram o sentimento de isolamento e são evidentes nas duas primeiras atividades feitas com os participantes.

Nesse momento, o isolamento ocorre pelo fato de não encontrarem sujeitos que se comunicam em LIBRAS; assim, não havendo comunicação, há também o sentimento de isolamento e a busca por seus pares. Esse isolamento nos remete à colonização linguística a que se refere Ladd (2013), vivenciada por muitos surdos, durante séculos, na escola, onde a língua de sinais não era reconhecida, sendo

proibida e desvalorizada e a cultura dos surdos também não era valorizada. Os surdos, até final do século XXI, no Brasil, eram obrigados a aprender a língua portuguesa oral e escrita. Vale salientarmos que, mesmo com o reconhecimento da LIBRAS, em uma sala onde a proposta da escola é oferecer uma metodologia mais apropriada e valorizar as experiências visuais dos surdos, ainda ocorre o sentimento de isolamento.

Há, portanto, a representação de um sujeito isolado, que também revela o sentimento de um sujeito colonizado, que convive com o preconceito e o desprezo de outros, evidenciando a realidade de opressão e preconceito com que ainda convive. Isso reflete as ideias de Fanon (1968, p. 209), ao afirmar que “[...] por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: Quem sou eu na realidade”. Dessa forma, além de expressar o sentimento de um sujeito que vive em uma realidade opressora, o surdo também apresenta uma atitude típica do desenvolvimento do período da adolescência. Segundo Elkonin (1960), a autonomia faz parte desse processo de transição. Assim, representar-se sozinho e isolado pode configurar a busca por si mesmo, afirmando sua diferença. Isso fica evidente quando observamos as narrativas abaixo, nas Figuras 3, 5 e 8:

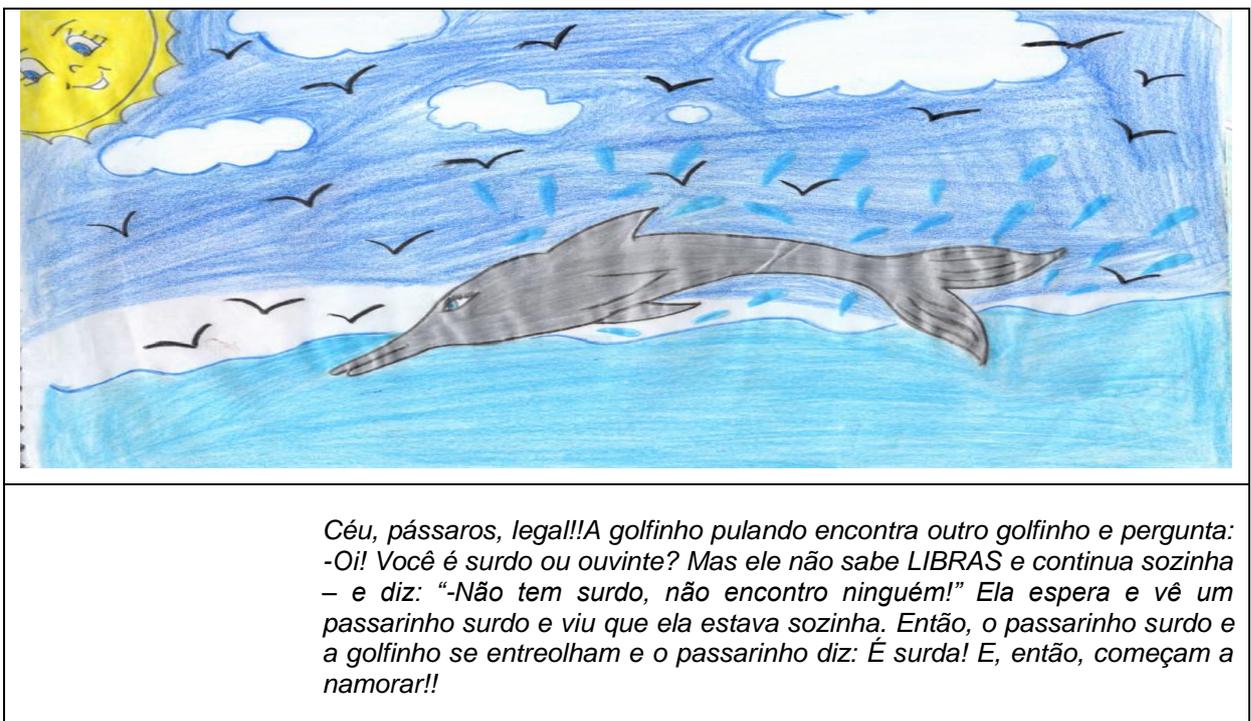
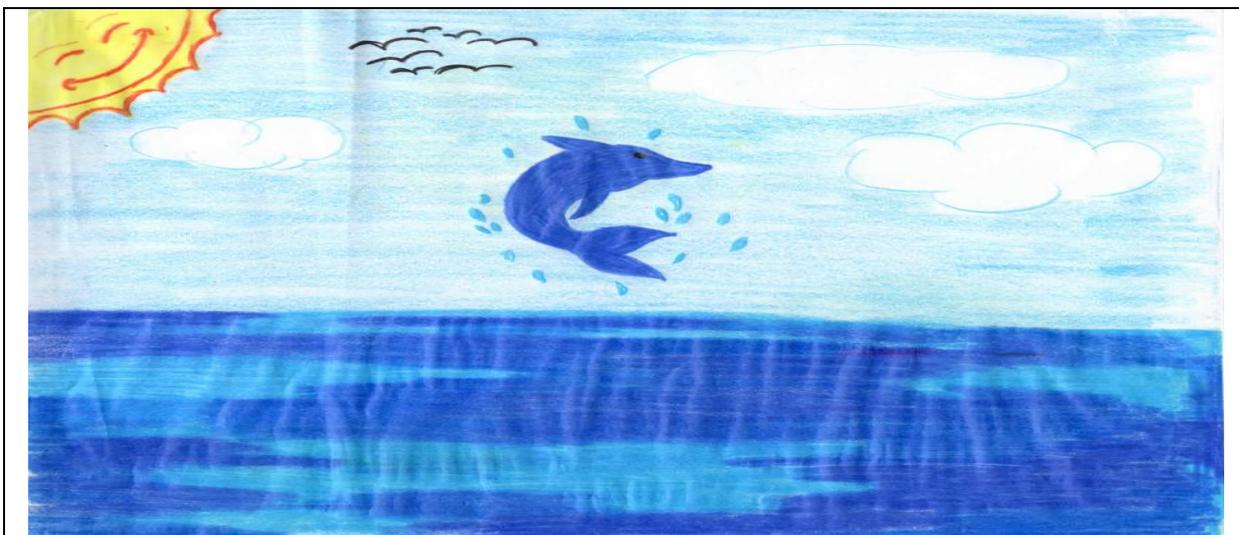


Figura 3 - A golfinho surda e o passarinho ouvinte
Fonte: Elaborada pelo participante T



Golfinho surdo pulando, céu bonito, pássaros voando felizes. Ele está sozinho.

Figura 5 - O golfinho surdo saltador
Fonte: Elaborada pelo participante CS.



*O golfinho feliz passeando, brincando. Os pássaros voando. O homem olha de longe na pedra e diz: Que legal, ele está nadando!!
O homem tira fotos da paisagem.
O golfinho é surdo e o homem ouvinte olha o golfinho surdo, mas o homem não sabe LIBRAS*

Figura 8 - O golfinho e o homem que não sabia LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante E.

Além do isolamento que confere a busca por autonomia, há também a opressão sofrida pelo do sujeito surdo. Observando o golfinho representado na Figura 8, do sujeito E, percebemos que, além de isolado, apresenta uma das barbatanas em cor diferente, evidenciando a diferença; isso também pode ser interpretado como o sentimento de exclusão que esse sujeito vivencia em seu cotidiano. Segundo Fanon (1968), o colonizado expressa condutas de inferioridade de forma instintiva, representando-as inclusive em sua estrutura biológica. Para Fanon (1968, p. 198), ao apresentar-se como colonizado, o sujeito vem “[...] a confessar a inferioridade de sua cultura transformada em condutas instintivas, a reconhecer a irrealidade de sua nação e, finalmente, o caráter inorganizado e inacabado de sua própria estrutura biológica”. A exclusão, o preconceito e a opressão vividos pelo sujeito surdo estão expressos na estrutura física do golfinho, quando apresenta a barbatana em cor diferente.

Nos desenhos e narrativas, o golfinho se figura como surdo. Entretanto, mesmo apresentando a personagem principal como surda, nenhum dos participantes desenhou as mãos do golfinho. Então, inferimos que a língua é algo naturalizado e evidenciado no reconto sinalizado. Isso é visível na fala do sujeito E, que, ao ser questionado:

- Como o golfinho faz LIBRAS se ele não tem mãos?, (E)

Ele naturalmente respondeu:

- Normal, é surdo! (E)

Nas representações em forma de ilustrações e narrativas, o golfinho surdo é representado com as barbatanas e não com as mãos, evidenciando a abstração no processo criativo. Segundo Vygotski (2012), a identificação é representada em uma imagem eidética a partir de um processo dialético entre seu interior e suas experiências cotidianas. Assim, a barbatana não precisa vir representada na forma de mãos para evidenciar que o golfinho utiliza LIBRAS, já que, na imagem eidética criada interiormente pelo adolescente, esse é um elemento naturalizado.

O sentimento em ser diferente também pode ser observado nas Figuras 7, 8, 9 e 10, respectivamente dos sujeitos S, E, I, M.



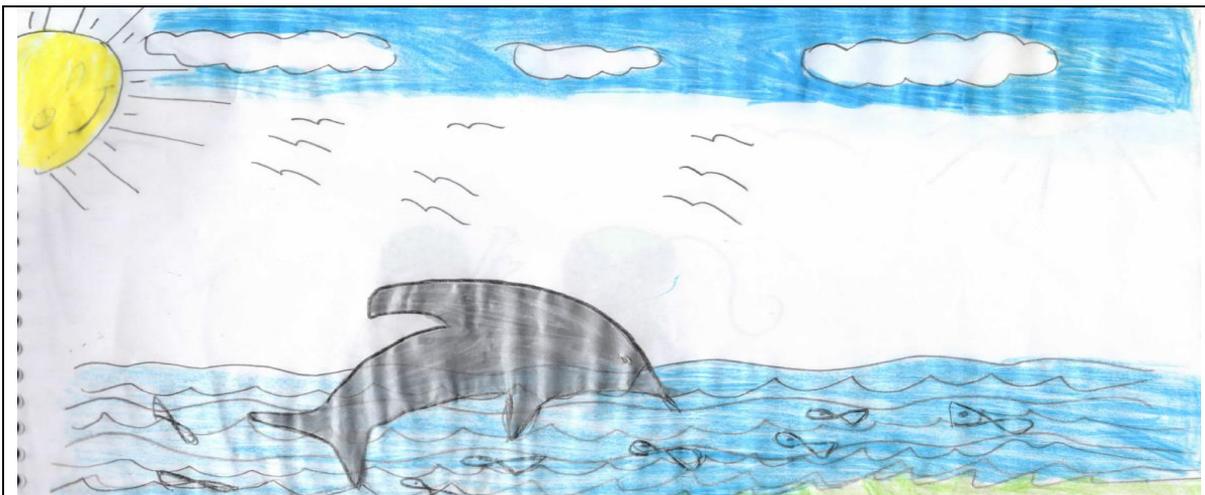
Em Rondônia, tinha pássaros de diferentes cores. O sol estava forte. A filha do boto adora pular. Na ponte, tinha uma mulher ouvinte que amava ver os botos, ver o rio, o céu e os pássaros ouvintes. Eles parecem felizes juntos.

Figura 7 - A boto meio-surda e os pássaros ouvinte
Fonte: Elaborada pelo participante S



*O golfinho feliz passeando, brincando. Os pássaros voando. O homem olha de longe na pedra e diz: Que legal, ele está nadando!!
O homem tira fotos da paisagem.
O golfinho é surdo e o homem ouvinte olha o golfinho surdo, mas o homem não sabe LIBRAS*

Figura 8 - O golfinho e o homem que não sabia LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante E.



*Era uma vez um sol forte e tinha um golfinho no rio e junto um cardume de peixes. O golfinho estava sorridente e feliz e os peixes ficavam olhando para ele. Haviam peixes de todos os cantos do país e o golfinho falava: - Uau!!!
O golfinho não sabia LIBRAS e parecia ser ouvinte. surdos e ouvintes estavam separados e se encontravam.*

Figura 9 - O golfinho e o cardume
Fonte: Elaborada pelo participante I



O cavalo vê, bonito, golfinho nadando lindo. Legal, boto, céu lindo, montanhas, mundo, sol. Todos nós importantes, todos lindos, legais, adoráveis!!

Figura 10 - A boto e a Little Pony
Fonte: Elaborada pelo participante M.

Para esses sujeitos, há a ação de ser notado, presente na narrativa, de forma explícita, e também em dois desenhos (Fig. 7 e 10). O outro olha para o surdo que, por sua vez, se sente notado. Ele pode ser notado pelas pessoas que estão distantes, como trazem os sujeitos S, E, I e M, ou por outros animais ouvintes que, na narrativa, são representados por pássaros pelos participantes I e S. Interessante observarmos que, para o sujeito T, na Figura 3, um passarinho surdo percebe a solidão da golfinho e se reconhecem pares, mesmo pertencendo a espaços distintos (céu e mar). Observemos novamente a Figura 3:

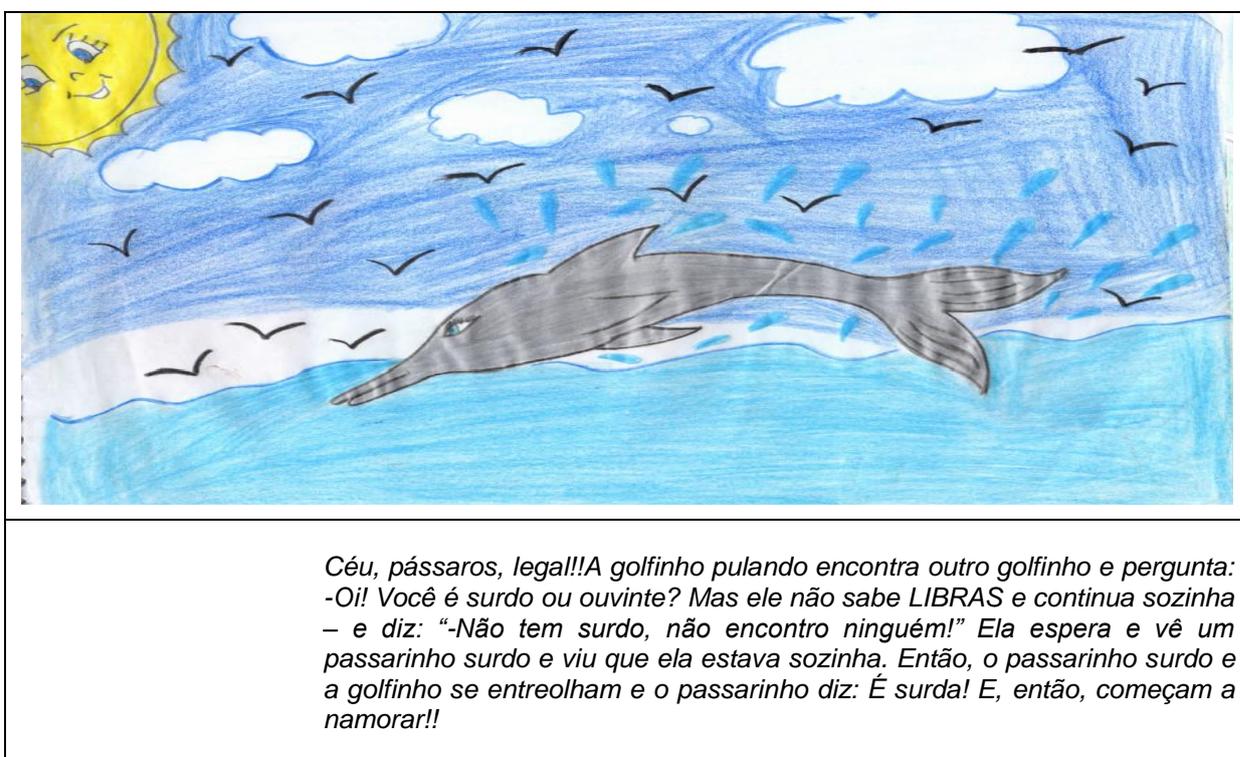


Figura 3 - A golfinho surda e o passarinho ouvinte
Fonte: Elaborada pelo participante T

A identificação com outro surdo e a diferenciação entre surdos e ouvintes acontecem nas narrativas por meio do verbo ver. O sujeito T, na Figura 3, por exemplo, diz:

- Ela espera e **vê** um passarinho surdo e **viu** que que ela sozinha. (T)

Já o sujeito S, na Figura 7, narra:

-Na ponte tinha uma mulher ouvinte que amava **ver** os botos, ver o rio e céu, os pássaros ouvintes e parecem felizes juntos.
(S)

O sujeito S também afirma que os passarinhos são ouvintes. O Sujeito E, na Figura 8, traz o ouvinte e o surdo também distantes:

- O homem olha de longe na pedra e diz: - Que legal! Ele está nadando! (E)

Para o surdo, como já dito, o mundo é percebido por meio das experiências visuais, que são a base de sua formação, e, por meio dessas experiências, irá receber a língua de sinais, base de formação do povo surdo. É por meio do olhar, das experiências visuais, que o surdo irá perceber e reconhecer a si mesmo e desenvolver sua consciência. Sartre (2015) entende que o olhar me faz consciente de mim mesmo. Ao ser notado e perceber que está sendo observado em sua diferença, o surdo se dá conta de forma mais profunda da sua existência e isso lhe é possibilidade para posicionar-se diante da realidade, situar e significar a sua existência.

O sujeito M, na Figura 10, diferentemente dos outros sujeitos, traz a personagem golfinho como ouvinte e a personagem Little Poney como surda. Essa personagem será apresentada em quase todas as interpretações da participante, mas o movimento do olhar é o mesmo.

O ser olhado pelo outro e perceber-se notado nos remete a Vigotski (2008), quando afirma que processo de desenvolvimento da consciência de si mesmo não acontece no isolamento do sujeito, mas no movimento dialético, com um sujeito inserido em um determinado contexto histórico. Para o surdo, a experiência de ser notado por um ouvinte o faz consciente de sua diferença. O distanciamento do ouvinte apresenta a consciência de ser notado pela sua diferença, fortalecendo a identificação com seus pares, e conforme Hall (2000), permitindo ao sujeito reconhecer-se no mundo de forma individualizada. Desse modo, a apresentação do golfinho isolado de outros e distanciado dos ouvintes evidencia um processo de

individualização do sujeito surdo. Essa individualização é também desenvolvimento da consciência de si mesmo enquanto surdo.

A evidência desse movimento de individualização e tomada de consciência em ser surdo aparece também nas ilustrações do órgão olho. Segundo Strobel (2013), as experiências visuais constituem um elemento próprio da cultura do povo surdo e por meio delas o mundo é percebido de forma diferente. Observemos as Figuras 3, 6, 7 e 10:



Figura 3 - A golfinho surda e o passarinho ouvinte
Fonte: Elaborada pelo participante T



A Golfinho surda estava nadando. O céu tinha sol e estava bonito, pássaros voando.

Figura 6 - A golfinho surda

Fonte: Elaborada pelo participante C.



Em Rondônia, tinha pássaros de diferentes cores. O sol estava forte. A filha do boto adora pular. Na ponte, tinha uma mulher ouvinte que amava ver os botos, ver o rio, o céu e os pássaros ouvintes. Eles parecem felizes juntos.

Figura 7 - A boto meio-surda e os pássaros ouvinte

Fonte: Elaborada pelo participante S



O cavalo vê, bonito, golfinho nadando lindo. Legal, boto, céu lindo, montanhas, mundo, sol. Todos nós importantes, todos lindos, legais, adoráveis!!

Figura 10 - A boto e a Little Poney
Fonte: Elaborada pelo participante M.

Nas Figuras 3, 6, 7 e 10, percebemos as expressões da personagem golfinho, evidenciadas nos traços dos olhos. Para os surdos, o mundo é captado pela visão e, ao evidenciar o olhar, reforçam também a importância que as experiências visuais têm para o surdo. Já nas ilustrações dos ouvintes, conforme a Figura 11, o olho não ganha destaque, contrastando com as representações dos surdos, em que todos os olhos das personagens golfinho possuem expressão:

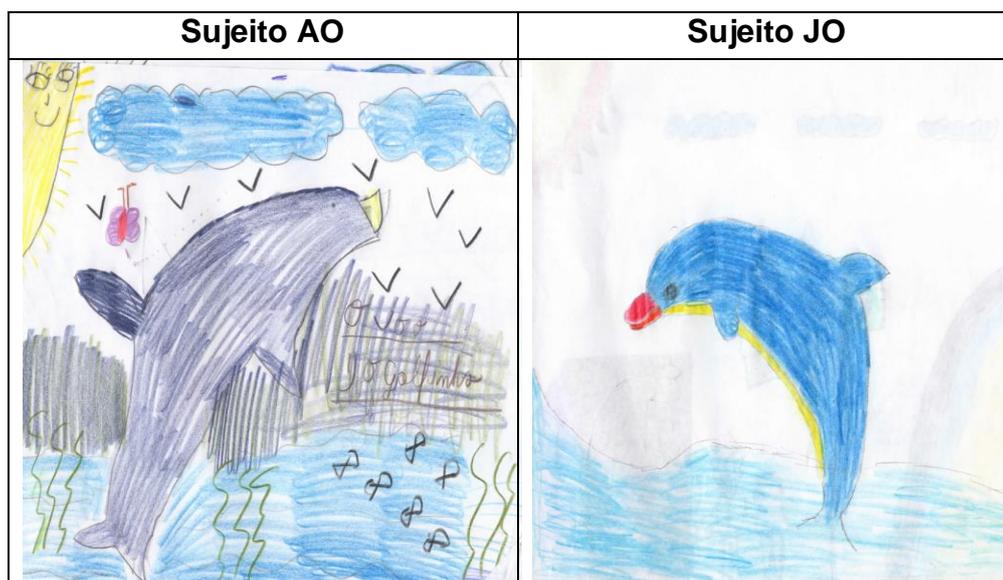


Figura 11 - Os golfinhos ouvintes
Fonte: Elaborado pelos participantes da pesquisa AO e JO.

Percebemos que a boca ganha tom e destaque diferenciado no desenho dos sujeitos ouvintes, o que não acontece nos desenhos dos sujeitos surdos, fortalecendo as diferenças na base das experiências que constituem a consciência dos sujeitos surdos e ouvintes. Há, portanto, para o ouvinte, a presença da voz e da fala no processo de individualização, já que estamos tratando de sujeitos também adolescentes.

Ao serem questionados sobre como seria a personagem golfinho surda, AO e JO disseram que os golfinhos eram ouvintes e não fizeram uma outra narrativa; apenas representaram a narrativa original na forma de desenho, reafirmando o valor do som e da voz, contrastando com os surdos, que evidenciaram o olhar.

5.3 Unidade temática III - Consciência e relações de alteridade entre surdos e ouvintes

Nesta unidade temática, temos como objetivo analisar as relações de alteridade, observando os contrastes entre surdos e ouvintes evidenciadas no trabalho de intervenção. Para tanto, selecionamos as representações obtidas na interpretação das obras *Patinho surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011) e *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016).

A fim de melhor compreender o movimento de alteridade feito pelos sujeitos surdos e ouvintes em relação uns aos outros, dividimos esta unidade em dois tópicos. Primeiramente, analisamos a relação do surdo com o ouvinte a partir das representações obtidas na interpretação da obra *Patinho surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011); em seguida, apresentamos a interpretação da obra *Curupira surdo*, por meio do qual observamos evidências de um processo de descolonização proporcionado pela experiência estética com a literatura surda, tanto dos surdos em relação aos ouvintes como aos ouvintes em relação aos surdos.

5.3.1 A perspectiva do surdo em relação ao ouvinte

A intervenção com a obra *Patinho surdo* se estendeu por quatro aulas. Os alunos tiveram acesso ao livro impresso para leitura e puderam consultar e voltar às cenas das narrativas livremente durante o tempo da interpretação. Participaram das atividades com essa obra seis sujeitos surdos e dois ouvintes.

Patinho surdo (KARNOPP; ROSA, 2011) é uma obra que compõe o acervo de prosa culturalmente adaptada do povo surdo e apresenta personagens surdas. O enredo é inspirado do clássico infantil *Patinho feio*, do autor Hans Christian Andersen. Nessa versão, a pata surda desova no ninho da mãe cisne ouvinte e, ao nascer, o patinho causa estranhamento para a família de cisnes. Mesmo assim, o patinho surdo recebe a formação dos outros filhotes de cisne: a mãe cisne tenta ensiná-lo a cantar, mas ele não se identifica e acaba por se isolar, se afastando da família, para buscar seus pares linguísticos. Ao encontrar sua família biológica, o sapo intérprete é chamado para mediar a comunicação e esclarecer o ocorrido entre a família de cisnes e de patos surdos.

Nessa obra, há momentos de diversos contrastes na relação surdos e ouvintes. Por esse motivo, propusemos, no momento da interpretação, que os alunos recontassem a história, deixando-os livres para mudarem ou acrescentarem algo na narrativa.

A obra *Patinho surdo*, foi a segunda obra de contato na intervenção. As ilustrações apresentadas nas Figuras 12, 13, 14, 15 e 17 não sofreram alterações, ou seja, os participantes reproduziram ilustrações presentes na própria obra, mas fizeram algumas alterações no enredo ao sinalizarem, no momento da interpretação da obra a partir do desenho feito.

As Figuras 12 e 13 se aproximam na forma de sua construção, pois apresentam um casal de surdos enamorados. Sujeitos que se compreendem em razão do uso da língua. O verbo **ver** aparece na narrativa dos dois sujeitos. Observemos as figuras 12 e 13:



Patinhos surdos estão se beijando. Mulher e homem se entreolham, namoram, se comunicam, brincam, namoram, só.

Figura 12 - Patinhos surdos apaixonados.
Fonte: Elaborada pelo participante AS.



*Porque está no lago e patinho cisne vê o surdo.
Oi gostei de você!
Legal! Entendi!
Somos iguais, surdos!
Ótimo perfeito, tudo bom!*

Figura 13 - O Patinho surdo e a sereia que sabia LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante M.

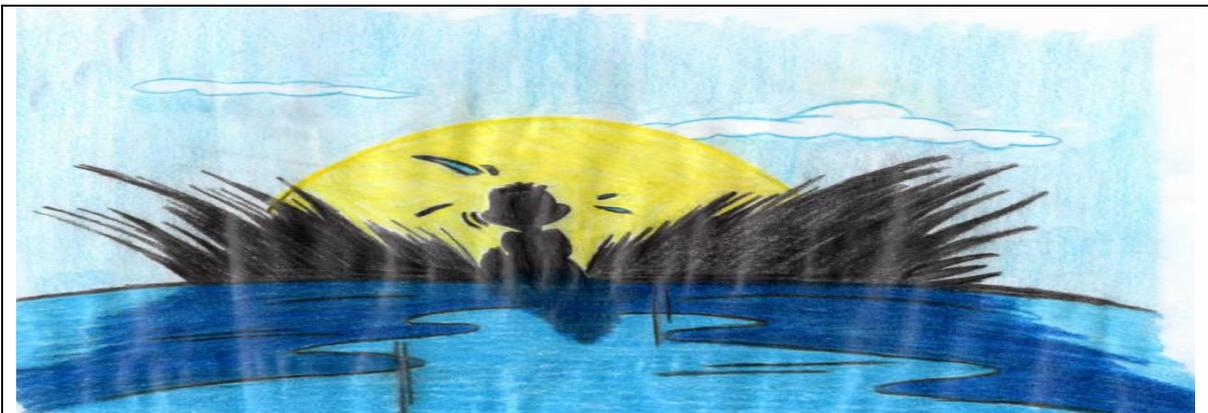
O participante M, na Figura 13, em sua narrativa sinalizada, diz:

- Patinho cisne vê o surdo. Somos iguais, surdos! Ótimo, perfeito, tudo bom! **(M)**

Já o sujeito AS, na Figura 12, sinaliza:

- Patinhos Surdos estão se beijando. Mulher e homem se entreolham, namoram, se comunicam, brincam, só. **(AS)**

Para o sujeito M, o patinho surdo encontra outra personagem surda, assim como para o sujeito AS. Há, portanto, uma aproximação dos pares, identificação em razão da língua. Esse mesmo movimento em busca da própria língua é percebido nas ilustrações dos outros participantes. Além desse aspecto, o isolamento é novamente evidenciado nas representações dos surdos, tanto em relação aos seus próprios pares como também no distanciamento dos sujeitos ouvintes, sendo um elemento recorrente, conforme discutido na unidade temática anterior. Observemos as Figuras 14, 15, 16 e 17:

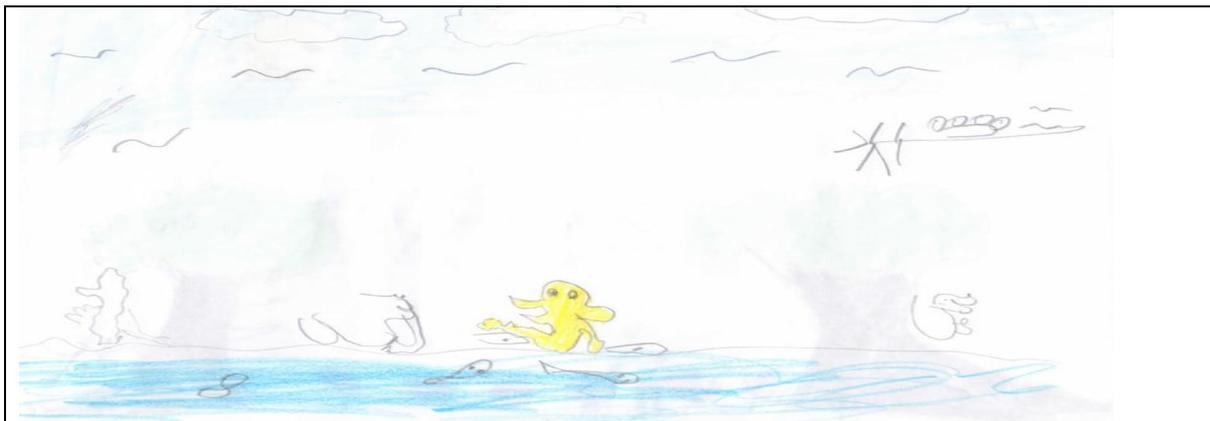


Ele sinalizava sozinho. Só ele sabia. Porque família era ouvinte e falava, cantava. Ele se sentia diferente. Saiu triste.

Passou um tempo e sua família o procurou, porque ele havia sumido. Então, encontra o patinho e ele diz: - Me desculpa! Vocês só falam! Eu saí porque quero encontrar alguém que saiba LIBRAS. Ele sai e começa a procurar e diz: surdos, perdi! Então, encontra e pergunta:- Você é surdo ou ouvinte? Ouvinte?

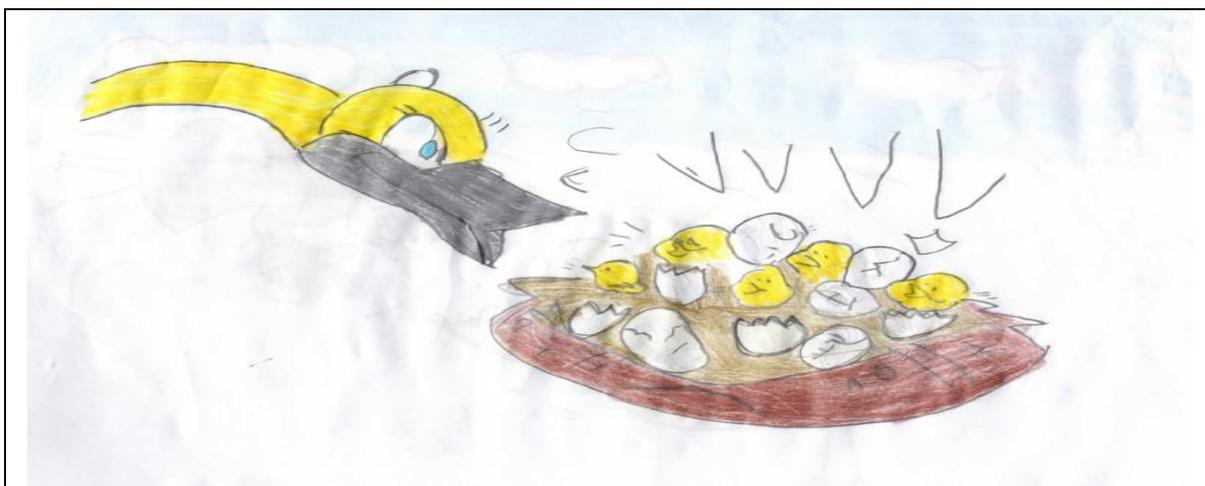
Desculpa! E continua a procurar e encontra a LIBRAS

Figura 14 - O Patinho surdo solitário.
Fonte: Elaborada pelo participante CS.



Patinho surdo nasce e casa. Ele está sozinho. Ele vê o casal (ouvinte) e começam a conversar, mas o casal não entende LIBRAS. Ele se isola, passeia sozinho e procura outros surdos. Então, encontra surdos e o sapo (ouvinte). Eles conversam em LIBRAS e ensina LIBRAS. Fim (o sujeito se inspira na cena dos patos no ninho e insere o sapo antes)

Figura 15 - O patinho surdo e o sapo.
Fonte: Elaborada pelo participante E.



*Nasceu e a pata não sabia de nada. Ficou velha. Aqui só tem ouvintes, vou procurar outros surdos. Então, vai abrindo caminho na mata e encontra ouvintes.
Alguém diz: - No outro lugar da mata tem surdos. Abre o arbusto e sinaliza: - Oi! Eu sou surdo! "Eu te amo"! -Que bom! Estou seguro!
Pai fica preocupado, parou. Fim.
Amigos surdos estão unidos!*

Figura 16 - O patinho surdo em busca de amigos surdos.
Fonte: Elaborada pelo participante I.

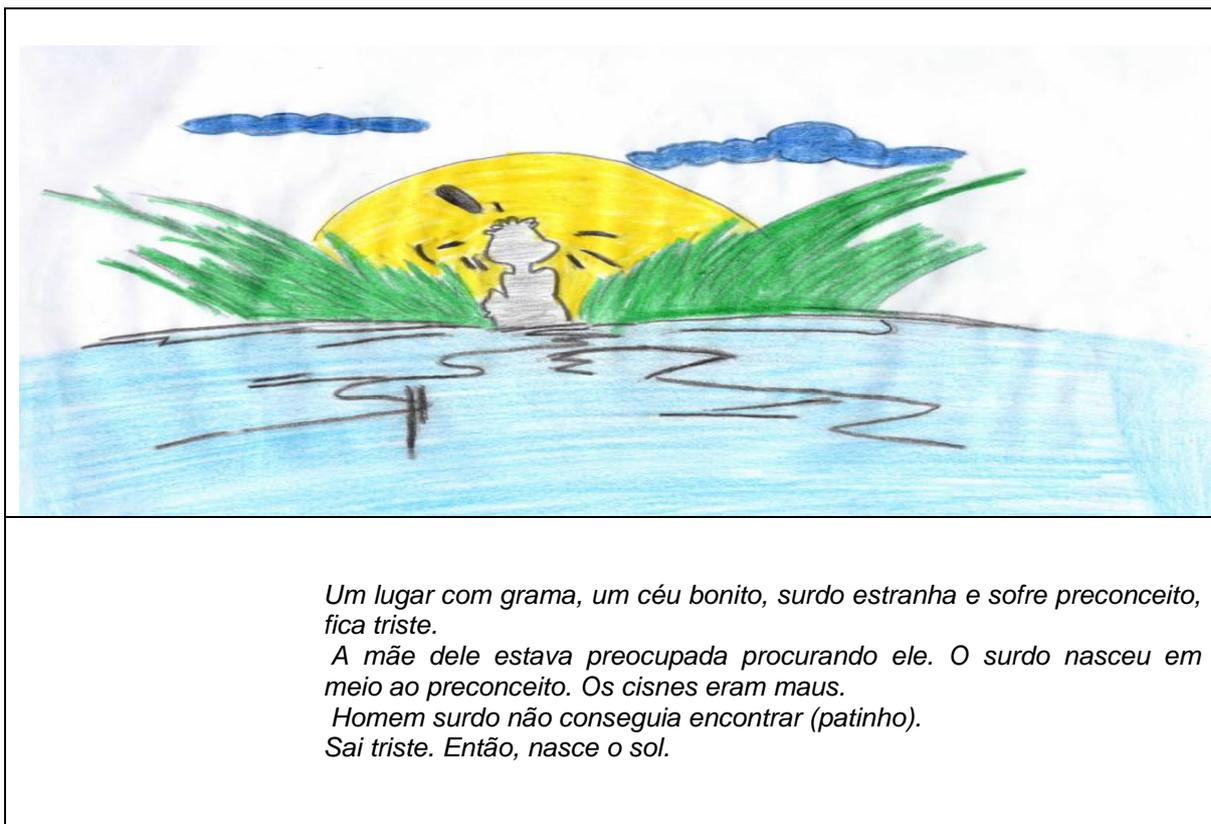


Figura 17 - O patinho que nasceu em meio ao preconceito.

Fonte: Elaborada pelo participante T.

Nas Figuras 14, 15, 16 e 17, observamos que o isolamento é um elemento recorrente, podendo ser entendido como representação do adolescente em buscar-se a si mesmo, tomar consciência do contexto opressor em que o surdo está inserido por não ter sua língua e sua diferença aceitas e compreendidas pelo ouvinte, tornando essa atitude opressora também linguisticamente colonizadora. Todavia, esse isolamento também pode ser compreendido como um movimento em busca de si mesmo, como vimos na primeira unidade temática, o que é reforçado por Albert Memmi (2007), crítico dos estudos pós-coloniais, visto que o isolamento é uma forma de libertar-se e ser ele mesmo.

O isolamento representado pelos participantes, a partir da narrativa *Patinho surdo*, é marcado pela diferença linguística: a LIBRAS. Não encontrando outros utentes de língua de sinais, os surdos se isolam da família, colegas, amigos e partem em busca de seus pares. O ouvinte é compreendido como o outro que não sabe LIBRAS, não se comunica com o surdo, é o opressor e colonizador linguístico, responsável pela indiferença social e isolamento do surdo.

Nas narrativas sinalizadas encontramos algumas marcações:

- Ele sinalizava sozinho. Só ele sabia. Porque a família era ouvinte e falava, cantava. Ele se sentia diferente. Saiu triste [...]
- Me desculpa! Vocês só falam! **(CS)**
- [...] mas o casal não entende LIBRAS. Ele isola [...] **(E)**
- [...] Aqui só tem ouvintes, vou procurar outros surdos [...] Oi! Eu sou urdo! Eu te amo! – Que bom! Estou seguro! **(I)**
- [...] O surdo nasceu em meio ao preconceito. Os cisnes eram maus [...] **(T)**

Nas narrativas dos participantes surdos há um sentimento de não pertencimento em relação à comunidade ouvinte, seja na família ou em outras formas de relação. Sentimentos como insegurança, indiferença, exclusão e preconceito estão bem marcados nos discursos e indicam um distanciamento do ouvinte. O ouvinte promove um sentimento de solidão no surdo; o ouvinte também é indicado, em uma das narrativas, como um sujeito marcado pela maldade e pelo preconceito, não inspirando segurança para o surdo. São termos fortes e extremamente negativos que não aparecem no enredo original da narrativa *Patinho surdo*. Apenas o isolamento e o sentimento de tristeza é indicado no texto. Porém, com a liberdade de recontar e criar sua própria narrativa, os sujeitos revelam sentimentos íntimos de opressão e percepção em relação ao ouvinte.

Para o crítico pós-colonial Albert Memmi (2007, p. 173), a negatividade em relação ao outro é um movimento de voltar-se para si mesmo, “[...] prelúdio de um movimento positivo: a retomada em mãos do colonizado por si mesmo”. A atitude de recusa do ouvinte apresenta a situação colonizadora que o sujeito surdo vive em sua interioridade. Entretanto, tocar nessas questões e tessar narrativas contribuem no processo de desenvolver a consciência de si mesmo. Conforme afirma Ribot (1900), a literatura, por seu processo criativo e imaginativo, favorece a externalização de algo internalizado e apresenta os afetos dos sujeitos em suas experiências.

A perspectiva de Ribot (1900) em relação ao processo criativo se relaciona com o pensamento de Vigotski (2014) quando este afirma que a imaginação, em seu ato criativo, é composta por elementos advindos das experiências e da realidade sociocultural do sujeito. Nesse sentido, a representação que o sujeito apresenta em sua criação é uma síntese dialética de suas experiências e não apenas uma mera ficção. Entendemos que as representações apresentadas na forma de desenho e

narrativas constituem a externalização de uma experiência vivenciada. Logo, as noções de Memmi (2007), Ribot (1900) e Vigotski (2014) convergem e oferecem uma importante contribuição para nosso trabalho, no sentido de compreendermos a experiência estética como formadora da consciência de si mesmo, de modo a descolonizar práticas excludentes.

A realidade negativa exposta pelos sujeitos surdos em relação aos ouvintes é nomeada por Memmi (2007) como ambiguidade da autoafirmação, ou seja, ao perceber as marcas excludentes e opressoras na relação com o ouvinte, o surdo desenvolve a consciência sobre si mesmo. Segundo Memmi (2007, p. 178), “[...] aceitando o desafio da exclusão, o colonizado aceita a si mesmo como separado e diferente, mas sua originalidade é a que é delimitada, definida pelo colonizador”. Com isso, queremos dizer que o surdo, ao reforçar o contexto cultural de exclusão e preconceito vivido, reproduz o comportamento que, em diversos momentos, traz o isolamento e a solidão, distanciando-se do ouvinte. Contudo, a apresentação da negatividade tem um outro lado, de acordo com Memmi (2007, p. 179): “[...] a cultura, o espaço em que vive, tudo o que lhe pertence, tudo se torna perfeita positividade”. Ao retomar a importância de sua língua, de seu espaço de cultura e vivência e apresentá-la como perfeita e positiva, o surdo se volta para si mesmo, para o que lhe é próprio e sensível: sua consciência.

5.3.1.1 A autoafirmação ambígua nas relações perfeitas

A perspectiva perfeita e positiva pode ser notada em todas as narrativas elaboradas a partir da obra *Patinho Surdo*, inclusive nos desenhos representados pelos participantes. Esse elemento é evidenciado no encontro do patinho com outros surdos, quando acontece o uso da LIBRAS: é um momento de alegria, segurança, conforto. Destacamos aqui duas narrativas: a do participante M, na Figura 13 e do participante I, na Figura 16:



Figura 13 - O Patinho surdo e a sereia que sabia LIBRAS.
Fonte: Elaborada pelo participante M.

Na Figura 13, no momento da narrativa, o sujeito M, diz: “Somos iguais! surdos! Ótimo, perfeito! Tudo bom!” É perceptível o espaço de pertencimento e alegria dos surdos ao encontrar seus pares.

Outro indicativo é a expressão sinalizada “*eu te amo*”, apresentada pelo sujeito I. Observemos a Figura 16:

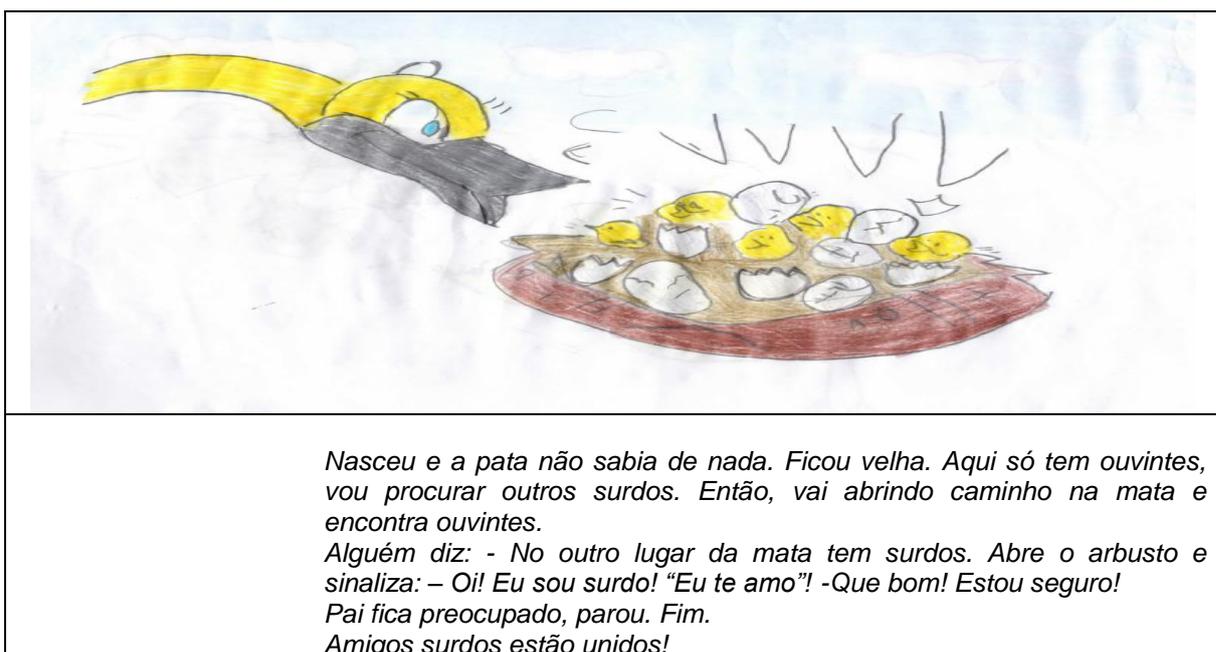


Figura 16 - O Patinho surdo em busca de amigos surdos.
Fonte: Elaborada pelo participante I.

Na narrativa, o participante I diz: *“Oi! Eu sou surdo! Eu te amo”*. Essa expressão é frequentemente utilizada pela comunidade surda, seja em suas produções culturais, meios tecnológicos e indica um forte sentimento de pertencimento e aconchego na comunidade surda.

A realidade negativa representada em relação ao ouvinte, trazida pelos surdos em suas produções, assim como a realidade perfeita na relação com outros surdos, tanto nos desenhos como nas narrativas, tem como elemento intermediador o uso da LIBRAS. A língua, nas produções dos participantes da pesquisa, é o elemento que possibilita a aproximação ou a exclusão de surdos e ouvintes; assim, é possível afirmarmos que o elemento língua condiciona as relações de alteridade na realidade dos surdos. O uso da LIBRAS é o elemento que congrega, promove a aproximação dos pares, ilumina a realidade dos surdos em busca de si mesmos, traz segurança. Esse sentimento de segurança é expresso pelo participante I, na Figura 16, quando diz:

– Oi! Eu sou surdo! “Eu te amo”! -Que bom! Estou seguro! (I)

Para Memmi (2007), o movimento apaixonado em afirmação da própria língua de grupos colonizados é uma ação de aceitação de si mesmo e reivindicação de sua cultura, uma forma de resistência. A paixão em afirmar a língua é também reivindicação para ser aceito e considerado em determinado contexto sociocultural. Memmi (2007) se aproxima de Vigotski (2007) ao afirmar que o uso da língua estrutura o comportamento e também o pensamento, impactando diretamente na formação da consciência de si. Esse processo não acontece de forma isolada, mas está fundado nas experiências culturais e sociais vividas pelos sujeitos. Quando o surdo apresenta a língua como elemento balizador daquilo que considera como realidade negativa e realidade perfeita, ele apresenta a realidade de suas vivências e experiências socioculturais. Portanto, fica claro que as experiências de exclusão, indiferença e preconceito vividas pelos surdos impactam diretamente a consciência que ele possui do outro (ouvinte), gerando, segundo Memmi (2007), uma autoafirmação ambígua.

Na experiência estética com a literatura surda, a língua, enquanto elemento cultural, pode ser considerada um elemento de libertação e reivindicação, mas também de ambiguidade em sua afirmação pela própria cultura. A língua, categoria apresentada como intermediadora das relações entre surdos e ouvintes e também

elemento de identificação ou diferença, é também a mesma categoria usada pelo ouvinte, tanto no passado como no presente, para impor uma língua oral e compreender o surdo não como diferente, mas deficiente, subestimando sua capacidade de aprender e assumir sua própria história. Segundo Memmi (2007), essa atitude do surdo não o dispensa da categoria de colonizado, mesmo com sua reivindicação presente. É legítima sua atitude de libertação, advinda de sua própria opressão, de sua história, das experiências de exclusão e indiferença sofridas. No entanto, para sair da situação de colonizado, é preciso que o surdo se apresente como o outro, e não como o oprimido,

5.3.1.2 A relação surdo e ouvinte na obra *Curupira surdo*

Na sequência de nosso trabalho, utilizamos mais quatro aulas para realizar a intervenção com a última narrativa proposta: *Curupira surdo*. A obra também pertence ao acervo de prosa culturalmente adaptada do povo surdo. Foi inspirada no mito amazônico Curupira. Nessa obra, a família de Curupira é ouvinte e nela nasce o Curupira surdo. Essa família mora na floresta, onde há outros animais surdos, animais ouvintes e surdos utentes de LIBRAS. Alguns animais ouvintes também usam a LIBRAS, como as araras intérpretes. Nesse contexto, aparecem dois caçadores e o Curupira, ao encontrá-los, avisa os animais da floresta do perigo. Os caçadores matam a onça. O Curupira surdo pede ajuda da arara intérprete para mediar a comunicação e advertir os caçadores. Os caçadores pedem desculpas e apresentam o desejo de aprender LIBRAS. Essa obra também apresenta diversos contrastes na relação surdos e ouvintes e, no momento da intervenção, solicitamos que os participantes fizessem o reconto livre do *Curupira surdo*, podendo criar uma nova história. Para esse momento, tivemos a participação de oito surdos.

Observemos, a seguir, as Figuras 18, 19, 20 e 21:



Figura18 - O Curupira é um filho estranho.

Fonte: Elaborada pelo participante S.



Obs: Não sinalizou o reconto. Apenas desenhou.

Figura 19 - O Curupira surdo assustado.

Fonte: Elaborada pelo participante G.



*Homem avisa para todos que está com medo do homem.
Macaco, tatu, arara avisam normalmente para todos que precisam sair.*

Figura 20 - O medo dos ouvintes.
Fonte: Elaborada pelo participante C.



*Homem estava passeando, caminhado alegremente. Tinha dois homens ouvintes maus. Os caçadores atiraram na onça que morre e pede para arara intérprete avisar os outros.
Avisa, por favor, não pode (entende-se que onça disse antes de morrer).
Ele pedem desculpas uns aos outros (homens e curupira)*

Figura 21 - Curupira surdo e os homens maus.
Fonte: Elaborada pelo participante CS.

A narrativa *Curupira surdo* possibilitou aos participantes surdos a representação de sua relação com o sujeito ouvinte. Percebemos a evolução na forma de representar, tanto por meio dos desenhos como por meio das narrativas. No primeiro momento de intervenção, observamos o isolamento do sujeito surdo e o distanciamento do ouvinte. Nessa narrativa, os sujeitos surdos aparecem não somente mais próximos, mas convivem com os ouvintes. Lembramos que, no momento da interpretação da narrativa, os surdos foram convidados a criar uma nova história, portanto ficaram livres para recontar a sua própria versão, criando uma nova aventura para a personagem Curupira surdo.

Identificamos, nas Figuras 18,19, 20, e 21, sentimentos como estranhamento, espanto, medo e perversidade, indicando, nos diversos recontos elaborados, a perspectiva negativa em relação ao sujeito ouvinte, utilizando as categorias do colonizador. Todavia, notamos uma evolução na representação de si mesmo, pois o surdo não se apresenta isolado, mas cercado de animais surdos, ouvintes e bilíngues (conhecedores da LIBRAS). Na floresta, a convivência entre famílias ouvintes e surdas e animais bilíngues, indica a presença da interculturalidade, o respeito para com as diferenças e a convivência com o outro, atendendo suas necessidades linguísticas. Segundo a professora e pesquisadora Catherine Walsh (2005),

Como conceito e prática, a interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, mas sim um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser uma meta a ser alcançada, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem, entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais (WALSH, 2005, p. 04, tradução nossa).²²

A interculturalidade é prática e também processo para alcançar as relações de equidade e igualdade e se caracteriza por intercambiar aprendizagens entre os envolvidos, valorizar as diferenças e fortalecer a própria cultura.

A pesquisadora Vera Maria Candau (2008) compreende que a perspectiva intercultural promove estratégias educativas para o reconhecimento do outro,

²²Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

dialogando com grupos culturais que apresentam culturas distintas, onde sentidos e significados são negociados e não enfrentados como campos de poder. Segundo Candau (2013),

A interculturalidade deve favorecer a consciência da própria identidade cultural que, em geral, é dinamizada no contraste com o Outro, o diferente. Se trata, portanto, de processos imbricados e entrecruzados. É importante também ter presente a atenção de que, para ser autêntica, a interculturalidade deve promover o diálogo com bases igualitárias, e isto não se deve dar como pressuposto e ser favorecido pelo mesmo processo intercultural, empoderando os grupos que necessitam de uma maior afirmação de sua identidade, para que a igualdade possa ser construída e afirmada na mesma interação intercultural (CANDAU, 2013, p. 156, tradução nossa)²³

Tanto para Walsh (2005) quanto para Candau (2013), interculturalidade e identidade não estão desvinculadas, pois, ao desenvolver o diálogo e o respeito com o diferente, o sujeito fortalece-se a si mesmo, empoderando-se dos seus valores linguístico-culturais. Isso pode ser observado em alguns excertos das narrativas dos sujeitos:

- *Estava grávida, mãe, pai. Arara fica grávida. (S)*
- *Macaco, tatu, arara avisam normalmente para todos que precisam sair. (C)*
- *Os caçadores atiraram na onça, que morre e, pede para arara intérprete avisar os outros. (CS)*

A interculturalidade também pode ser observada nas Figuras 22, 23, 24 e 25:

²³ La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. Es importante también tener presente el alerta de que para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y sí ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural.



Curupira estava na rua. Vê o macaco "eu te amo" nós somos surdos! Somos iguais "eu te amo".

Oi! Bate papo.

Vem a cobra, a onça, o sapo, todos são surdos. Gosto muito.

São pessoas boas (curupira e a onça). O curupira estava na floresta e vê o macaco: - Oi, somos surdos! Somos iguais! Eu te amo. - Você conhece o sapo ouvinte? Intérprete?

Tem o curupira que são namorados e casaram e tem 1 filho que nasceu, cresceu e brinca. São unidos e gostam do ouvinte "eu te amo". O pai estava trabalhando e o filho brincando.

Curupira estava feliz com o ouvinte e no caminho vê o sapo e diz: - Oi! Tudo bem? Você pode me ensinar Libras um pouco? Família (pai, mãe) não entende LIBRAS mas não pode desprezar família. O pai encontra com eles e o sapo fica preocupado e explica ao pai falando que ele não pode brigar porque eles são surdos. O Pai diz: - Está tudo bem! Ah. .tá, entendi

Figura 22 - Curupira surdo e o macaco surdo.

Fonte: Elaborada pelo participante I.



*Homem (surdo). Estava sozinho passeando e viu uma flor. Pegou a flor, cheirou.
 Humm, gostoso!
 Passeou e chamou os pais para passear que estavam balançando na rede e dormindo.
 Ah! Deixa prá lá!
 Foi brincar, jogar bola, passear e aí vê o macaco sinalizando e diz: -Oi!
 Não sou mal, não! Sou surdo!
 Ah...entendi! Ouvinte, vamos embora. Tchau.
 Foi nadar, ver o sol, a chuva. Gostei encontra homem.
 Fim*

Figura 23 - Sou surdo! Não sou mau!
 Fonte: Elaborada pelo participante E.



*Primeiro tem o curupira que começa a paquerar a curupira e aceita. Ela engravida, nasce, cresce e desenvolve surdo. Próprio surdo, sim!
 Depois encontra todos que querem conversar e ensinar LIBRAS.
 Todos se transformam (passam a conhecer o mundo surdo) se desenvolvem perfeitamente.*

Figura 24 - Próprio surdo, sim!
 Fonte: Elaborada pela participante AS.



Figura 25 - Os surdos que não sabiam LIBRAS.

Fonte: Elaborada pelo participante M.

Nos desenhos e nas narrativas dispostas nas Figuras 22 a 25, encontramos marcações de convivência e diálogo dos surdos com os ouvintes, respeitando as diferenças linguístico-culturais de ambos os grupos. Interessante notar que esses sujeitos não trazem as categorias de opressão/colonização para identificar o ouvinte, mas o apresentam como parte da comunidade, intérpretes, amigos, outros. As categorias negativas, que antes eram evidentes, agora são marcadas pela experiência com o outro, compreendido como parte da comunidade, estabelecendo relações marcadas pela interculturalidade. Destacamos algumas evidências:

- São unidos e gostam do ouvinte. (I, Fig. 22)

Na Figura 23, o sujeito E diz:

- Oi! Não sou mal, não! Sou surdo! – Ah....entendi! – Ouvinte, vamos embora! (E)

E na Figura 24, o Sujeito AS diz:

- Depois encontra todos que querem conversar e ensinar LIBRAS. Todos se transformam e se desenvolvem perfeitamente. **(AS)**

Nas relações familiares, a proximidade com o sujeito ouvinte também é evidenciado pelo sujeito M, na Figura 25:

-A arara namora e casa e bota um ovo e tinham várias famílias e filhos surdos que sabiam LIBRAS. **(M)**

Para Walsh (2008), a interculturalidade indica uma prática descolonizadora, pois envolve o diálogo não somente entre os sujeitos, mas entre as epistemes envolvidas nos diferentes grupos em questão; além disso, a relação é compreendida a partir do respeito às diferenças e do empoderamento da própria cultura. Assim, podemos inferir que o surdo, ao se aproximar do sujeito ouvinte em sua construção narrativa e envolvê-lo em sua cultura, indica a vivência da interculturalidade e a descolonização de práticas excludentes. De certa forma, esses sujeitos desenvolveram a consciência de si, saindo das categorias de colonização para se apresentarem como surdos.

Antes, afirmando-se a partir das categorias do colonizador, o surdo se apresentava como o isolado, o oprimido e o outro/ouvinte estava distante. No entanto, ao provocar a relação de proximidade com o ouvinte, por meio da experiência estética com a obra *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016), o surdo não se apresenta como um sujeito isolado e oprimido, mas envolvido em um ambiente bilíngue. O outro, por meio de uma experiência intercultural, contribui no processo de desenvolvimento da consciência de si mesmo. À medida que o surdo se aproxima do outro e se relaciona com o diferente, reconstrói sentidos e significados, ressignificando-se a si mesmo. Dessa forma, as categorias do colonizador se distanciam e a atitude intercultural se evidencia, aumenta o diálogo, o respeito às diferenças e o empoderamento de sua própria cultura e língua.

Vigotski (2000, p. 24) afirma que somos constituídos através dos outros. A essência do desenvolvimento da consciência de si mesmo constitui a relação com o outro, que envolve a cultura e o uso de uma língua. Dessa forma, podemos

considerar que a descolonização envolve a relação com outro. Ao descolonizar o próprio olhar, contribuímos para que o outro também entre nesse processo descolonizador. O surdo, ao se aproximar do ouvinte, muda sua categoria de oprimido para um outro diferente, empoderado de sua língua e cultura e reconhece a diferença do outro ouvinte. Isso é observado nas narrativas presentes nas Figuras 22, 23, 24 e 25. O desenvolvimento da consciência de si mesmo ocorre, portanto, no plano sociocultural e promove, a partir da experiência estética com a literatura surda, práticas descolonizadoras de posturas excludentes e preconceituosas.

A seguir, analisamos a perspectiva do ouvinte em relação ao surdo e observamos que, na medida em que o ouvinte se aproxima do surdo e conhece sua cultura, sua forma de ser e seus valores, através da literatura surda, ocorre um processo de descolonização na forma de compreender o sujeito surdo.

5.3.2 A perspectiva do ouvinte em relação ao surdo

A ideia de descolonização fica mais evidente quando observamos o relato da narrativa *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011) feito por dois participantes ouvintes. Observemos as Figuras 26 e 27, a seguir:

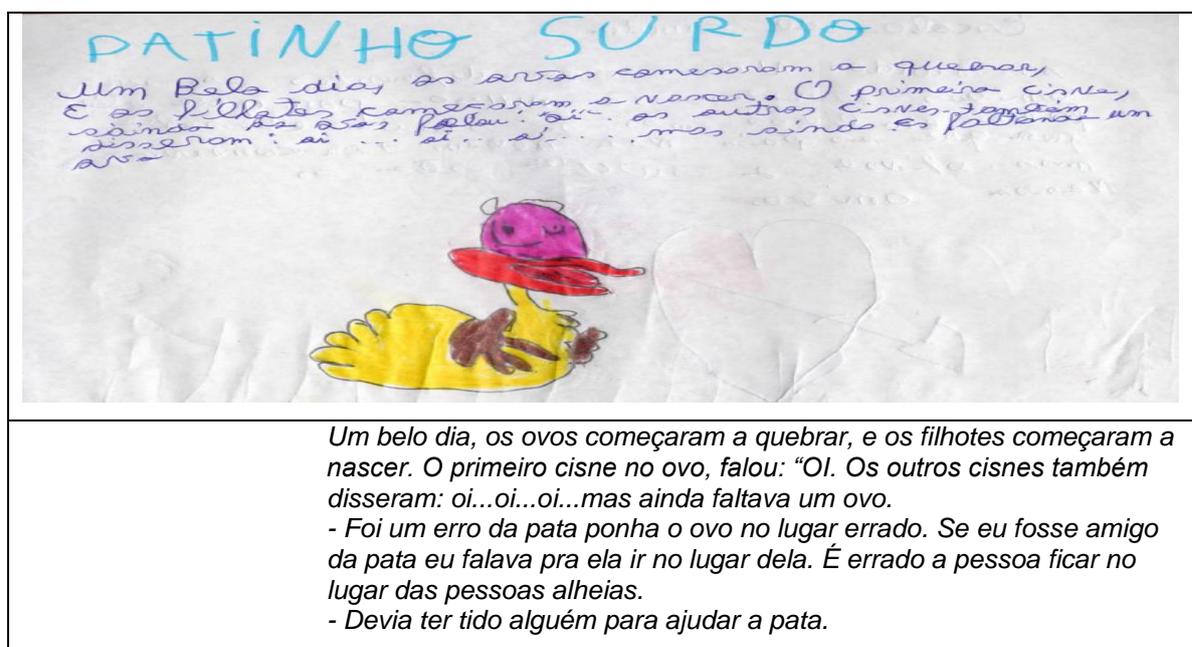


Figura 26 - O Patinho surdo que nasceu no lugar "errado".²⁴

Fonte: Elaborada pelo participante LO.

²⁴ O texto foi transcrito respeitando-se a ortografia e a pontuação original da escrita do aluno.



Figura 27 - O patinho e o passarinho.
Fonte: Elaborada pelo participante JO.

Na Figura 26, o sujeito LO, afirma que a pata errou ao botar o ovo no ninho do cisne. A ideia de erro nos remete ao distanciamento cultural entre surdos e ouvintes, aproximando os surdos à ideia de Said (2007), em que o outro é compreendido como diferente e estranho. Além disso, os grupos culturais estão bem demarcados: - *É errado a pessoa ficar no lugar das pessoas alheias*. A afirmativa de que é errado uma pessoa ficar no lugar de um outro evidencia um sentimento de invasão do diferente em sua vida. Esse sentimento é algo presente nas relações entre colonizado/colonizador e discutido por Fanon (1968), Memmi (2007) e Said (2007).

Outra passagem apresentada pelo sujeito LO, na Figura 26, reforça a distância entre surdos e ouvintes:

- Se eu fosse amigo da pata eu falava pra ir no lugar dela. **(LO)**

Esse trecho reflete a ideia de que o surdo e o ouvinte pertencem a universos diferentes. Voltar para o “lugar dela” pode significar a posição de minoria. Na ilustração, a pata é representada como isolada, reforçando ainda mais o sentimento de um “ser estranho” para o ouvinte.

Na Figura 27, o sujeito JO também evidencia o isolamento entre surdos e ouvintes. As personagens (pata e passarinho) criadas na interpretação não se

comunicam, não se olham. O pato está com o olhar voltado para a frente, sinalizando a expressão “eu te amo”, e o passarinho está desenhado na mesma altura dos olhos do pato, mas não o entende. Acima da cabeça do passarinho, há um balão esboçado com um ponto, podendo significar a dúvida quanto à língua usada pelo pato. As narrativas dos sujeitos JO e LO apresentam o surdo como alguém diferente e estranho. Para Said (2007), a identificação das diferenças é uma forma de demarcar fronteiras na mente e nas relações, pois designa um distanciamento do outro.

Fica evidente que, para os sujeitos LO e JO, a diferença entre surdos e ouvintes é marcada pelas relações culturais, mais especificamente o uso da LIBRAS. O ouvinte evidencia, conforme Said (2007), a existência da diferença, a existência de um outro em seu universo de relações culturais.

Conforme Hall (2016) e Woodward (2000), ao significar algo, o sujeito se posiciona e evidencia a identificação ou as diferenças existentes. Podemos constatar esse movimento e o posicionamento do sujeito ouvinte em relação ao surdo, de forma mais clara, na interpretação da obra *Patinho surdo*, em que, ao constatar e conhecer as diferenças culturais, o ouvinte também se posiciona e externaliza elementos residuais das experiências anteriores (VIGOTSKI, 2014). Assim, ao representar no ato criativo a interpretação de uma narrativa, o ouvinte tem a oportunidade de refletir sobre suas vivências, experiências e diferenças com os surdos e desenvolver a consciência de si mesmo e do outro.

Conforme o contato com as obras do povo surdo foram ocorrendo, os ouvintes deixaram transparecer, de modo mais profundo, suas impressões em relação aos surdos. O contato com a literatura surda permitiu ao ouvinte conhecer melhor as especificidades culturais do surdo, dentre elas a LIBRAS. Isso proporcionou um espaço de reflexão e “desconstrução” (CANDAU, 2013) da ideia de surdo e o desenvolvimento da consciência do outro, respeitado suas diferenças.

Assim como os surdos, os participantes ouvintes foram convidados, na interpretação da obra *Curupira surdo*, a criar uma nova aventura para a personagem Curupira. Observemos as Figuras 28 e 29, elaboradas pelos dois participantes ouvintes:



*Era uma vez um bicho papão. Ele foi na casa de uma pessoa, né?
 Ele viu um garoto, na cama, dormindo. Ele levantou para beber água e viu uma coisa estranha na porta. Pensou que ia pegar ele.
 - Quem é você?
 Aí ele não entendeu e depois pegou a pistola e atirou nele, na pessoa e ficou machucado.
 Outro dia ele voltou pra casa de novo pra pedir desculpa.
 Viu a mãe dele na cozinha cozinhando. Falou: - Cadê ele?
 Daí ela levou ele pra o garoto e pronto*

Figura 28 - O Bicho Papão surdo.
 Fonte: Elaborada pelo participante JO.

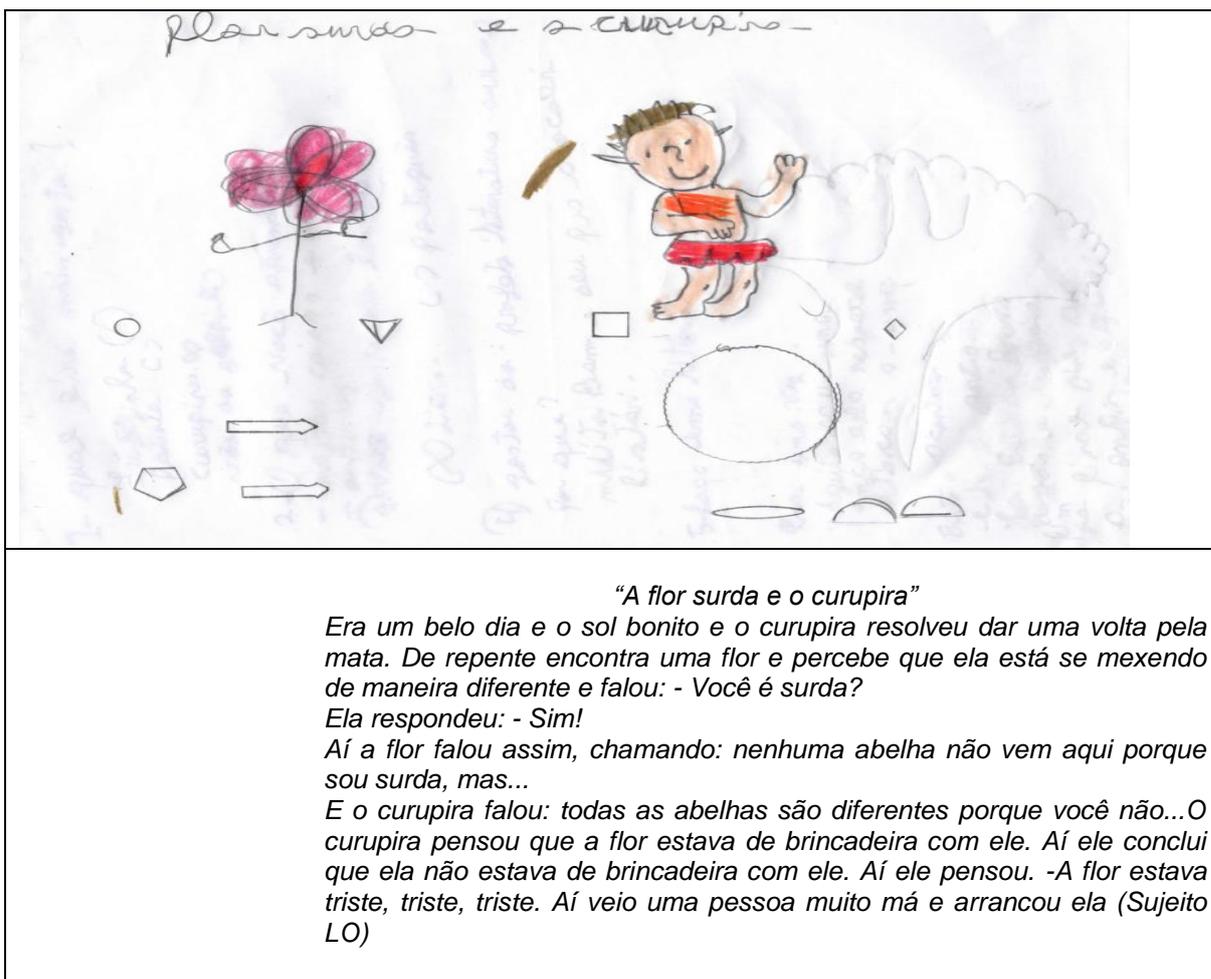


Figura 29 - A flor surda e o Curupira.
Fonte: Elaborada pelo participante LO.

Na Figura 28, o sujeito JO, identifica a personagem principal e o tema da narrativa como o *Bicho Papão surdo*. A representação da pessoa surda é apresentada na forma de uma lenda urbana, algo apavorante e assustador. Essa atitude retrata uma atitude típica do colonizador. Conforme Fanon (1968), o colonizador, ao menosprezar o outro, embrutece-o, desfigura-o e o desumaniza; em nosso caso, o surdo é remetido à figura de um “monstro”. Essa atitude está relacionada às marcas afetivas obtidas na experiência social do sujeito ouvinte. Por outro lado, observamos que o “bicho papão surdo” é desconstruído em sua maldade porque não aparece como malvado e apavorante, mas apenas quer fazer amizade com o garoto e pede desculpas por assustá-lo.

Para Candau (2013), a interculturalidade possibilita a desconstrução de preconceitos presentes no imaginário social, promovendo relações de respeito e igualdade. O pedido de desculpas entre o garoto e o bicho papão surdo, por terem

errado um com o outro, demonstra a interculturalidade e o respeito às especificidades culturais de cada grupo em questão (surdos e ouvintes). Dessa forma, podemos afirmar que esse sujeito, ao desconstruir a ideia de um sujeito surdo “bicho papão” e malvado, descoloniza o olhar em relação ao surdo, apontando a interculturalidade como possibilidade de desenvolver relações de diálogo e respeito em meio às diferenças.

Na Figura 29, o sujeito LO, assim como o sujeito JO, apresenta interculturalidade e sinais de descolonização na relação com o surdo. Isso pode ser observado no desenho e na narrativa criada. O curupira se aproxima da flor surda e estabelece um diálogo:

[...] nenhuma abelha não vem aqui porque sou surda. E o curupira falou: todas as abelhas são diferentes porque você não...[...] **(LO)**

O curupira chama a atenção da flor para sua própria diferença, evidenciando um espaço de interculturalidade, e apela para as relações de igualdade, posicionando a diferença como algo comum. Segundo Candau (2013), a articulação entre igualdade e diferença é uma característica da interculturalidade. O sujeito LO demonstra o pensamento de que todos possuem uma diferença e a reconstrói, posicionando a flor surda em um espaço de igualdade, onde o diálogo com as diferenças é algo natural. Essa naturalização é perceptível no seguinte trecho:

[...] pensou que a flor estava de brincadeira com ele. Aí ele conclui que ela não estava de brincadeira com ele. **(LO)**

Ao dizer que não acreditava na fala da flor, o narrador sugere que a diferença não pode ser motivo da solidão, já que todos possuem alguma diferença. Dessa forma, reconstrói a narrativa, criando a noção de diferença entre surdos e ouvintes, apresentando a LIBRAS para os surdos como algo natural, assim como a fala é para os ouvintes. Para Fanon (1968), a descolonização é a construção de uma nova forma de perceber e conceber algo. Ao reconstruir a ideia de diferença, o sujeito LO apresenta indícios de uma consciência com elementos descolonizados em relação ao sujeito surdo.

O Sujeito LO, na Figura 29, termina a narrativa apresentando uma pessoa má, que arranca a flor surda do seu lugar:

[...] Aí veio uma pessoa muito má e arrancou ela. (LO)

A pessoa má pode ser interpretada como aquela que não dialoga com a diferença, tira alguém do lugar sem reconhecer que ali há um outro com especificidades culturais e linguísticas. A maldade pode ser também compreendida como a superioridade de alguns em relação ao sujeito surdo. Identificamos, nessa atitude, a percepção do sujeito LO do quanto é antiético não reconhecer a diferença, apontando tal atitude como maléfica.

A literatura surda possibilitou aos sujeitos ouvintes JO e LO conhecerem as especificidades dos sujeitos surdos e ressignificarem as relações com esses sujeitos. Segundo Vigotski (2014), o ato criativo permite um movimento dialético entre as experiências internas do sujeito e as experiências socioculturais. No ato de criação, o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre si mesmo e o outro, de ressignificar, por meio da “associação e dissociação” (RIBOT, 1900), a perspectiva em relação ao sujeito surdo.

Ao relacionar o surdo ao bicho papão e a uma flor, o ouvinte retoma de forma mítica e ficcional a relação com o surdo e a dissociação é percebida no modo de criar a narrativa e as personagens. Cada um teve uma maneira particular de recontar e criar, mas ambos retomam o mítico, o fantástico, animam os seres, dialetizando os afetos e as experiências socioculturais, projetando novas formas de se relacionar com o surdo, reconstruídas e ressignificadas por meio do contato com a literatura surda. Então, podemos afirmar que a ressignificação construiu um novo olhar, descolonizando as relações entre surdos e ouvintes.

5.4 Unidade temática IV - Expectativas do/para surdos a partir da obra *Feijãozinho surdo*

A obra *Feijãozinho surdo* (KUCHENBECKER, 2009) pertence ao *corpus* de narrativas do povo surdo. A narrativa trata de um feijãozinho nascido em uma família de pais ouvintes que não conhecia LIBRAS. Quando chega o momento de o Feijãozinho ir para a escola, a família começa a buscar a melhor para ele. Os pais

encontram a fada, que lhes mostra duas opções: uma escola inclusiva, com intérprete, ou uma escola de surdos, onde o professor sabe LIBRAS. A família se vê em meio a um drama e a narrativa termina deixando que o leitor escolha ou crie outro fim para a história do Feijãozinho surdo.

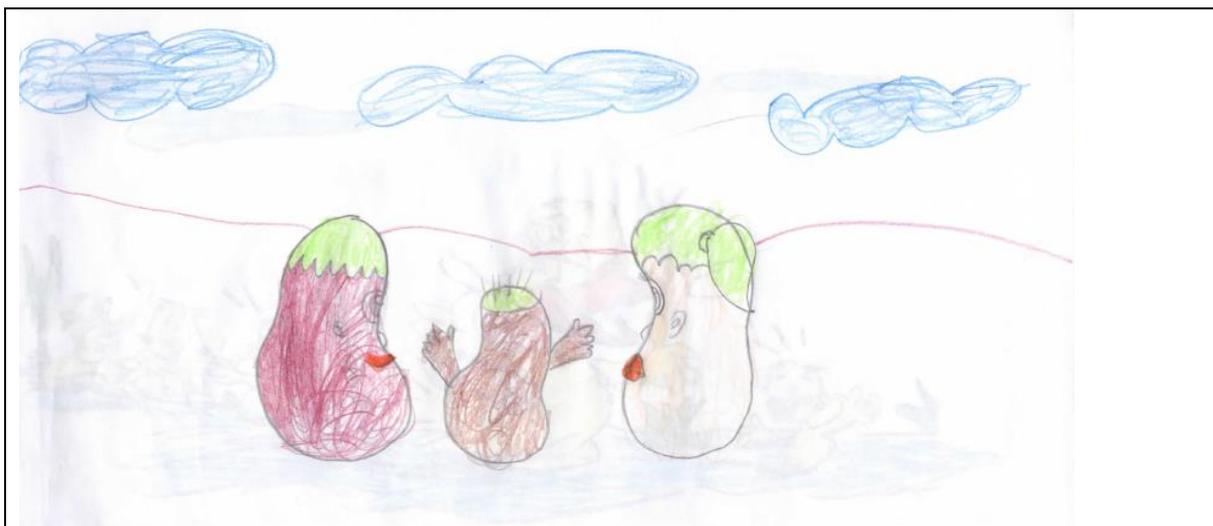
Utilizando a mesma questão motivadora proposta pela obra - *Qual final você daria para a história do Feijãozinho surdo?*, propusemos que os participantes desenhassem e depois socializassem sua criação. A intervenção com a obra foi ministrada em quatro aulas e tivemos a participação de onze participantes, sendo oito surdos e três ouvintes.

Observemos as Figuras 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36, a seguir:



Figura 30 - O primeiro contato com a LIBRAS

Fonte: Elaborada pelo participante CS.



*Feijões namoram e nasce filho. Depois mulher leva filho para passear.
Ele tinha dúvida.
Escola sozinho – palhaço não. Melhor ideia fada e pronto fim.*

Figura 31 - Eu não sou palhaço, não!
Fonte: Elaborada pelo participante C.



*O que significa Feijão?
Homem surdo com a namorada, carinhoso sabe LIBRAS. Homem surdo observa e encontra feijão..
Gosto muito de aprender LIBRAS – diz Feijão.
Feijão surdo estava triste e chega a fada, pega a varinha e faz a magia da LIBRAS. Ele agradece.
Intérprete é importante para surdo aprender LIBRAS.
Começa a ensinar LIBRAS “Eu te amo”, fim.*

Figura 32 - A magia da LIBRAS.
Fonte: Elaborada pelo participante E.



Era uma vez um céu lindo, dois feijãozinhos negros, tinha sol e estavam felizes. Então ouvinte e surdo se encontraram e conversaram em LIBRAS e encontrou um outro amigo 'eu te amo' e disse:

-Tudo bem? – Prazer!!

Normal, ficaram conversando

-Como é seu nome?

-Meu nome é (digitaliza o nome)

- Vamos passear, ver, encontrar, lembra?

Ficaram conversando coisas próprio de namoro.

Passado um tempo foram comer pizza, cachorro quente e foram juntos bem longe andando no jardim – feijão preto observava longe e avistou o intérprete e o surdo.

- Hei olha surdos sinalizando é inclusão.

- Tinha um deficiente e intérpretes sinalizando.

Então ele disse:

-Cuida do meu filho. Ok.

-Os pais, feijão, disseram ao filho:

– Escrever, ler, mas brigar, não pode. Precisa educação, respeito com o professor, viu?

Intérprete foi junto. Então o filho abraçou os pais/ namorados e foram embora.

Figura 33 - Os feijãozinhos negros

Fonte: Elaborada pelo participante I.



*Fada e tinha pai e a mãe
O filho feijãozinho se pergunta qual escola escolher.
Escola de ouvinte com intérprete e surdo fica sozinho ou escola com professor onde todos olham para o professor, amigos conversam em LIBRAS "eu te amo".
Qual escolher? Vamos ver!!!
Então ele fica feliz e escolhe a escola com professor de LIBRAS.
Diz para fada: - Eu quero essa escola!!!
Fada então faz a mágica e dá a LIBRAS com amor para ele . Bom.
Fim.*

Figura 34 - A dúvida do feijãozinho surdo
Fonte: Elaborada pelo participante M.



*A fada chega no feijãozinho e diz:
Essa aí tem uma escola parece ter ouvinte e um surdo que sabe LIBRAS.
Na outra escola sabe LIBRAS feliz sinalizando e fica poucos ouvintes incluídos, Feijãozinho se pergunta: Qual?
É escola surdo e fica feliz porque tem mais surdos e encontra LIBRAS.*

Figura 35 - O encontro com a LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante S.



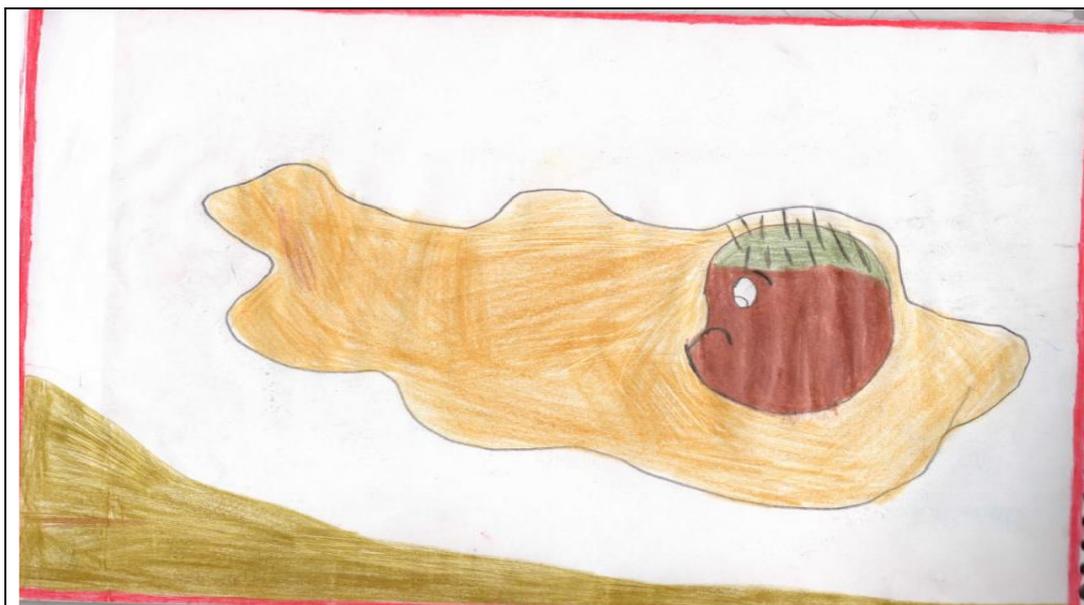
Mãe e pai cuidavam do filho e estavam passeando na floresta. Tinha um lindo céu com nuvens, árvores e admiravam o lugar que era grande!

Ficou imaginando o surdo encontrando a LIBRAS durante o passeio. Escolher uma escola é preciso e importante.

Quando feijão nasceu os pais pensavam: - urdo precisa de LIBRAS e está triste. Então a fada fez mágica deu a LIBRAS pra ele , bom legal! Escolhe a maioria surdo na inclusão com intérprete "eu te amo" surdo, maioria bom.

Figura 36 - A importante escolha de uma escola para surdos
Fonte: Elaborada pelo participante T.

Observamos que os desenhos dos surdos, nas Figuras 30 a 36, apresentam a personagem Feijãozinho com mãos e sem mãos. O feijão que apresentam mãos representa os utentes de LIBRAS e os que não possuem braços e mãos representam ouvintes que não conhecem LIBRAS. Nos desenhos, os feijões ouvintes são também evidenciados com um traço maior na região da boca, enquanto os surdos ganham destaque na utilização das mãos. Percebemos que a LIBRAS é um elemento projetado como base nas relações entre pais e filhos. Apenas a Figura 37, do sujeito G, apresenta o Feijãozinho surdo isolado e triste.



*Surdo está triste!
Surdo sente homem fez mágica e mudou para ser surdo, porque mãe e pai dele não vai à escola do surdo e os surdos e ouvintes estão na inclusão.*

Figura 37 - O feijãozinho surdo triste
Fonte: Elaborada pelo participante G.

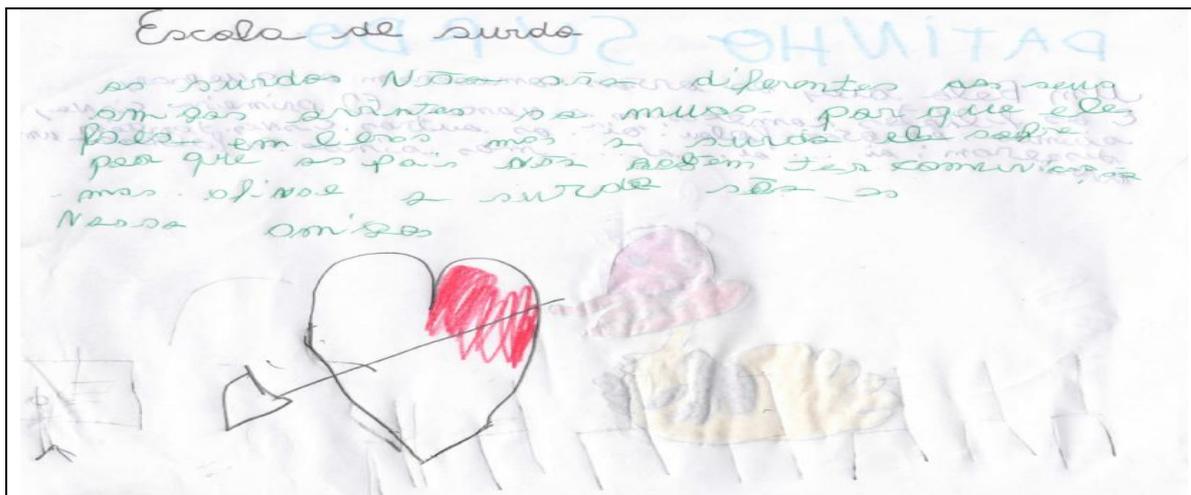
Ao ler a narrativa, é possível observarmos que a tristeza é decorrente da ausência dos pais na vida escolar do filho; a falta de diálogo e atenção com a LIBRAS, por parte dos pais, provoca o sentimento de solidão, tristeza e isolamento.

Os três participantes ouvintes também fizeram sua interpretação da obra e elaboraram narrativas que podem ser observadas nas Figuras 38, 39 e 40:



Obs: A participante somente fez o desenho.

Figura 38 - Escola do surdo
Fonte: Elaborada pelo participante AO.



Os surdos não são diferentes dos ouvintes mas a única coisa que muda neles é que fazem LIBRAS. Eles sempre são nossos amigos mas uma parte eles tem sofrimento que os pais não sabem comunicar com eles e eles sofrem bastante. surdo para sempre feliz final.
Deve precisar de intérprete uma hora porque de repente aparece um professor que não sabe LIBRAS e vai ter mais dificuldade.
Obs: O coração cortado no desenho significa na fala dele a separação do surdo com ouvinte.

Figura 39 - Os surdos são amigos dos ouvintes

Fonte: Elaborada pelo participante LO.



Escola para os dois. A fada orienta o surdo: caminho bom e mau. Ajuda ele em casa.

Figura 40 - O conselho da fada

Fonte: Elaborado pelo participante JO.

Observamos que as mãos, apesar de aparecerem, não possuem um destaque como nas produções dos surdos, que destacam as personagens surdas

com mãos. Há um reconhecimento da diferença linguística dos surdos, como se observa no destaque elaborado pela participante AO, na Figura 38, que apresenta o título “Escola do Surdo”, enfatizando a diferença no ensino para esses sujeitos; o participante LO (Figura 39), quando narra seu desenho, enfatiza que a diferença é linguística e expressa o sentimento de separação existente entre esses sujeitos, dizendo que o coração partido significa a separação entre surdos e ouvintes.

Outro elemento observado é a representação da fada e o caráter mágico dado ao aprendizado da LIBRAS. Observemos as Figuras 30, 32, 34, 35 e 40:



Figura 30 - O primeiro contato com a LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante CS.

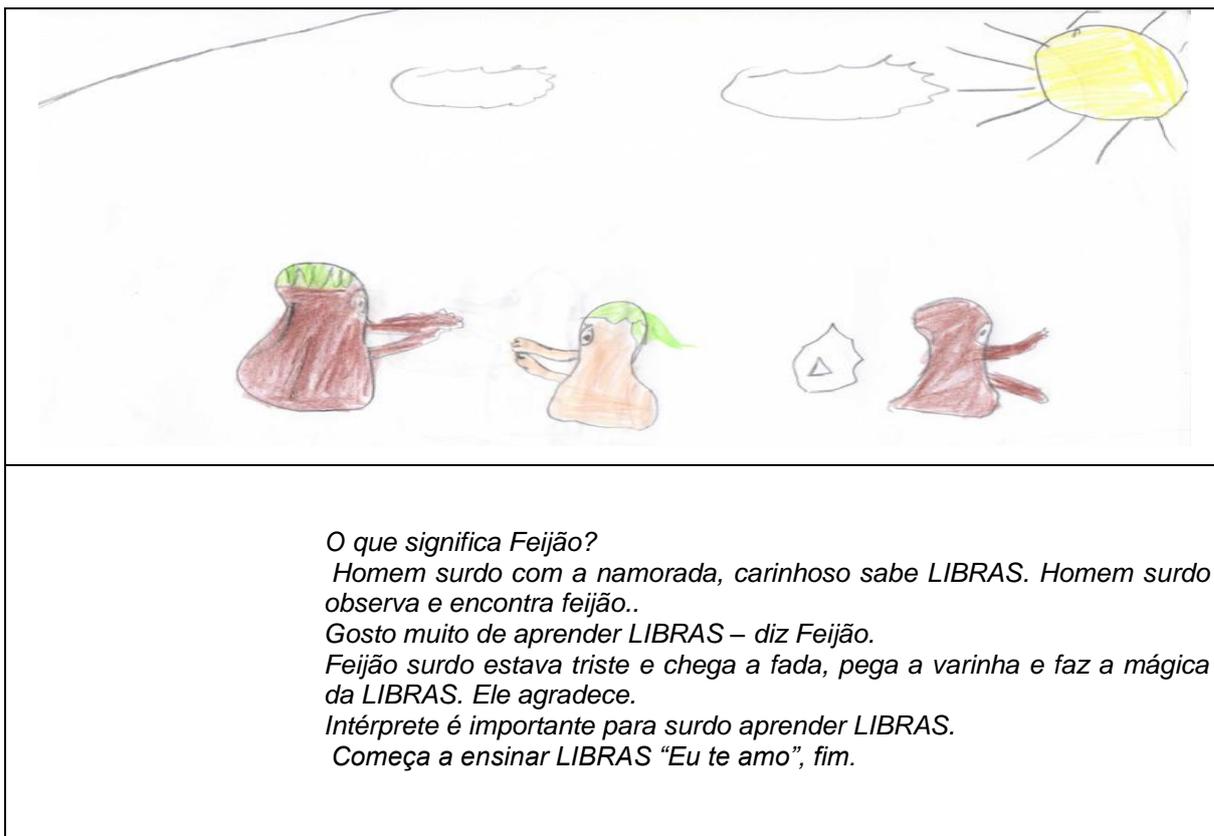


Figura 32 - A magia da LIBRAS

Fonte: Elaborada pelo participante E.

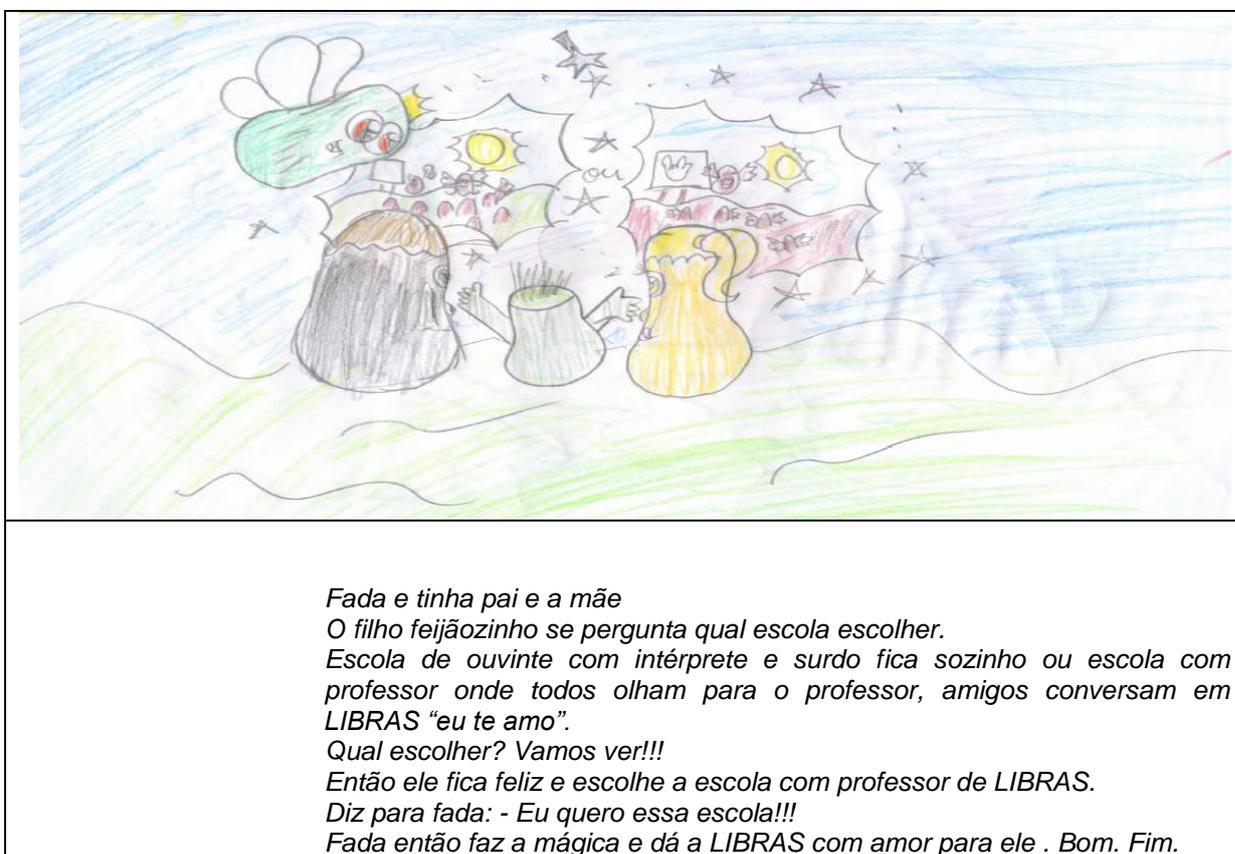


Figura 34 - A dúvida do feijãozinho surdo

Fonte: Elaborada pelo participante M.



*A fada chega no feijãozinho e diz:
Essa aí tem uma escola parece ter ouvinte e um surdo que sabe LIBRAS.
Na outra escola sabe LIBRAS feliz sinalizando e fica poucos ouvintes incluídos, Feijãozinho se pergunta: Qual?
É escola surdo e fica feliz porque tem mais surdos e encontra LIBRAS.*

Figura 35 - O encontro com a LIBRAS

Fonte: Elaborada pelo participante S.



Escola para os dois. A fada orienta o surdo: caminho bom e mau. Ajuda ele em casa.

Figura 40 - O conselho da fada

Fonte: Elaborado pelo participante JO.

Essas Figuras apresentam a aprendizagem mágica da LIBRAS para aqueles que não a sabem, inclusive para os surdos. O mítico, enquanto fantasia, retrata a

expectativa de surdos e ouvintes em conhecer a LIBRAS e demonstra uma atitude típica do adolescente. Conforme Ribot (1900), é parte do adolescente retomar o mítico por meio da imaginação. Nas representações elaboradas pelos participantes, a fada é o elemento mítico, evidenciando a mediação para a solução do principal conflito existencial do surdo: a LIBRAS. Para a professora e pesquisadora Nelly Novaes Coelho (2000, p. 174), “[...] segundo a Tradição, as *fadadas* são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite”. Ao retomar um ser mítico, o surdo apresenta um conflito e uma angústia existencial.

Conforme Coelho (2000), as fadas pertencem ao mundo mitológico, sua materialidade permite a realização de um ideal ou a solução mágica de um conflito. O uso da varinha confere à narrativa um caráter maravilhoso, com a apresentação de uma solução instantânea, resolvendo as angústias e problemas existenciais.

A solução instantânea, através da varinha mágica, resolve os problemas e interrompe a angústia, atendendo ao pressuposto de que “[...] há uma aspiração profunda da alma humana: resolver, de maneira mágica ou por golpe de sorte, os problemas insuperáveis ou conquista algo aparentemente inalcançável” (COELHO, 2000, p. 178). Assim, podemos considerar que a LIBRAS aparece como um desejo, algo ainda não alcançado no cotidiano dos surdos participantes da pesquisa e manifestado também, na Figura 40, pelo sujeito JO, participante ouvinte.

Para Vigotski (2014, p. 3), o sujeito é capaz de “[...] reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens [...]”. Nesse sentido, a figura da fada e a mágica em dar a conhecer a LIBRAS para surdos e ouvintes evidenciam a angústia desse sujeito e a projeção de transformar a realidade, esperando que os que com ele convive aprendam LIBRAS. A imaginação, por meio do ato criativo, “faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (VIGOTSKI, 2014, p.3).

Outro elemento que merece destaque é a expectativa de um ensino intercultural. Observemos as Figuras 30, 33, 35 e 39:



*Fada vem voando faz mágica LIBRAS.
Mamãe e papai diz – “Eu não sei LIBRAS” é a primeira vez que tenho contato! Escolhe a escola inclusiva que tem LIBRAS e surdos e ouvintes.*

Figura 30 - O primeiro contato com a LIBRAS

Fonte: Elaborada pelo participante CS.



Era uma vez um céu lindo, dois feijõzinhos negros, tinha sol e estavam felizes. Então ouvinte e surdo se encontraram e conversaram em LIBRAS e encontrou um outro amigo ‘eu te amo’ e disse:

-Tudo bem? – Prazer!!

Normal, ficaram conversando

-Como é seu nome?

-Meu nome é (digitaliza o nome)

- Vamos passear, ver, encontrar, lembra?

Ficaram conversando coisas próprio de namoro.

Passado um tempo foram comer pizza, cachorro quente e foram juntos bem longe andando no jardim – feijão preto observava longe e avistou o intérprete e o surdo.

- Hei olha surdos sinalizando é inclusão.

- Tinha um deficiente e intérpretes sinalizando.

Então ele disse:

-Cuida do meu filho. Ok.

-Os pais, feijão, disseram ao filho:

– Escrever, ler, mas brigar, não pode. Precisa educação, respeito com o professor, viu?

Intérprete foi junto. Então o filho abraçou os pais/ namorados e foram embora.

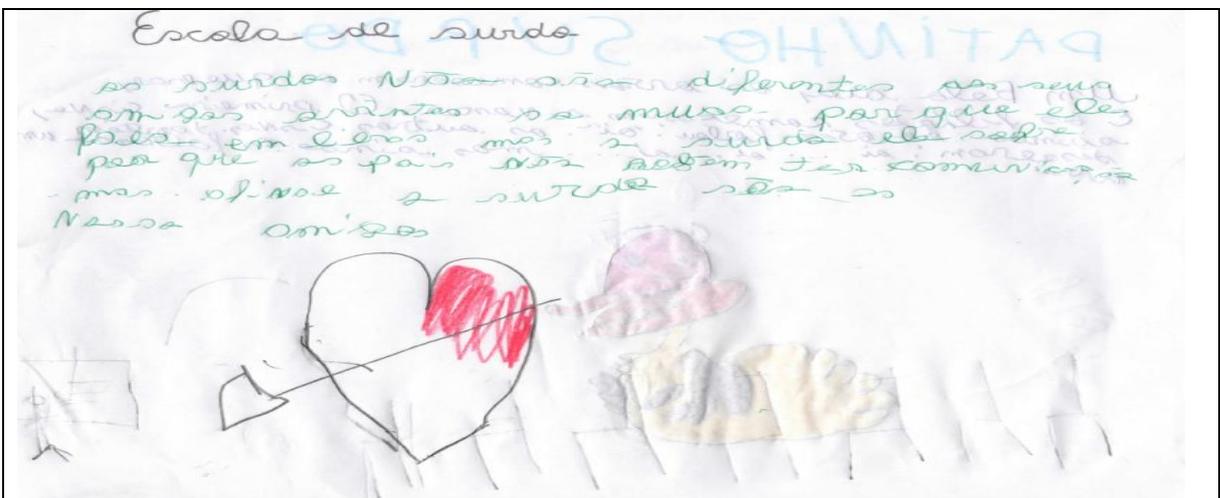
Figura 33 - Os feijõezinhos negros

Fonte: Elaborada pelo participante I.



A fada chega no feijãozinho e diz:
 Essa aí tem uma escola parece ter ouvinte e um surdo que sabe LIBRAS.
 Na outra escola sabe LIBRAS feliz sinalizando e fica poucos ouvintes
 incluídos, Feijãozinho se pergunta: Qual?
 É escola surdo e fica feliz porque tem mais surdos e encontra LIBRAS.

Figura 35 - O encontro com a LIBRAS
 Fonte: Elaborada pelo participante S.



Os surdos não são diferentes dos ouvintes mas a única coisa que muda neles é que fazem LIBRAS. Eles sempre são nossos amigos mas uma parte eles tem sofrimento que os pais não sabem comunicar com eles e eles sofrem bastante. surdo para sempre feliz final.
 Deve precisar de intérprete uma hora porque de repente aparece um professor que não sabe LIBRAS e vai ter mais dificuldade.
 Obs: O coração cortado no desenho significa na fala dele a separação do surdo com ouvinte.

Figura 39- Os surdos são amigos dos ouvintes
 Fonte: Elaborada pelo participante LO.

Ao representarem a escolha de uma escola que tenha surdos e ouvintes em uma mesma sala de aula, os sujeitos a nomeiam de escola inclusiva, com a presença de um intérprete. Assim como na interpretação da obra *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016), estão presentes o diálogo e o respeito para com as diferenças linguísticas.

Segundo Walsh (2008), a interculturalidade é um processo constante e envolve relações sócio-linguístico-culturais. Essas relações pretendem possibilitar o respeito das especificidades dos grupos culturais envolvidos, assim como o desenvolvimento do sujeito e a valorização de suas diferenças. Por isso, a interculturalidade, conforme a autora, não está desvinculada da identidade e da formação da subjetividade/interioridade do sujeito.

As relações de alteridade e a valorização das diferenças promovem, no projeto da educação intercultural, o contato e o diálogo entre as fronteiras culturais, evidenciam o outro presente no “eu” (WALSH, 2008). Assim, o outro é o espelho de mim mesmo, flexibilizando as fronteiras existentes entre as culturas e desenvolvendo maior respeito e solidariedade com as diferenças. Esse processo promove a transformação social e uma nova forma de o ouvinte olhar o surdo e de o surdo olhar o ouvinte, tornando esse processo um projeto descolonizador de práticas excludentes. Isso pode ser observado nas Figuras 30, 33, 34 e 36:



Figura 30 - O primeiro contato com a LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante CS.



Era uma vez um céu lindo, dois feijãozinhos negros, tinha sol e estavam felizes. Então ouvinte e surdo se encontraram e conversaram em LIBRAS e encontrou um outro amigo 'eu te amo' e disse:

-Tudo bem? – Prazer!!

Normal, ficaram conversando

-Como é seu nome?

-Meu nome é (digitaliza o nome)

- Vamos passear, ver, encontrar, lembra?

Ficaram conversando coisas próprio de namoro.

Passado um tempo foram comer pizza, cachorro quente e foram juntos bem longe andando no jardim – feijão preto observava longe e avistou o intérprete e o surdo.

- Hei olha surdos sinalizando é inclusão.

- Tinha um deficiente e intérpretes sinalizando.

Então ele disse:

-Cuida do meu filho. Ok.

-Os pais, feijão, disseram ao filho:

– Escrever, ler, mas brigar, não pode. Precisa educação, respeito com o professor, viu?

Intérprete foi junto. Então o filho abraçou os pais/ namorados e foram embora.

Figura 33 - Os feijãozinhos negros

Fonte: Elaborada pelo participante I.



*Fada e tinha pai e a mãe
 O filho feijãozinho se pergunta qual escola escolher.
 Escola de ouvinte com intérprete e surdo fica sozinho ou escola com professor onde todos olham para o professor, amigos conversam em LIBRAS “eu te amo”.
 Qual escolher? Vamos ver!!!
 Então ele fica feliz e escolhe a escola com professor de LIBRAS.
 Diz para fada: - Eu quero essa escola!!!
 Fada então faz a mágica e dá a LIBRAS com amor para ele . Bom. Fim.*

Figura 34 - A dúvida do feijãozinho surdo
 Fonte: Elaborada pelo participante M.



*Mãe e pai cuidavam do filho e estavam passeando na floresta. Tinha um lindo céu com nuvens, árvores e admiravam o lugar que era grande!
 Ficou imaginando o surdo encontrando a LIBRAS durante o passeio.
 Escolher uma escola é preciso e importante.
 Quando feijão nasceu os pais pensavam: - surdo precisa de LIBRAS e está triste. Então a fada fez mágica deu a LIBRAS pra ele , bom legal!
 Escolhe a maioria surdo na inclusão com intérprete “eu te amo” surdo, maioria bom*

Figura 36 - A importante escolha de uma escola para surdos
 Fonte: Elaborada pelo participante T.

As narrativas desses sujeitos surdos demonstram a preocupação da família em aprender LIBRAS, o reconhecimento em não saber, a dúvida em relação aos sinais e, em todos, observa-se o ambiente escolar onde convivem surdos e ouvintes, cada um com sua especificidade, sendo o surdo atendido em sua diferença com a presença do intérprete ou do professor utente de LIBRAS.

Segundo os pesquisadores dos estudos pós-coloniais Walter Mignolo e Rolando Vásquez (2017, p. 492), a pedagogia descolonizadora tem por objetivo “reestabelecer as relações humanas”, conhecer as diferenças e as fronteiras entre as culturas envolvidas e aprender a viver em harmonia com o outro. Essa noção de pedagogia descolonizadora vem ao encontro da expectativa apresentada pelos sujeitos surdos na interpretação da obra *Feijãozinho surdo*; não se trata somente de aprender LIBRAS, mas respeitar surdos e ouvintes em suas diferenças linguístico-culturais. Convém observarmos que o adolescente surdo, em meio ao conflito existencial com sua língua, propõe relações harmoniosas e dialoga com o outro (ouvinte), que se faz espelho para sua própria especificidade e diferença. O ouvinte, por sua vez, reconhece a necessidade da LIBRAS, como é apontado nas Figuras 38, 39 e 40, indicando o espaço escolar com atendimento linguístico específico para os surdos.

O sujeito LO, na Figura 38, lança um olhar para as relações de igualdade e respeito à diferença dos surdos, quando afirma: “- *Os surdos não são diferentes dos ouvintes, mas a única coisa que muda neles é que fazem LIBRAS*”. Ao dizer isso, esse sujeito também se auto percebe na diferença. Há, portanto, um diálogo consigo mesmo ao reconhecer a fronteira cultural entre ele e os surdos. A língua é um fato fronteiro, representada na forma de um coração partido com uma flecha. Desse modo, esse sujeito também representa a expectativa em relações mais equitativas, pois percebe que há, nos surdos, uma necessidade linguística.

5.5 Unidade temática V - Literatura surda: uma experiência estética descolonizadora

A intervenção pedagógica por nós proposta foi marcada pelo contato com a literatura, possibilitando uma experiência estética. Todorov (2009), Compagnon (2009), Sartre (2004) e Cosson (2016) entendem a literatura como ferramenta para promoção de uma experiência de reflexão sobre si mesmo, o outro e a vida. O contato com um texto literário não promove apenas fruição, mas possibilita tocar a

interioridade do ser humano, promovendo a construção de novos sentidos e significados sobre suas relações. A experiência estética não é neutra ou passiva, ao contrário, possibilita transformar sentidos e práticas, ampliando o olhar e a vivência dos sujeitos envolvidos.

A concepção de experiência estética de Compagnon (2009), Todorov (2009), Sartre (2004) e Cosson (2016) dialoga com as ideias de Vigotski (2010), que compreende a experiência estética como um espaço de superação e ampliação dos sentidos e significados que possuímos, conduzindo a um novo olhar:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para nosso comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 342).

A experiência estética proporcionada pelo contato com a literatura não é algo neutro, mas contribui para situar o sujeito diante de si e da realidade, proporciona um espaço de reflexão e superação de sentidos e significados, promove a construção de um novo olhar, amplia a consciência e a capacidade de compreender as diferenças. A experiência estética proporciona um movimento dialético em que o sujeito é capaz de desenvolver a consciência de si mesmo e do outro e, assim, descolonizar o olhar e as práticas preconceituosas em relação ao outro, valorizando e reconhecendo as diferenças.

Partindo desse contexto, apresentamos, a seguir, os dados e resultados obtidos com a experiência estética realizada com a literatura surda, concebendo que ela proporciona uma experiência estética descolonizadora. Para melhor compreendermos o movimento descolonizador proporcionado pela experiência estética, analisamos as produções das capas e contracapas dos diários de leitura produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. Utilizamos duas aulas para a confecção de cada capa. A elaboração dos desenhos e da narrativa foi mediada pela seguinte questão: *O que você entende por literatura surda?*

Para essa análise comparativa da elaboração da capa e contracapa do diário de leitura, utilizamos as atividades de sete sujeitos surdos e três ouvintes. A desconsideração dos desenhos elaborados por dois participantes surdos ocorreu em razão de ausências desses participantes em um dos momentos dessas atividades,

impedindo-nos de realizar a análise comparativa do movimento de desenvolvimento da consciência desses sujeitos durante a intervenção.

Quando receberam a folha e foi feita a questão para a elaboração da capa, os alunos não se mostraram animados, diziam não ter entendido e não sabiam o que desenhar. Um deles questionou: “- Essa folha é diferente! Você comprou para nós?”. Nós respondemos: “- Sim, compramos para vocês! Ela é uma folha especial para desenho!”

Os alunos sentiram, com o tato, a textura da folha, virando-a de um lado e do outro e, em seguida, começaram a desenhar. Foi interessante observar que, ao perceberem nossa atenção em trazermos um objeto especial para eles, despertaram para um maior zelo na elaboração da atividade.

Ao terminarem a capa, os alunos fizeram a explicação dos desenhos e foi nítido o desconhecimento em relação às produções culturais do povo surdo (literatura surda); mesmo tendo passado por uma escola bilíngue para surdos, não conheciam o sinal de literatura surda, assim como não conheciam títulos de obras próprias da literatura surda.

Identificamos que, anteriormente ao contato com a experiência estética e as obras da literatura surda, os participantes demonstravam pouca habilidade narrativa e explicavam o próprio desenho por meio de sinais soltos. Os desenhos das capas também não apresentavam uma relação com a noção de literatura surda.

Observemos as produções dos participantes surdos nas Figuras 41, 42 e 43:

Capa Inicial	Contracapa
	
<p>Céu, cachoeira me faz feliz; Uma mulher sentindo o vento, árvores.</p>	<p>Céu, árvore, flores, aniversário festa de um s surdo. Namorados se comunicando no jardim em LIBRAS.</p>

Figura 41 - O caminho do isolamento à festa
Fonte: Elaborada pelo participante S.

Capa inicial	Contracapa
	
<p>Literatura surda penso desenho do cavalo, eu fico olhando na TV e treinando, aperfeiçoando meus desenhos. Eu não sei inglês, normal, então eu desenho qualquer coisa, eu gosto. (a aluna explicou que assiste o desenho Little Pony – ela sinaliza cavalo e como não entende porque não tem legenda ela fica desenhando e assistindo)</p>	<p>Antes, em 2012 eu estava com saudade da antiga escola de surdos e então fui visitá-la. Fui um dia à tarde e encontrei a diretora (sinal), antes era de manhã e depois passam a estudar no período da tarde.</p>

Figura 42 - O caminho do não entendimento à comunicação
Fonte: Elaborada pelo participante M.



Figura 43 - O caminho do distanciamento à proximidade
 Fonte: Elaborada pelo participante AS.

Nas produções acima, no primeiro momento da intervenção, quando os alunos elaboraram a capa do diário de leitura, notamos o isolamento do sujeito surdo e o distanciamento em relação aos ouvintes e a outros surdos; no segundo momento, ao final da intervenção, quando elaboraram a contracapa do diário de leitura, percebemos o movimento para as relações de proximidade.

Na Figura 42, do sujeito M, a personagem Little Pony está sozinha. A participante traz a identificação como “X Surda – My Little Pony Libras”, mas, no desenho, as mãos estão soltas no jardim, como se procurassem alguém para conversar. Na figura 43, do participante AS, as corujas também estão distanciadadas, não se olham e estão em galhos diferentes.

Esse isolamento também é percebido nas Figuras 44, 45 e 46, a seguir:

Capa inicial	Contracapa
	
<p>Árvore, cachorro brincando, sol, floresta, fim só</p>	<p>Árvore, homem ouvinte não sabe nada de LIBRAS. Outra pessoa fala: - Oi, em LIBRAS e não entende nada e então começa a treinar o alfabeto, estudar. E o ouvinte fala: - "Olha, antes eu não sabia agora eu sei!". Daí começou a conversar e entender o surdo. -Vamos para o shopping, jogar bola? -Vamos dormir em casa, olhar a natureza, ver os pássaros! E então, depois, os dois, vão para casa dormir!</p>

Figura 44 - Saber e não saber LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante E.

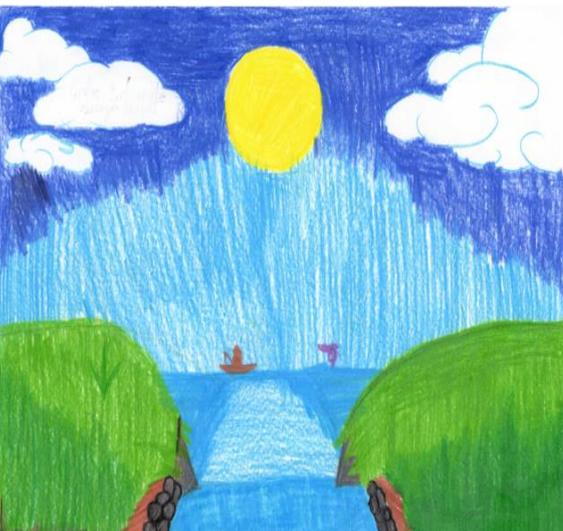
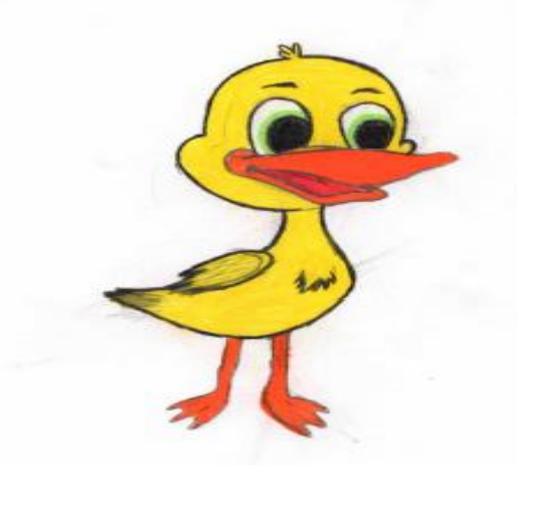
Capa Inicial	Contracapa
	
<p>Homem está passeando no rio de barco, tem boto é legal. O céu, a grama verde é saudável. Eu gosto das flores, dos peixes, dos pássaros. O brilho do sol é bonito e reflete na água.</p>	<p>O pato surdo nasceu no ninho da mãe e a mãe nervosa diz: Você é burro, não sabe de nada. Ele fica triste e vai embora. Sai procurando os surdos e encontra um ouvinte. Diz: Desculpa e continua procurando e encontra um surdo sinalizando. Fica contente e começa a sinalizar.</p>

Figura 45 - O caminho do isolamento ao pertencimento
Fonte: Elaborada pelo participante CS.



Figura 46 - O caminho da solidão ao encontro consigo mesmo
 Fonte: Elaborada pelo participante G.

Nas Figuras 44, 45 e 46, as personagens representadas na capa se apresentam sozinhas, não possuem interação com surdos ou ouvintes. O isolamento representado na atividade da capa é encontrado também na atividade da TALP inicial, indicando, segundo Elkonin (1960) e Vigotski (2014), um comportamento típico da adolescência; contudo, esse isolamento também indica um momento de reflexão sobre si mesmo, como uma entrada em sua interioridade para pensar sobre si mesmo.

Em contraste com a elaboração da capa, ao final da intervenção solicitamos novamente que os alunos desenhassem o que pensavam sobre a literatura surda, a fim de verificarmos o possível movimento obtido por meio da experiência estética com a literatura surda. O processo de desenvolvimento da consciência de si, por meio da interação entre surdos e ouvintes pode ser identificado quando percebemos a aproximação e a expressão de valores culturais dos surdos. Nos desenhos das contracapas elaboradas pelos participantes, nota-se a língua de sinais como elemento de aproximação de seus pares e o encontro consigo mesmo, a partir do contato com outros que utilizam a LIBRAS.

Analisando os desenhos das contracapas das Figuras 41 a 46, identificamos a ampliação das relações por meio da LIBRAS, ou seja, indivíduos que, no início da

intervenção se representavam isolados e distantes, agora se representam próximos e interagindo com outras pessoas. Essas representações de proximidade com pessoas do mesmo grupo ou com outras, diferentes linguisticamente, evidenciam um movimento de ampliação da consciência de si mesmo e do outro.

Para Vigotski (2010, p. 345), “[...] a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento”. Ainda, segundo o autor, ao desenhar, é possível vencer e superar a vivência imediata. Dessa forma, podemos considerar que, ao se representarem em relação com outros e próximos, seja dos seus pares ou de diferentes, a experiência estética contribuiu de forma explícita no comportamento dos alunos, conforme expresso nas contracapas, na ampliação das relações e de uma maior consciência de si e do outro. Segundo Vigotski (2010, p. 339), “[...] a reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la [...]”, assim, como resultado da experiência estética com a literatura surda, os participantes puderam representar, por meio dos desenhos, a superação do isolamento e do distanciamento consigo mesmos e com os outros.

A noção de ampliação e superação dos conflitos pela experiência estética proposta por Vigotski se aproxima de autores da literatura como Todorov, Compagnon e Candido, pois compreendem a literatura como um espaço de experiência estética em que os conflitos existenciais podem ser minimizados ou, até mesmo, superados; por meio do estético, o ser humano se aproxima de si mesmo e do outro.

Nessa perspectiva, se uma experiência estética, via literatura, é capaz de provocar mudanças no olhar de si e do outro e na forma de significar a realidade, consideramos que tal experiência é descolonizadora de práticas preconceituosas. Afirmamos que a experiência estética com a literatura surda é uma experiência descolonizadora, pois ela é capaz de ampliar a consciência de si mesmo. Isso pode ser observado na maior valorização da LIBRAS evidenciada nas representações das contracapas. Essa valorização também pode ser compreendida como uma ampliação do sentimento de autoafirmação do povo surdo, destacando os surdos, a LIBRAS, a escola bilíngue, o aprendizado da língua de sinais.

Na perspectiva dos estudos pós-coloniais, podemos compreender a autoafirmação como uma forma de resistência, pois possibilita a reflexão e o

fortalecimento de valores de um grupo cultural, assim como conduz às práticas transformadoras.

As evidências de resistência nas contracapas são representadas em desenhos, na “expressão eu te amo”, nas Figuras 44 e 47:

Capa inicial	Contracapa
	
<p><i>Árvore, cachorro brincando, sol, floresta, fim só</i></p>	<p><i>Árvore, homem ouvinte não sabe nada de LIBRAS. Outra pessoa fala: - Oi, em LIBRAS e não entende nada e então começa a treinar o alfabeto, estudar. E o ouvinte fala: - “Olha, antes eu não sabia agora eu sei!”. Daí começou a conversar e entender o surdo. -Vamos para o shopping, jogar bola? -Vamos dormir em casa, olhar a natureza, ver os pássaros! E então, depois, os dois, vão para casa dormir!</i></p>

Figura 44 - Saber e não saber LIBRAS
Fonte: Elaborada pelo participante E.

Capa do Diário de leitura	Contracapa
	
<p><i>Minha família tem duas casas próximas a minha e minha irmã onde moram 4 pessoas, são especiais, pobres iguais a mim. Tem tempos que enche de água entre nossas casas.</i></p>	<p><i>Árvores, surdo, macaco ouvinte explicando, então o macaco ficou surdo e gordo. O curupira ajuda ensinando alfabeto e os surdos fazem perguntas.</i></p>

Figura 47 - Ampliando as relações
Fonte: Elaborada pelo participante C.

Na figura 44, a narrativa aponta uma mudança no comportamento do ouvinte, evidenciando também um desejo do surdo:

E o ouvinte fala: - Olha, antes eu não sabia, agora eu sei!. Daí começou a conversar e entender o surdo. (E)

Nessa narrativa, há valorização da LIBRAS por parte do ouvinte, também representada pelo sujeito M, na Figura 42, que mostra uma experiência na escola bilíngue e deixa em caixa alta a palavra LIBRAS, apresentando uma maior fortalecimento e consciência da importância da língua de sinais para o surdo.

Outra evidência de resistência pode ser observada na Figura 45, do sujeito CS, a seguir:

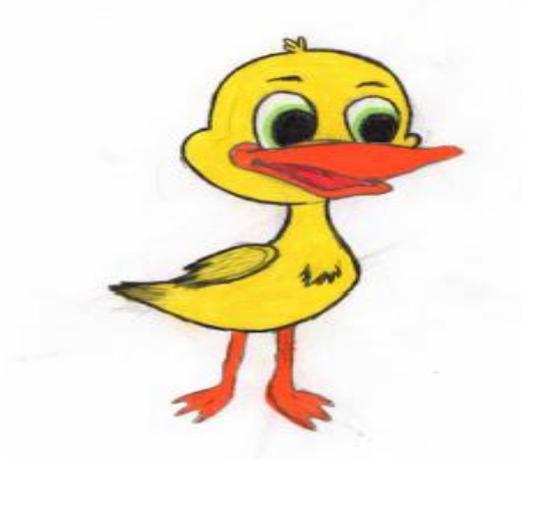
Capa Inicial	Contracapa
	
<p><i>Homem está passeando no rio de barco, tem boto é legal. O céu, a grama verde é saudável. Eu gosto das flores, dos peixes, dos pássaros. O brilho do sol é bonito e reflete na água.</i></p>	<p><i>O pato surdo nasceu no ninho da mãe e a mãe nervosa diz: Você é burro, não sabe de nada. Ele fica triste e vai embora. Sai procurando os surdos e encontra um ouvinte. Diz: Desculpa e continua procurando e encontra um surdo sinalizando. Fica contente e começa a sinalizar.</i></p>

Figura 45 - O caminho do isolamento ao pertencimento

Fonte: Elaborada pelo participante CS.

Esse sujeito traz o relato de uma cena da história *Patinho surdo* e, na sua versão, a mãe ouvinte fica nervosa porque o filho surdo não consegue aprender a falar:

O pato surdo nasceu no ninho da mãe e a mãe nervosa diz: Você é burro, não sabe de nada. Ele fica triste e vai embora. Sai procurando os surdos e encontra um ouvinte e diz: - Desculpa! E continua procurando e encontra um surdo sinalizando. **(CS)**

Duas evidências de resistência podem ser observadas. O isolamento da personagem patinho surdo, citada e recontada pelo participante CS, sugere a resistência em buscar a língua de sinais, apesar dos conflitos e contratempos existenciais encontrados na relação com o ouvinte.

Observemos, a seguir, a Figura 46, do participante G:



Figura 46 - O caminho da solidão ao encontro consigo mesmo
 Fonte: Elaborada pelo participante G.

A Figura 46, do sujeito G, também evidencia uma postura de resistência reforçada e ampliada pelo contato com a literatura surda. Na contracapa, a participante não desenha, mas escreve em língua portuguesa. Ao escrever na língua de uma cultura diferente da sua, esse sujeito se “apropria” da língua do outro; nos estudos pós-coloniais, essa atitude é chamada “apropriação linguística” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2007). A apropriação é uma estratégia discursiva que empodera culturas colonizadas político-culturalmente. Essa é uma estratégia de resistência, pois, ao apropriar-se da língua do colonizador - neste caso, apropriar-se da língua portuguesa – os surdos descrevem e afirmam para o público ouvinte, desconhecedor da LIBRAS, seus valores e diferenças, fortalecendo e valorizando sua cultura e sua língua. Segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2007),

Ao apropriar-se da língua imperial, suas formas discursivas e seus modos de representação, as sociedades pós-coloniais são capazes de intervir mais prontamente no discurso dominante, inserir suas próprias realidades culturais, ou usar essa linguagem dominante para descrever algumas realidades para um maior número de leitores (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2007, p.16, tradução nossa)²⁵.

²⁵By appropriating the imperial language, its discursive forms and its modes of representation, post-colonial societies are able, as things stand, to intervene more readily in the dominant discourse, to interpolate their own cultural realities, or use that dominant language to describe those realities to a wide audience of readers.

Dessa maneira, asseguramos que a experiência estética com a literatura surda é descolonizadora, pois contribui para o processo de fortalecimento dos valores do povo surdo. O isolamento movimenta-se para a autoafirmação, constituindo uma forma de resistência e empoderamento dos valores linguístico-culturais do povo surdo.

Outro elemento é o distanciamento que, com a experiência estética, se transforma em proximidade, seja com seus pares ou com o outro ouvinte, estabelecendo uma relação de respeito e reconhecimento das diferenças. Por tudo isso, consideramos que a experiência estética descolonizadora com a literatura surda possibilita o desenvolvimento da consciência de si mesmo do surdo e também do outro ouvinte.

Os participantes ouvintes realizaram a mesma atividade e também revelaram mudanças em consequência da intervenção realizada. Observemos as Figuras 48, 49 e 50, a seguir:

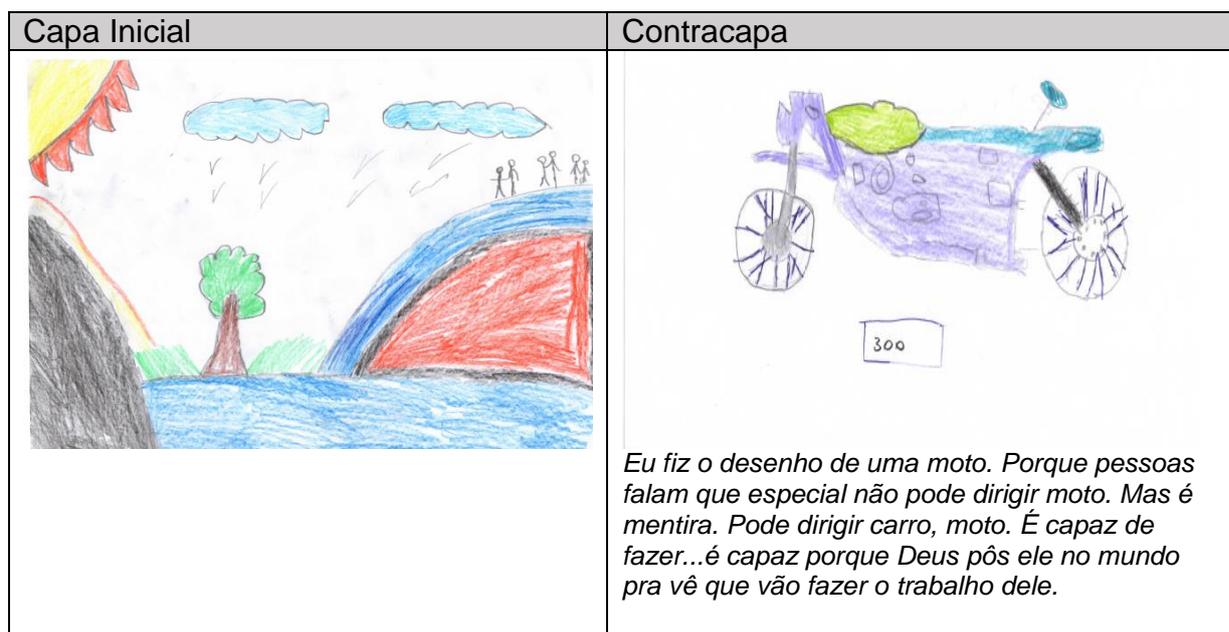


Figura 48 - Quebrando paradigmas
Fonte: Elaborada pelo participante JO.

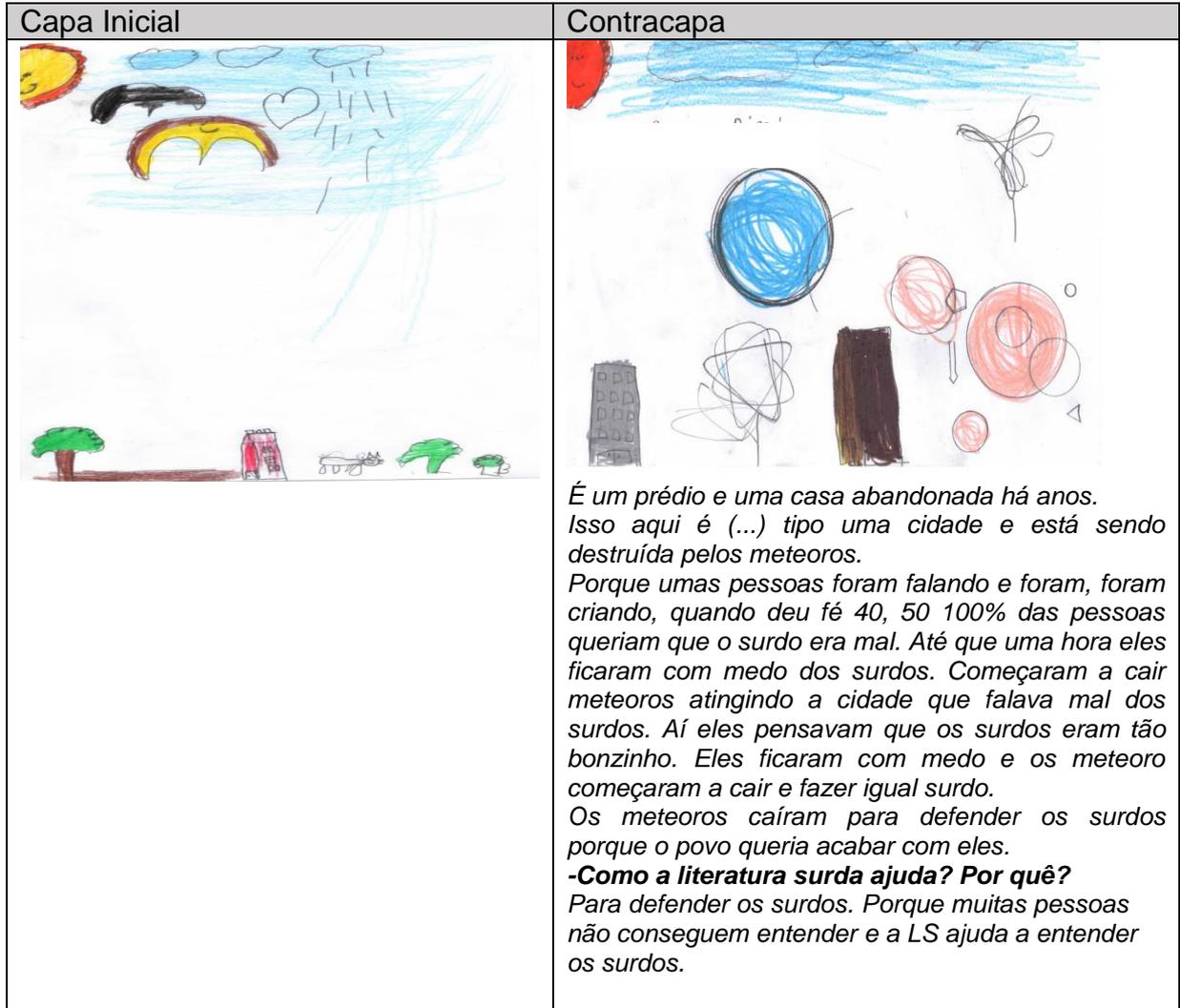


Figura 49 - O contato entre dois mundos
Fonte: Elaborada pelo participante LO.

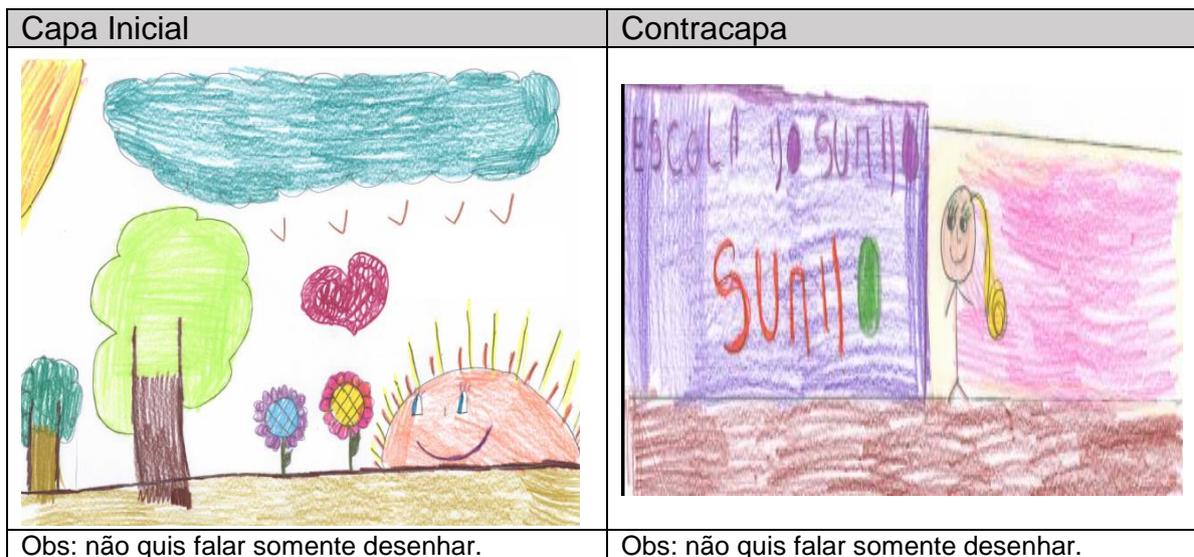


Figura 50- O caminho de si ao outro
Fonte: Elaborada pelo participante AO.

Nas Figuras 48, 49 e 50, não há elaboração de narrativas que acompanham as capas; somente nas Figuras 49 e 50, os participantes, após a experiência com a literatura surda, apresentam uma narrativa acompanhando a contracapa. Ressaltamos que o participante JO mostrou uma evolução significativa no que concerne à habilidade de expressar-se e demonstrar sua própria opinião; no início não queria falar, apenas apresentava o desenho, mas, aos poucos, foi se soltando e, no final, apresentou os desenhos e suas respectivas narrativas. Ao contrário, o participante AO produziu apenas representações na forma de desenhos durante toda a intervenção.

É bastante perceptível o movimento de ampliação da consciência de si e do outro após o trabalho de intervenção e de experiência estética com a literatura surda, visto que os desenhos e narrativas escritas produzidas pelos participantes revelam um movimento crescente, ao compararmos as produções das capas com as contracapas.

A Figura 48, do participante JO, traz, na capa, um desenho da natureza e, na contracapa, o desenho de uma moto, representando a capacidade do surdo em realizar a atividade de dirigir. O sujeito demonstra uma ampliação na consciência acerca do modo de compreender as competências do sujeito surdo, pois antes havia desconhecimento ou visão limitada no que tange à capacidade do surdo em realizar atividades comuns e cotidianas.

O mesmo ocorre com o sujeito LO, demonstrado, na Figura 49, que a noção de um surdo mau é alterada para sujeitos bons e a noção distorcida do surdo como alguém incapaz e malvado é suprida, dando lugar a uma comunidade harmoniosa e que respeita as diferenças. Da mesma forma, na Figura 50, o sujeito AO denota movimento de ampliação da consciência em relação ao outro. No primeiro momento, representa a literatura surda com elementos da natureza, demonstrando total desconhecimento - assim como os surdos e colegas ouvintes - do objeto proposto para a experiência. Entretanto, na elaboração da contracapa, representa uma vivência e desejo do povo surdo, a “escola bilíngue”, evidenciando o movimento de ampliação da consciência em relação às necessidades e diferenças dos surdos.

A partir das mudanças identificadas nas Figuras 48, 49 e 50, podemos afirmar que esses participantes foram impactados pela experiência estética com a literatura surda, visto que mudaram seu olhar em relação ao sujeito surdo.

Percebemos que a experiência estética com a literatura surda, para esses sujeitos, foi um processo descolonizador, transformou seu olhar e proporcionou a ampliação dos sentidos e significados que antes atribuíam ao outro, ao diferente.

A experiência estética, conforme afirmam Todorov, Compagnon, Candido e Sartre, principalmente quando é feita com a literatura engajada, descolonizadora, interfere e provoca mudanças na forma de compreender o outro e a si. Na experiência estética, há um processo dialético favorecido pelas narrativas do povo surdo, as quais contribuem no processo de ampliação da consciência e reflexão de si mesmo e do outro.

5.6 Unidade temática VI - Movimento de desenvolvimento da consciência de si e do outro

Nesta unidade, apresentamos o movimento de desenvolvimento da consciência de si e do processo de descolonização encontrado em cada unidade temática, comentando os resultados do trabalho.

Na primeira unidade temática, aprofundamos a perspectiva que o surdo apresentou de si mesmo a partir da obra *O voo do golfinho* (ONDJAKI, 2012) e da TALP aplicada no início e final da intervenção.

Os sujeitos participantes têm idade compatível com o período da adolescência: a faixa etária 14 a 19 anos (ELKONIN,1987). Para esses sujeitos, a língua é o elemento principal de formação e foi representada nas relações primárias (família, escola e amigos). A língua fica mais evidente na TALP final, após a intervenção, demonstrando o fortalecimento do uso da língua de sinais e dos valores dos surdos. Percebemos o empoderamento do sujeito surdo em relação a si mesmo, dado que a língua, um elemento discreto no início do trabalho, passou a ser o principal elemento que o distancia e o aproxima de seus pares. A presença da língua também revela resistência à cultura ouvinte, reforçando os valores culturais do povo surdo. Para Bhabha (1998), o fortalecimento da diferença traz “autoridade discursiva”, pois articula e desenvolve a interioridade e a consciência de si mesmo.

É a língua que movimenta o sujeito para aproximar-se ou distanciar-se; a língua é o elemento mediador. Para Vigotski (2007) e Elkonin (1987), a consciência é fortalecida na relação com o outro e a diferença contribui para pensar em si mesmo. Em nossa intervenção, a diferença entre surdos e ouvintes contribuiu para que cada um pensasse em si mesmo. Para os surdos, o movimento de perceber-se

na sua diferença, a partir do uso da língua, fortaleceu os valores linguístico-culturais. Isso é evidenciado no isolamento representado na figura do golfinho surdo, na primeira unidade temática. Ao representar essa personagem, os surdos fizeram marcações culturais, como o uso da língua e as experiências visuais, contrastando com os desenhos dos ouvintes, em que observamos a valorização da boca.

Conforme Elkonin (1987), o isolamento é típico da adolescência, fase da autoafirmação, mas também pode representar o sentimento de exclusão e diferença do surdo em relação ao ouvinte. Essa representação se manifesta na maioria dos desenhos feitos pelos alunos surdos e também aparece nos desenhos dos ouvintes, indicando que o sentimento de exclusão não advém somente dos surdos, mas também dos ouvintes que não conhecem a língua de sinais.

Na primeira unidade temática, portanto, percebemos o movimento do isolamento para a aproximação com outro por meio da língua, porém o sentimento de exclusão se conserva, por parte de ouvintes e surdos. Há um movimento descolonizador de resistência e valorização da língua de sinais.

Na segunda unidade temática, consideramos as representações feitas a partir da intervenção com a obra *Patinho Surdo* (KARNOPP; ROSA, 2011). Identificamos, nas representações, evidências de uma “auto-afirmação ambígua” (MEMMI, 2007) por parte dos surdos. Isso é demonstrado na afirmação da cultura e de um estado positivo na convivência com seus pares, uma realidade perfeita. A língua é a categoria usada por surdos e ouvintes, porém não se apresenta diante da diferença como outro e sim como “oprimido”: o surdo, ao ver-se diante do ouvinte, demonstra a angústia de não ser compreendido, isola-se, percebe-se como excluído. Segundo Memmi (2007), essa é uma categoria do colonizador, portanto, o surdo, nesse momento do trabalho, ainda não fez o avanço de mudança da condição de colonizado para descolonizado.

Ainda nessa mesma unidade temática, analisamos a obra *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016). Nas representações reveladas nos desenhos dos alunos, identificamos marcas de interculturalidade nas relações: surdos e ouvintes saem do isolamento e passam a intercambiar valores. Até então, não havia troca de valores e aproximação das diferenças, mas agora pudemos notar situações como, por exemplo, o desejo de aprender LIBRAS, por parte do ouvinte, da família. Para Walsh (2005) e Candau (2008), a interculturalidade é o intercâmbio de valores, de aprendizagens e de fortalecimento das diferenças.

A postura intercultural presente nas representações feitas por surdos e ouvintes sugere um movimento descolonizador, pois envolve o diálogo entre as diferentes formas de conhecer e significar; cada grupo cultural se empodera da sua diferença e descoloniza práticas excludentes. O surdo consegue se mover para a categoria de outro, saindo de colonizado para um sujeito bilíngue, assim como o ouvinte. Para Vigotski (2000), quanto mais se aproxima do outro, do diferente, mais o sujeito se constrói a si mesmo.

A perspectiva do surdo em relação ao ouvinte passa do isolamento para a autoafirmação ambígua até a construção de relações interculturais. Há, então, um movimento descolonizador de fortalecimento da cultura e valores específicos dos surdos, desenvolvendo a consciência de si ao encontrar-se e encontrar o outro (ouvinte).

Na terceira unidade temática, analisamos a perspectiva do ouvinte em relação ao surdo a partir da intervenção realizada com as obras *Patinho surdo* (KARNOPP e ROSA, 2011) e *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA; PISSINATTI; SILVA, 2016).

Nas representações, percebemos que, para o ouvinte, os surdos estão errados ao entrar em um campo onde há mais ouvintes, pois devem ter o espaço próprio deles. Isso foi observado na representação da obra *Patinho surdo*. Há uma externalização do sentimento de estranhamento e incompreensão do ouvinte em relação ao surdo. Também percebemos, no relato de histórias como *Bicho Papão surdo* e *Curupira surdo*, o sentimento de que o surdo, além de estranho, é apavorante, malvado e assustador. Na narrativa feita pelo aluno JO sobre *Bicho Papão surdo*, a maldade é desconstruída e, no final, surge a amizade entre o menino e o Bicho Papão surdo. A relação de estranhamento vivenciada e representada pela intervenção com a obra *Patinho surdo* denota movimento intercultural, diálogo e respeito às diferenças.

Para o sujeito LO, com a representação da narrativa *A flor surda e o Curupira*, a diferença é representada como algo comum e não pode ser motivo de solidão, pois todos possuem uma diferença.

Percebemos então, o movimento de descolonização do olhar do ouvinte em relação aos surdos, apresentado da primeira para a segunda intervenção. Esse movimento é descolonizador, pois há uma nova forma de perceber e conceber o outro. Para Fanon (1968), a descolonização é o processo de construção de novas perspectivas em relação a algo ou situações.

A diferença passa de algo estranho, ruim e assustador para algo natural, que não assusta e não ameaça. A falta de diálogo entre as diferenças é vista pelos sujeitos ouvintes como algo antiético, maléfico, pois, ao negar o outro, não se reconhece também a sua diferença.

Identificamos, no movimento de descolonização do olhar em relação aos surdos, o processo de associação e dissociação indicado por Vigotski (2014) e Ribot (1900). Nesse processo, a experiência de vida é dialetizada entre o passado e o presente e novos sentidos e significados são processados e abstraídos internamente pelos sujeitos. Há, portanto, um movimento de desenvolvimento da consciência de si mesmo e de reconhecimento da diferença do outro evidente nessa unidade temática, facilitado pela intervenção com a literatura.

Na quarta unidade temática, debruçamo-nos sobre as expectativas dos participantes a partir da intervenção com a obra *Feijãozinho surdo* (KUCHENBECKER, 2009). Nessa unidade, visualizamos o desejo de superação da dificuldade do surdo em ser reconhecido em sua diferença no ambiente escolar.

Percebemos a presença do elemento mítico, na figura da fada, que faz a mágica da LIBRAS com sua varinha de condão. Para Ribot (1900), o adolescente recorre ao mítico para superar uma dificuldade e um conflito existencial. As fadas são seres míticos que resolvem e auxiliam a superação de situações limites. Logo, a representação de um ser mítico para auxiliar e resolver o problema do desconhecimento da família, dos amigos e de si próprio em relação à LIBRAS, revela que o surdo se sente profundamente angustiando e em conflito. É, para ele, uma situação limite.

Outro elemento é a retomada da interculturalidade. Cinco dos participantes apresentam nos desenhos uma escola onde há surdos e ouvintes estudando juntos. Nessa escola, há respeito para com as diferenças e especificidades de aprendizagem de surdos e ouvintes. Isso é representando ao expressarem salas com o intérprete para os surdos e o professor usando a voz para os ouvintes. O ouvinte se movimenta no reconhecimento da especificidade linguística dos surdos.

Nesse movimento da interculturalidade, apresentado no diálogo e aproximação com o outro e também no respeito para com as especificidades de cada grupo cultural (surdos e ouvintes), consideramos que há o movimento para uma pedagogia descolonizadora, pois as representações dos alunos mostram a necessidade de uma escola que respeite verdadeiramente as diferenças, em que o

diálogo é possível, superando a angústia e o conflito de não serem compreendidos na família, na escola e não terem acesso à LIBRAS.

Na quinta unidade temática, tratamos das contribuições da experiência estética com a literatura para a formação da consciência. Identificamos que a criação é capaz de contribuir com a superação e o alívio de conflitos e transformar comportamentos (VIGOTSKI, 2010).

Para os ouvintes, esse movimento é visível na ampliação da forma em conceber o surdo que, no começo da intervenção, era visto como alguém assutado, incapaz, malvado e “fora do seu espaço”; ao final da intervenção, as representações trazem a desconstrução das ideias negativas sobre os sujeitos surdos e a aproximação desse outro, aprendendo LIBRAS, convivendo, entendendo-o como alguém capaz. A intervenção proporcionou a inserção dos alunos em um movimento de descolonização do olhar, contribuindo positivamente na forma de compreender o surdo. Da mesma maneira, os sujeitos surdos mostraram esse movimento de ampliação das relações com os colegas ouvintes.

Nas representações em forma de narrativas e desenhos, identificamos o movimento de aproximação e mudança de categoria de alguém oprimido para um sujeito que aprende e ensina LIBRAS, não se colocando como alguém oprimido, mas buscando alternativas e espaços em que é respeitado e valorizado. Há uma leve mudança na categoria que o surdo utiliza para falar de si mesmo ao se representar. Esse movimento é percebido na representação das obras *Curupira surdo*, *Feijãozinho surdo* e na elaboração da contracapa do diário de leitura. A intervenção também favoreceu positivamente, ampliando a consciência de si mesmo do surdo, fortalecendo suas diferenças linguístico-culturais. O fortalecimento e o desenvolvimento da consciência têm como elemento constituidor a relação com o outro.

Para Vigotski (2010), a superação e a ampliação dos sentidos e significados passa por um movimento dialético que resgata as experiências anteriores e, com a literatura como um instrumento estético, interfere ressignificando e transformando o olhar em relação ao outro. Nesse sentido, afirmamos que este processo de intervenção, vivido por surdos e ouvintes com a literatura surda, proporcionou um espaço de desenvolvimento da consciência de si e também inseriu os alunos em um processo de descolonização do olhar de práticas excludentes e preconceituosas em relação ao outro (surdos e ouvintes).



Foto: Larissa Gotti Pissinatti
Fonte: Arquivos da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho não é conclusivo e não temos a pretensão de expor o cadeado ou colocar correntes no que foi descorbeto, mas apresentar a chave que abre uma, entre tantas portas existentes no universo da ciência na área dos estudos surdos. Nossa proposta foi aprofundar a discussão sobre a formação da consciência de si do sujeito surdo, a partir da experiência estética descolonizadora com a literatura surda.

Na primeira seção, apresentamos o estado da arte e argumentamos em relação à urgência de se refletir e fundamentar a seguinte tese: a literatura surda pode contribuir na formação da consciência de si do surdo e em sua formação crítica, por ser um instrumento pedagógico descolonizador, capaz de transformar as práticas sociais que envolvem as relações entre surdos e ouvintes, aproximando-os. Para isso, desenvolvemos a seguinte hipótese central: a literatura surda contribui para oferecer um espaço de formação de sua própria cultura e fortalecimento de seus valores linguístico-culturais, contribuindo na formação da consciência de si mesmo e do outro. Essa hipótese central se desmembrou nas seguintes hipóteses secundárias: a literatura surda contribui para que o surdo saia da categoria de oprimido e passe a se compreender como alguém diferente, a partir da experiência estética; a escola tem o papel mediador no processo de construção e fortalecimento dos valores do povo surdo e na formação da consciência de si.

A fim de refletir e aprofundar a hipótese central e as secundárias, assim como argumentar a tese, nosso trabalho teve por objetivo geral identificar e analisar a representação que o surdo possui de si mesmo, anterior e posteriormente ao trabalho com a literatura surda, verificando as contribuições no desenvolvimento da consciência de si mesmo. Esse objetivo foi subdividido nos seguintes objetivos específicos: refletir sobre o letramento literário como uma experiência descolonizadora; verificar o caráter descolonizador da literatura surda por meio de sua contribuição no desenvolvimento da consciência de si do sujeito surdo; analisar a representação que o surdo possui de si e o ouvinte possui do surdo, anterior e posteriormente ao contato com a literatura surda; identificar e analisar os contrastes culturais evidenciados nas representações elaboradas pelos surdos e ouvintes.

Na segunda seção, contextualizamos nosso principal objeto de estudo: a literatura surda. Fizemos um resgate histórico das produções no Brasil e aprofundamos a discussão sobre a literatura surda como possibilidade de formação da consciência, a partir de autores como: Tzvetan Todorov, Antoine Compagnon, Antonio Candido, Jean Paul Sartre e Rildo Cosson.

Essa discussão foi pensada considerando-se a experiência estética com a literatura. Refletimos que a literatura surda pode ser compreendida como engajada e resistente, a partir dos estudos pós-coloniais e, nessa perspectiva, ela desenvolve a consciência de si do surdo e do outro, transforma as práticas e insere os sujeitos envolvidos na experiência estética em um processo descolonizador nas relações, ou seja, a experiência com a literatura surda pode ser um espaço de transformação de práticas antes preconceituosas e excludentes em relações de alteridade, tolerância e respeito para com o outro. Identificamos, na segunda seção, que a experiência estética, entendida sob o viés dos estudos pós-coloniais, pode desenvolver a consciência de si mesmo e do outro.

Para aprofundar esse argumento, adentramos na terceira seção. Nela, aprofundamos elementos conceituais de nosso trabalho, como, por exemplo, as noções de representação e consciência. Para o primeiro conceito, utilizamos autores dos estudos culturais, principalmente Stuart Hall e, a fim de aprofundar a noção de consciência a partir do trabalho com a literatura, nos fundamentamos em Vigotski e Ribot, adentrando no campo educacional.

A terceira seção contribuiu para compreendermos a representação como uma produção no campo da significação, demarcadora de posicionamento do sujeito. Nesse sentido, a literatura, sendo um elemento produtor de sentidos, apresenta os elementos internos e externos dialetizados pelo sujeito, evidenciando, nas produções, o que é parte de si mesmo. Dessa forma, ao representar, o sujeito tem o espaço para, a partir de um movimento dialético, conceituar e abstrair sentidos e significados. Esse processo ocorre na relação com outro, pois a consciência não se desenvolve somente em um recôndito individual, mas nas relações de alteridade, no contato com outro.

O sujeito, ao representar, movimenta-se no desenvolvimento da consciência de si mesmo e do outro, pois a representação - tanto para os estudos culturais como para Vigotski - é um espaço de construção de sentidos. O outro tem papel fundamental nesse processo, pois contribui para perceber a diferença e olhar para si mesmo. No caso da literatura surda, olhar o outro contribui para conhecer as diferenças e fortalecer os valores dos grupos culturais envolvidos (surdos e ouvintes). Ao representar, o que está à margem é trazido para o centro, iniciando um processo de descolonização de práticas excludentes e preconceituosas. Vigotski foi fundamental em nosso estudo, para que pudéssemos identificar o ato criativo como

um processo de desenvolvimento da consciência de si mesmo, pois consideramos que essa ação está intimamente ligada com a experiência estética literária.

A fim de verificar esses elementos teóricos, recorreremos à metodologia intervenção pedagógica, proposta por Yves Lenoir, associada aos elementos propostos por Rildo Cosson, no trabalho com a literatura. O método contribuiu para a experiência estética com a literatura surda, aproximou os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, de um contato mais prazeroso com a língua portuguesa escrita, facilitando as relações de alteridade, pensar as fronteiras entre os universos em questão e também movimentar-se para relações interculturais. Esse movimento foi por nós observado no decorrer de toda a intervenção.

No momento em que os alunos tinham contato com as obras, o primeiro objeto de interesse, para nossa surpresa, não foram as ilustrações, mas o texto escrito. Os alunos surdos demonstraram o desejo de apropriação da língua portuguesa e os alunos ouvintes, por sua vez, demonstraram interesse nos elementos da língua de sinais presentes no texto. A língua, portanto, foi a categoria mediadora no decorrer de toda a intervenção.

A intervenção também contribuiu para verificarmos a representação que o surdo possui de si mesmo. Houve um movimento que partiu do isolamento, passando pela autoafirmação ambígua, contribuindo no processo de reflexão de si mesmo, para o encontro consigo mesmo a partir da relação com outro. Consideramos que o isolamento também é parte de um movimento típico da fase de transição em que estão estes alunos.

A reflexão sobre a literatura surda a partir da abordagem da teoria dos estudos pós-colônias contribuiu para a leitura desse movimento do isolamento para a autoafirmação ambígua na obra *Curupira surdo*. Com Albert Memmi, identificamos, nas representações da obra, a mudança de categoria do surdo: o surdo passou de um sujeito colonizado, oprimido e excluído para uma nova categoria, apresentando-se como outro, aprendiz ou facilitador no processo de ensinar sua própria língua ao outro. As relações são visivelmente mais respeitadas entre surdos e ouvintes.

A experiência estética com a literatura surda possibilitou ao próprio surdo o movimento da condição de colonizado para um processo de descolonização, afirmando e fortalecendo suas diferenças, sem tratá-las a partir de experiências de opressão, evidenciando a possibilidade de relações com práticas de mais alteridade. O adolescente surdo, antes isolado, se movimenta para uma representação

ambígua, para se autoafirmar e, em seguida, se projeta em um ambiente intercultural, na relação com o outro, afirmando-se e fortalecendo seus valores culturais, tendo como principal elemento desse processo a língua de sinais. Assim, na medida em que vivencia a experiência estética, o surdo tem a possibilidade de desenvolver a consciência de si, no contato com o outro.

Identificamos o desenvolvimento da consciência nas representações dos ouvintes e um processo também descolonizador. Identificamos e analisamos o movimento de desenvolvimento da consciência em que ocorreu a desconstrução da imagem de um sujeito surdo, representado antes como alguém incapaz, mau, isolado. O surdo é representado, inicialmente, como algo monstruoso, porém, ao final, é compreendido como alguém bom, capaz e amigo. Esse processo de desconstrução da monstruosidade do sujeito surdo para alguém humano, pode ser afirmado também, segundo Frantz Fanon, como descolonizador, pois, pela experiência estética com a literatura surda, o ouvinte pode transformar seu jeito de entender e se relacionar com os surdos.

Verificamos, também, que o ouvinte identifica a falta de alteridade e reconhecimento das diferenças como um elemento ético importante. Essa é uma atitude que evidencia o movimento de desenvolvimento da consciência, pois representa a dialetização de novos significados atribuídos ao refletir sobre o outro.

Nos desenhos analisados, as representações evidenciaram diversos contrastes entre surdos e ouvintes no decorrer da intervenção, tais como a confirmação do valor das experiências visuais para os surdos - apresentadas na valorização dos traços dos olhos e mãos - assim como a preocupação com a própria produção no momento da confecção das representações. Os ouvintes apresentaram o valor das experiências sonoras, indicando a boca como elemento de destaque e atenção com a representação escrita. Outros elementos de contraste foram: a busca dos pares, a valorização e resistência na língua de sinais para os surdos, o desejo de aprender LIBRAS e a incompreensão dessa língua para os sujeitos ouvintes, indicando fronteiras culturais bem marcadas no decorrer de todo o processo. No final, os dois grupos representam situações de vivência da interculturalidade, apresentando posturas de ensinar e aprender a língua de sinais.

Os resultados apontam a confirmação da hipótese de que, no trabalho com a literatura surda, o aluno surdo tem a possibilidade de fortalecer e conhecer os valores linguístico-culturais de seu grupo. A escola é o espaço privilegiado para que

isso aconteça, contribuindo no desenvolvimento da consciência de si e do outro, pois a maioria dos familiares não são surdos ou conhecem a língua de sinais. Percebemos que, ao fortalecer a consciência de si mesmo, o sujeito surdo abriu-se para posturas de maior alteridade em relação ao ouvinte.

Por intermédio da literatura surda, os sujeitos surdos tiveram a possibilidade de retomar as dolorosas vivências de opressão e exclusão, posicionando-se em relação a si mesmos, desenvolvendo sua identidade. A diferença, a partir do uso da LIBRAS, marcou todo o processo de intervenção e, da mesma forma que fortaleceu a consciência de si do sujeito surdo, também possibilitou o fortalecimento do reconhecimento da diferença para o sujeito ouvinte.

A análise revela um movimento descolonizador por parte do ouvinte, na maneira de compreender o sujeito surdo. Observamos a desconstrução do sujeito incapaz, malvado e assustador para um sujeito capaz, bom e amigo. Esse movimento foi notado ao longo do processo de intervenção mediado pelo contato com a literatura surda.

Por meio da literatura surda, a identidade do surdo se fortalece, assim como seus valores linguístico-culturais. Percebemos, por meio da intervenção, que o surdo não compreende o ouvinte como alguém superior, mas em igual direito e em alguns momentos é destronado pelo discurso surdo. Isso, provavelmente, pelo movimento histórico que, com o passar do tempo, contribuiu com o processo de empoderamento dos sujeitos surdos, apontando uma realidade em que são vistos como sujeitos fortalecidos em sua identidade e não compreendem o ouvinte como superior. Essa postura do surdo evidencia uma atitude oposta, encontrada pela pesquisadora Gládis Perlin (2003), onde o sujeito surdo percebia o ouvinte como alguém superior a ele.

Confirmada nossa hipótese, também reafirmamos nossa tese. Seguramente, a literatura surda, ao desenvolver a consciência de si de surdos e ouvintes, também proporciona o movimento da descolonização de práticas excludentes e opressoras, desenvolvendo, nos participantes desta pesquisa, uma postura de maior respeito e reconhecimento das diferenças, tanto em relação a si mesmos quanto em relação ao outro. Nesse processo descolonizador, há um movimento ético, pois interpela os sujeitos para atitudes de maior alteridade e relações interculturais. Nosso trabalho aponta para a urgência de se compreender a literatura surda como integrante do currículo na educação com surdos e ouvintes em salas de aula, principalmente as

inclusivas, pois a literatura contribui na formação das diferentes consciências de si mesmo, na formação da identidade, além de desenvolver práticas de alteridade. Para que isso ocorra, a experiência estética com a literatura surda é fundamental, visto que proporciona a reflexão de si e do outro.

Assim, consideramos que a intervenção por meio da literatura surda proporciona aos alunos surdos e ouvintes o contato com uma pedagogia descolonizadora de práticas excludentes e preconceituosa, contribuindo para um processo de reconhecimento das diferenças de si e do outro, fortalecendo as identidades e criando um espaço de relações de alteridade.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Antonio Angelo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016, p. 195-221.
- ASHCROFT, Bill. GRIFFITHS, Gareth. TIFFIN, Helen. **The empire writes back – theory and practice in pos-colonial literatures**. London: Routledge, 1991.
- ASHCROFT, Bill. GRIFFITHS, Gareth. TIFFIN, Helen. **Post colonial studies the key concepts**. New York: Routledge, 2007.
- AYRES, Alessandra. **Os mistérios do jardim de Mimi e Lulu**. Ilustrações: Benhur Borges da Silva. Porto Alegre: Conceito, 2015.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. **Nación y Narración: entre la ilusión de uma identidad y las diferencias culturales**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- BOËCHAT, Neide Coelho. **As máscaras do cogito a interpretação da realidade humana pela ontologia fenomenológica de Jean Paul Sartre**. Rio de Janeiro: Nau, 2004.
- BONNICI, Thomas. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-culturais**. Maringá: Eduem, 2009.
- BORNHEIM, Gerd Alberto. **Sartre metafísica e existencialismo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Ilustrações: Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BOSI, Alfredo. **Literatura de resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Ensino Fundamental. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catharine (editora). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Abaya – Yala, Tomo I. Serie Pensamiento decolonial 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 171-195.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades - Editora 34, 2002, p. 77-93.

CAPOVILLA, César Fernando; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue**. Vol. II: sinais de M a Z. Ilustrações: Silvana Marques. São Paulo: Unesp, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000, p. 163-178.

COMPAGNON, Antoine. **Os cinco paradoxos da modernidade**. Tradução de Cleonice P. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, Vol. 3 - Número 1 - jan/jun de 2017, p. 219-243. Disponível em: <http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72>. Acesso em: 10 jul.. 2020.

COUTO, Cléber. **Casal feliz**. Ilustrações: Cleber Couto. Belém-Pará, 2010.

DELARI JÚNIOR, Achille. **Vigotski consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alínea, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antologia. Moscou: Editora Progresso, 1987, p. 104-125.

ESPÍNDOLA, Amarildo João; PISSINATTI, Larissa Gotti; SILVA, Elielza Reis da. **Curupira surdo**. Ilustrações: Suzana Souza Frota Alcântara e Leila Silva de Sena. Porto Velho: AICSA, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurência de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som um manual prático**. 7. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GEERTZ, Cliford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 103-133.

HARLAN, Lane. **The deaf experience classics in language and education.** Translation by Franklin Philip. Washington D.C.: Gallaudet University, 1984.

HARLOW, Barbara. **Literatura de resistencia.** Santiago de Compostela: Gráficas Sementeira, 1987.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Rapunzel surda.** Ilustrações: Carolina Hessel. Canoas: ULBRA, 2003a.

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Cinderela surda.** Ilustrações: Carolina Hessel. Canoas: ULBRAS, 2003b.

HOLCOMB, Thomas k. **Introduction to american deaf culture.** New York: Oxford, 2013.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural reflexões sobre o pós-modernismo.** Tradução de Carolina Araújo; revisão técnica Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Patinho surdo.** Ilustrações: Maristela Alano. Canoas: ULBRA, 2011.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Adão e Eva.** Ilustrações: Maristela Alano. Canoas: ULBRA, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais dos Surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação:** Pelotas, maio/agosto 2010, p. 144-177. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **Educação Temática Digital**, vol 7, n. 2, junho/2006, p. 98-109. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **O feijãozinho surdo.** Ilustrações: Liège Kuchenbecker. Canoas: ULBRA, 2009.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade I** – colonização dos surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LENOIR, Yves. L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. **Nouveaux cahiers de la recherche em éducation.** Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. Canadá, Vol. 12, número 1, p. 9-29, 2009. Disponível em: <https://www.usherbrooke.ca>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LENOIR, Yves. et al. L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention em enseignement et en formation à l'enseignement. Revue **Esprit Critique**,

L'intervention sociologique, Numéro thématique., Canadá, Vol. 04, número, 4, abril, p.1-32, 2002. Disponível em:
http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Communications/Documents_disponibles/intervention_educative.PDF. Acesso em: 10 jul. 2020.

LOOMBA, Annia. **Colonialism/postcolonialism**. London: Routledge, 1998.

LURIA, A. R. Diferenças culturais e pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 39-59.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Tradução de Antonio Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. The Geopolitics of Knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**. Duke University Press: vol 101. n. 1, Winter 2002, p. 57-96.

MIGNOLO, Walter. Aesthesis Descolonial. In: GÓMEZ, Pedro Pablo (editor); MIGNOLO, Walter; ACHINTE, Adolfo Albán; TLOSTANOVA, Madina. **Arte y estética en la encrucijada descolonial II**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 31-57.

MIGNOLO, Walter; VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catharine (editora). **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abaya - Yala, 2017, p. 489-509.

MILES, Michael. Signing in the Seraglio: mutes, dwarfs and jestures at the Ottoman Court 1500 - 1700. **Independent living Institute**. 2000. Disponível em:
<https://www.independentliving.org/docs5/mmiles2.html>. Acesso em: 10 jul.2020.

MILES, Michael. Deaf people, sign language & communication, in ottoman & modern Turkey: Observations and Excerpts from 1300 to 2009. From sources in English, French, German, Greek, Italian, Latin and Turkish, with introduction and some annotation. **Independent living Institute**. 2009. Disponível em:
<https://www.independentliving.org/miles200907.html>. Acesso em 10 jul.2020.

MONTEIRO, Tayana. **Negrinho e Solimões**. Ilustrações: Sérgio Barbosa Lopes Júnior. Manaus: BK editora, 2014.

MORGADO, Marta. Literatura em Língua Gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márica Lise Lunardi (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011, p. 151-171.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. KLEIN, Alessandra F. **As luvas mágicas de Papai Noel**. Ilustrações: Gisele Federizzi Barcellos. Porto Alegre: Girassol, 2012.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **A fábula da arca de Noé**. Ilustrações: Cathe de Léon. Porto Alegre: Girassol, 2014.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais dos surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márica Lise Lunardi (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011, p. 71–89.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 132 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em educação, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em: 10 jul.2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. Porto Alegre: UFRGS, 2016, 287 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em educação, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151708>. Acesso em: 10 jul.2020.

NEVES, Claudete Marques das. **Literatura surda**: uma literatura descolonizadora? Porto Velho: UNIR, 2015, 66 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Mestrado Acadêmico em Estudos Literários, Porto Velho. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1334>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NGUGI, Wa Thiong. **Decolonizing the mind**: the politics of language. 1. ed. London: James Curriey, 1986.

NGUGI, Wa Thiong. Entrevista com Ngugi Wa Thiong by Michel Pozo. **St. John's university humanities review**. Vol 2.2 may 2004. Disponível em: <http://facpub.stjohns.edu/~ganterg/sjreview/vol2-2/05Pozo-Thiong.htm>. Acesso em: 19 mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria A. Amin; OLIVEIRA, Maria Lúcia M. B.; CARVALHO, Vera Giorgini. **Um mistério a resolver**: um mundo das bocas mexedeiras. Ilustrações: Maria Lúcia Mansur Bomfin de Oliveira. Rio de Janeiro: LSB-Vídeo, 2008.

ONDJAKI. **O voo do golfinho**. 1. ed. Ilustrações: Danuta Wojciechowska. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

PALERMO, Zulma. Introdutiocción el arte latino americana en la encrucijada decolonial. In: PALEMOS, Zulma (comp.); LÓPEZ, Irene; MELLADO, Justo Pastor; ACHINTE, Adolfo Albán. **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. 2ª ed. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 9-17.

PERLIN, Gládis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre.
Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf?sequence=1>.
Acesso em: 10 jul. 2020.

PERLIN, Gládis. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre.

PETERS, Cyntia L. **Deaf american literature**: from carnival to the canon. Washington: Gallaudet University, 2000.

RIBOT, Th. **Essai sur l'imagination créatrice**. Paris: Ancienne Librairie Germer Baillière et C. Félix Alcan, Éditeur, 1900.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre si**: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas. Salvador, UFBA, 2009, 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de pós- graduação em educação, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29793>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais. Pelotas, UFP, 2011, 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas. Programa de pós-graduação em educação, Pelotas. Disponível em:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k4Ov04N8XPYJ:guaiaca.ufpel.edu.br> Acesso em: 22 fev. 2020.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAMPAIO, Sonia Maria Gomes; PISSINATTI, Larissa Gotti (2016). Evidências linguístico-culturais de resistência na literatura infantil pós-colonial: literatura surda e Ondjaki. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 162-177. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2016v21n2p162>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SAMPAIO, Wany Bernardete de Araujo; PISSINATTI, Larissa Gotti (2017). Tradução adaptada para o leitor: múltiplos espaços e culturas em contraste. **Itinerários**, Araraquara, n. 45, jul./dez., p. 309-323. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/8985/7274>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SARTRE, Jean Paul. **O que é literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**: estudo de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdiggão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e**

diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos processos e projetos pedagógicos**. 3. ed. Vol 1. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUZA, Thana Mara de. **Sartre e a literatura engajada**. São Paulo: Edusp, 2008.

SOUZA, José Marcos Rosendo. **Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão**. Pau dos Ferros, RN, 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes. Programa de pós-graduação em Letras. Pau dos Ferros. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis, SC, 2008. 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em educação. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 12 jul. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho 2000, p. 21-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia concreta do homem**. Tradução de Alexandre Marenitch. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – IV Paidología del adolescente problemas de la psicología infantil. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de distribución, SL, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, pluricanionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, julho-dezembro, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima-Peru: Ministerio de Educación, 2005

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000; p. 7-72.

ANEXOS**ANEXO A- O VOO DO GOLFINHO (ONDJAKI, 2012)**

Fonte: (ONDJAKI, 2012, p.10)

ANEXO B – Patinho Surdo (KARNOPP e ROSA, 2011)



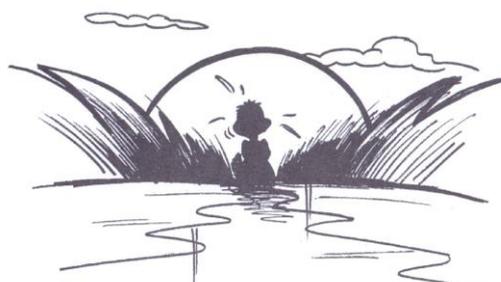
(KARNOPP e ROSA, 2011, p.09)



(KARNOPP e ROSA, 2011, p. 13)



(KARNOPP e ROSA, 2011, p.17)



(KARNOPP e ROSA, 2011, p. 24)

ANEXO C- CURUPIRA SURDO (ESPÍNDOLA, SILVA E PISSINATTI, 2016)

(ESPÍNDOLA, SILVA e PISSINATTI, 2016, p. 04)



(ESPÍNDOLA, SILVA e PISSINATTI, 2016, p. 08)



(ESPÍNDOLA, SILVA e PISSINATTI, 2016, p. 10)

ANEXO D - Feijãozinho Surdo (KUCHENBECKER, 2009)



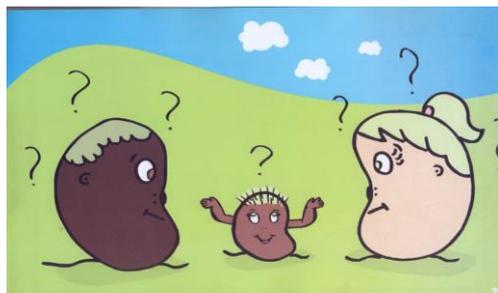
(KUCHEMBECKER, 2009, p. 11)



(KUCHEMBECKER, 2009, p. 13)



(KUCHEMBECKER, 2009, p. 27)



(KUCHEMBECKER, 2009, p. 29)