

Letramento literário: contribuições da experiência estética na formação linguístico-cultural do povo surdo

Literary literacy: contributions of aesthetic experience in the linguistic-cultural formation of deaf people

Larissa Gotti Pissinatti¹

Nerli Nonato Ribeiro Mori²

Resumo: Este artigo versa sobre a experiência estética a partir do letramento literário para surdos e suas contribuições para o desenvolvimento linguístico-cultural e formação da identidade do povo surdo. O tema aqui proposto é um recorte da pesquisa da tese de doutorado, defendida no ano de 2020, intitulada *Literatura surda na sala e aula e a formação da consciência de si*. Os dados analisados neste artigo advêm de alunos surdos e ouvintes de uma escola pública do estado de Rondônia. Para a coleta dos dados foi utilizada a metodologia da sequência básica (COSSON, 2016), utilizando-se a obra *O feijãozinho surdo*, de Liège Gemelli Kuchenbecker (2009). A intervenção foi realizada no decurso de quatro aulas da disciplina de língua portuguesa. Na análise, aprofundamos os resultados obtidos na etapa da interpretação da sequência básica. Os resultados indicam que a experiência de leitura literária com a literatura surda, mediada pelo professor em sala de aula, contribui para o processo de descolonização de práticas excludentes e preconceituosas em relação ao surdo.

Palavras-chaves: Literatura Surda; Experiência estética; Letramento Literário.

Abstract: This article is about the aesthetic experience based on literary literacy for the deaf and its contributions to the linguistic-cultural development and identity formation of deaf people. The theme proposed here is an excerpt from the research of the doctoral thesis, defended in 2020, entitled *Deaf literature in the classroom and the formation of self-awareness*. The data analyzed in this article comes from deaf and hearing students at a public school in the state of Rondônia. To collect the data, the basic sequence methodology was used (COSSON, 2016), using the work *O Feijãozinho Surdo*, by Liège Gemelli Kuchenbecker (2009). The intervention was carried out during four Portuguese language classes. In the analysis, we deepened the results obtained in the basic sequence interpretation stage. The results indicate that the literary reading experience with deaf literature, mediated by the teacher in the classroom, contributes to the process of decolonization of exclusionary and prejudiced practices towards deaf people.

Keywords: Deaf Literature; Aesthetic experience; Literary Literacy.

¹ Universidade Federal de Rondônia. E-mail: larissa.pissinatti@unir.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7964-7063>

² Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nnrmori@uem.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6798-5225>

Literatura surda: experiência estética descolonizadora

A literatura surda, no Brasil, tem suas primeiras publicações em 1999, com o surdo Nelson Pimenta e professores do Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), em 2001, quando encontramos as primeiras traduções de clássicos infanto-juvenis para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse período, por volta do final do século XIX e início do século XX, encontramos também as primeiras narrativas impressas da comunidade surda.

Conforme Karnopp (2006) e Mourão (2011), as produções literárias do povo surdo, denominadas literatura surda, são produções culturais que apresentam as experiências e vivências do povo surdo. Strobel (2013) afirma que essas produções podem ser compreendidas como artefato cultural do povo surdo. Nessa perspectiva, a noção de povo surdo e comunidade surda têm sentidos distintos. Segundo Strobel (2013), o termo “povo surdo” está relacionado à compreensão de um grupo que possui a mesma condição audiológica e se congrega com objetivos comuns; “comunidade surda” é entendida como pessoas surdas e/ou ouvintes que comungam e defendem os mesmos objetivos.

A distinção entre povo surdo e comunidade surda se faz importante, pois compreendemos, conforme Mourão (2011) e Sutton-Spence (2021), que a literatura surda consiste de produções literárias que nascem, principalmente, para o povo surdo e podem ser de autoria não somente do povo surdo, mas também da comunidade surda.

Em 2002, o reconhecimento da LIBRAS como língua do povo surdo legitimou também suas produções e diferenças culturais. Esse fato é um marco histórico, pois, durante séculos, a metodologia oralista e o não reconhecimento das línguas de sinais como língua do povo surdo fortaleciam a concepção da superioridade das línguas orais sobre a língua de sinais, que é uma língua de modalidade visual. As relações de poder no uso de línguas entre surdos e ouvintes ficaram ainda mais evidentes com o Congresso de Milão, em 1880, proibindo o uso dos sinais na educação dos surdos.

A proibição do uso dos sinais, sua institucionalização através de um Congresso e documentos de recomendação contribuíram para o estabelecimento, ao longo dos anos, das relações de poder no uso das línguas (orais e sinalizadas) para os surdos; a língua de sinais não era reconhecida como língua, sendo inferiorizada em relação às línguas orais. Segundo Ladd (2013), a experiência de opressão e inferiorização das línguas de sinais podem ser comparadas às experiências de outros povos colonizados. Para Ladd (2013),

[...] embora a maioria das pessoas conceba o colonialismo como estabelecendo-se em torno do poder econômico imposto em culturas menos capazes de se defenderem 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 das comunidades gestuantes e outras comunidades colonizadas (LADD, 2013, p. 18).

A literatura surda ocidental, segundo Morgado (2011), tem suas primeiras narrativas nos internatos europeus, no século XIX. Por meio da literatura, o povo surdo encontrou uma estratégia para manter o uso da língua de sinais e passá-la de geração em geração, resistindo à colonização linguística do oralismo. Em sua obra *Em busca da surdidade I*, Ladd (2013) evidencia como essas narrativas, na sua forma oral, circulavam entre o povo surdo:

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).

A manutenção da cultura e a resistência aos artifícios de dominação e opressão do colonizador, através da literatura, são compreendidas por Ngugi (1986) como “estratégia descolonizadora”. Dessa forma, podemos inferir que a literatura surda teve, em suas primeiras manifestações, o caráter resistente diante da metodologia oralista que proibia o uso dos sinais.

As narrativas sinalizadas foram passadas de geração em geração pelo povo surdo e, com isso, a comunidade surda preservou as línguas de sinais e a cultura do povo surdo. Essa prática foi também uma forma de desenvolver a consciência de si e empoderar-se de suas diferenças. Segundo Cesaire (1973, p. 138) a literatura contribui para a tomada de “consciência de si e de todo grupo humano”.

A literatura, na teoria dos estudos pós-coloniais, surge como contestação do poder colonizador, apresentando a diferença como algo positivo e não inferior em relação a outras culturas. Por isso, para Ngugi (1986), a cultura, por meio da literatura, pode se apresentar como um espaço de descolonização, já que a literatura produzida pelo povo colonizado evidencia os valores culturais negados e inferiorizados pelo colonizador. Essa ideia se

relaciona a Ladd (2013, p. 9) quando assevera que “a batalha travada para preservar a sua própria língua pode ser encarada como resistência política, linguística ou econômica, mas para o povo surdo, a chave dessa resistência reside na, e é conduzida pela, cultura”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a literatura surda é uma forma de descolonizar as forças colonizadoras da metodologia oralista que, durante séculos, quiseram impor as línguas orais aos surdos utentes de línguas de sinais. As experiências, vivências e valores linguístico-culturais apresentados nos diferentes gêneros das produções literárias do povo surdo (narrativas, humor, poesia, autobiografia) podem ser compreendidas, na perspectiva dos estudos pós-coloniais, como “estratégia de resistência” (BONNICI, 2009), pois, ao contestar a opressão ouvintista, afirma e empodera o povo surdo de seus valores linguístico-culturais.

O letramento literário é uma das formas de promover o contato com as obras do povo surdo e tornar a descolonização um processo viável na sala de aula, tanto para surdos como para ouvintes, desenvolvendo as relações de alteridade e oferecendo uma formação intercultural.

1 Letramento literário: possibilidade da formação da consciência de si e do outro

A noção de letramento, conforme Street (2014), sempre esteve associada à ideia de leitura e escrita, em que o trabalho com habilidades e competências específicas são aprimoradas para desenvolver o uso da língua padrão. Entretanto, essa noção distancia o envolvimento cultural, ideológico, identitário e social no letramento.

Para Street (2014), o letramento não é uma tarefa exclusiva da escola, mas da comunidade que cerca um determinado indivíduo. O autor ainda assevera que a “[...] 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).

O envolvimento, não somente da escola, mas de toda a comunidade e sociedade que um determinado indivíduo frequenta contribui no processo de letramento e o constitui como uma prática social. Nessa perspectiva, em relação ao letramento literário, 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 [...]”.

Nesta pesquisa, o letramento literário é compreendido como prática social, pois entendemos que não existe uma leitura desconexa das experiências socioculturais do leitor. Os sentidos e significados produzidos a partir da leitura são o resultado de um processo dialético, em que elementos externos e internos que compõem o indivíduo participam dessa construção e desenvolvem a consciência de si e do outro. 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 experiência do letramento, assim como a leitura, não é uma vivência solitária, mas solidária; por isso o outro, a cultura, as experiências e vivências do leitor são consideradas no letramento literário. Todorov, Compagnon (2009) e Cosson (2016) compreendem a literatura como experiência estética. 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).

O texto literário, no exercício de sua leitura, pode proporcionar o processo de “identificação” (HALL, 2000), visto que o enredo, as ilustrações, as personagens, não raras vezes, adotam posições e tendências existentes na cultura e na sociedade. Sendo assim, conforme Todorov (2009),

[...] 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).

Nesse sentido, a literatura é uma alternativa que nos estende a mão e, como um abraço na alma, consola, clarifica, desperta o olhar para o que ainda pode estar obscuro. Essa

proximidade da literatura com a existência é também discutida por Mignolo (2014), quando afirma que a palavra *aesthesis*, originária do grego, foi modificando seu sentido ao longo da modernidade, porém permaneceu a compreensão dessa palavra como um processo de percepção e sensação.

Com a civilização europeia, os padrões de beleza foram definidos e fortalecidos pelo processo de colonização e deviam ser percebidos pelos europeus e não-europeus. Assim, conforme Mignolo (2014), o estético produzido por civilizações que não estão na “sensação do belo” europeu foram negadas e/ou inferiorizadas. Palermo (2014) reforça esse argumento, afirmando que as distâncias culturais constituídas pela colonização e dominação europeia proporcionaram o surgimento de critérios de superioridade e inferioridade entre culturas, validando, assim, somente as produções da cultura dominante.

A literatura produzida por povos colonizados é considerada por Palermo (2014) e Mignolo (2014) como uma alternativa de enfrentamento à opressão, pois proporciona o posicionamento estético de grupos culturais oprimidos, propondo uma estética descolonizadora, já que contribui na contestação das relações de poder existentes entre culturas, assim como na reflexão das diferenças, possibilitando a transformação das práticas sociais excludentes, preconceituosas e indiferentes.

A literatura surda, portanto, inserida no contexto de grupos colonizados, pode proporcionar uma experiência estética descolonizadora, pois é constituída a partir das vivências e experiências do povo surdo. Em uma entrevista para Michael Pozo, Ngugi (2004) 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.³

³ 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).

A experiência estética descolonizadora com a literatura tem como característica a produção de sentidos e significados, o questionamento, a reflexão e a problematização de questões existenciais e/ou práticas da vida social pelo leitor. Esse processo acontece a partir de um contexto sociocultural em que o leitor está inserido e também em que a própria obra se origina.

2 O feijãozinho surdo: possibilidade para uma experiência estética descolonizadora

A obra *O feijãozinho surdo* (KUCHENBECKER, 2009) é compreendida pela comunidade e povo surdo como parte do acervo da literatura surda brasileira. A narrativa tem como origem a experiência da autora, em sala de aula, com alunos surdos. Está disponível pela editora ULBRA, na forma impressa e acompanha um DVD em LIBRAS. Além da proposta escrita em língua portuguesa e sinalizada, a obra também dispõe de ilustrações, por meio das quais é possível visualizar as personagens sinalizando. Além disso, as ilustrações propostas valorizam “as experiências visuais” (STROBEL, 2013), um dos artefatos culturais do povo surdo.

A narrativa trata de um feijãozinho surdo, que nasce em uma família de pais ouvintes e que não conhecem LIBRAS. Quando chega o momento de ir para a escola, buscam, juntos, a melhor escolha para que ele pudesse se sentir bem. Nesse percurso, encontram uma fada que apresenta duas opções de escola: uma inclusiva, com intérprete de LIBRAS e alunos e professores que não conhecem a língua de sinais; e a outra, uma escola bilíngue, onde o professor ministra suas aulas em LIBRAS, os alunos são surdos e conhecem língua de sinais. Diante da fada, os pais e o próprio feijãozinho se deparam com o dilema de uma escolha. A história termina com a proposta para que o leitor pense no final, a partir da seguinte questão: “Será mesmo o fim? Ou o começo de uma nova história?” (KUCHENBECKER, 2009, p. 28),

Para a intervenção com a obra, utilizamos a metodologia da sequência básica (COSSON, 2016), constituída por quatro momentos: “motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2016, p. 52). Em todos os momentos, o professor é mediador e interventor no processo de contato com a obra. Para tanto, utilizamos quatro aulas de língua portuguesa, nas quais tivemos a participação de seis alunos surdos e dois ouvintes, com idade entre 14 a 18 anos, neste texto identificados apenas com as letras iniciais de seus nomes.

Os dois primeiros momentos, motivação e introdução, preparam o leitor para o contato com a obra. Para a motivação, o mediador/interventor pode elaborar alguns questionamentos, realizar uma dinâmica, despertando o interesse do aluno pelo tema e pela obra (COSSON, 2016). Optamos por elaborar dois questionamentos para que os alunos pensassem sobre suas experiências em relação à escola e à LIBRAS: Como é a vida no surdo na escola? Onde você aprendeu LIBRAS?

A partir dessas questões norteadoras, os participantes iniciaram suas falas. Observamos, no decorrer da socialização, que a maioria deles aprendeu LIBRAS na escola, pois nasceram em famílias ouvintes, desconhecedoras da língua de sinais; apenas um participante destacou que chegou à escola já sabendo LIBRAS, pois seus pais são surdos; os estudantes também destacaram a necessidade do intérprete na escola inclusiva.

Nesse contexto, o participante E sinalizou: “Precisa traduzir o que o professor explica porque o professor não sabe LIBRAS e precisa de uma LIBRAS fluente e clara, perfeita para ter paz”, indicando que, quando o intérprete não domina a língua, o processo de ensino aprendizagem fica comprometido e ocasiona angústia nos aprendentes.

Outro participante, identificado como C, dispara durante a socialização: “Sai fora, ouvinte”, demonstrando sofrimento em sua história educativa, estudando com ouvintes. Além disso, dois participantes destacaram que sonham com uma escola bilíngue, em que surdos estão em salas separadas dos ouvintes para uma melhor aprendizagem.

O momento da motivação nos fez constatar que a experiência dos participantes surdos em relação aos ouvintes não é positiva e almejam uma maior valorização de suas diferenças no ambiente escolar. Além disso, puderam também externalizar suas experiências e angústias na escola inclusiva, colaborando para refletirem sobre si mesmos e sua relação com os ouvintes e vice-versa. Cosson (2016) explica que:

[...] 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).

Na etapa seguinte, introdução, apresentamos a autora da obra, assim como os elementos paratextuais do livro (capa e contracapa). Os participantes não conheciam a obra e, no momento da introdução, apresentaram interesse em conhecer a história, o que somente aconteceu na aula seguinte.

Na aula seguinte, ocorreu o momento da leitura que, de acordo com Cosson (2016), pode ser individual ou conjunta. Em nossa intervenção, optamos pela leitura conjunta, pois não havia um exemplar da obra para cada aluno. A leitura foi realizada em dois momentos. No primeiro, exploramos as ilustrações que acompanham o texto da obra e, em seguida, projetamos o DVD que a acompanha, com a tradução em LIBRAS/Língua Portuguesa, para que tanto os surdos quanto os ouvintes pudessem acompanhar a leitura. Após a primeira leitura, os próprios alunos pediram para que fosse novamente projetado o texto em sinais, com tradução de voz em língua portuguesa, para melhor compreensão. Em seguida, após a leitura e compreensão do texto, passamos para o momento da interpretação.

Segundo Cosson (2016), essa é a etapa final da sequência básica e tem como objetivo a externalização dos sentidos construídos nas outras etapas, principalmente no momento da leitura. O registro proposto aos participantes foi desenho e/ou texto, a partir da seguinte questão: Qual final você daria para a história *O feijãozinho surdo*?

Todos os participantes optaram pelo desenho. Os surdos, ao final da elaboração da narrativa desenhada, também sinalizaram o final da história e os ouvintes desenharam e escreveram.

Observemos as Figuras 1 a 4, a seguir:

Figura 1 - O primeiro contato com a LIBRAS



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.

Fonte: Elaborada pelo participante CS.

Figura 2 - A dúvida do feijãozinho surdo



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!!!

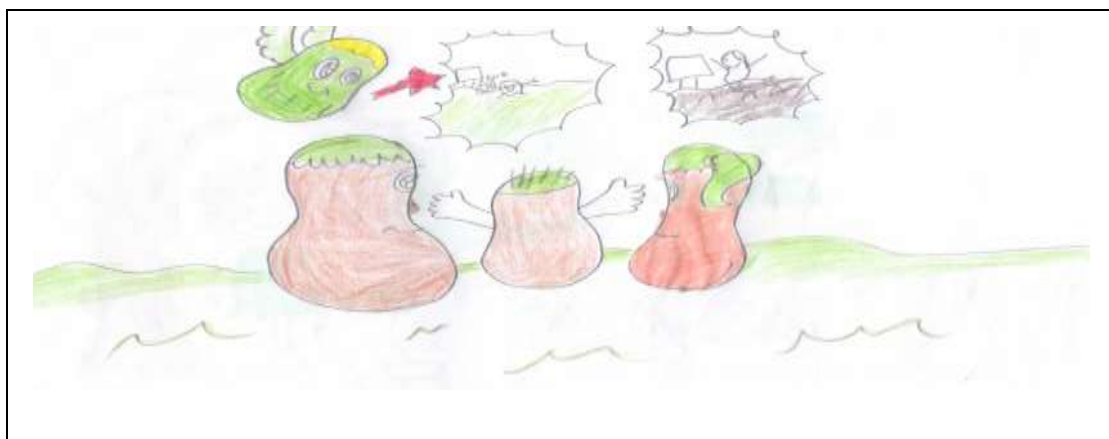
Então ele fica feliz e escolhe a escola com professor de LIBRAS.

Diz para fada: - Eu quero essa escola!!!

Fada então faz a mágica e dá a LIBRAS com amor para ele . Bom. Fim.

Fonte: Elaborada pelo participante M.

Figura 3 - O encontro com a LIBRAS



*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.*

Fonte: Elaborada pelo participante S.

Figura 4 - A importante escolha de uma escola para surdos



*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.*

Fonte: Elaborada pelo participante T.

As narrativas, como parte final da história *O feijãozinho surdo*, estão acompanhadas de uma ilustração feita pelo próprio participante. Nas Figuras 1 a 4, a personagem central, o protagonista feijãozinho surdo, é apresentado nas ilustrações com mãos em movimento, indicando o uso da língua de sinais. As personagens ao seu lado são os pais do feijãozinho; nas narrativas elaboradas pelos participantes surdos, os pais estão representados sem mãos e com os traços da boca em evidência, pois são ouvintes e não conhecem a LIBRAS. Essa representação é semelhante à ilustração da própria obra. No entanto, observamos a identificação dos sujeitos surdos com essa representação, ao reforçarem o uso da língua de sinais pela personagem surda feijãozinho e sua ausência na família.

As dificuldades, o preconceito e as experiências com os ouvintes conferem a esses sujeitos a resolução de um conflito existencial em relação ao uso dos sinais por parte da sociedade e um desejo de mudança na forma de compreender a escolarização dos surdos.

O conflito existencial em relação ao uso da LIBRAS está bem expresso na imagem da fada, representada nas Figuras acima como o elemento de solução de um conflito existente na vida cotidiana da pessoa surda utente de LIBRAS. Para Coelho (2000, p. 174), “[...] as fadas segundo a tradição, são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite”.

A identificação e representação com o ser mítico na narrativa reforça a angústia existencial desses sujeitos, permitindo, na ficção, um movimento de solução mágica para um conflito. O uso da varinha assegura a solução instantânea dos problemas existentes, atendendo ao desejo de uma resposta instantânea para o problema. Coelho (2000), afirma 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). O mágico assegura o desejo ainda não alcançado na vivência cotidiana dos surdos participantes e a resistência à imposição linguística. Para Ladd (2013, p. 9), “a batalha travada para preservar a sua própria língua pode ser encarada como resistência política, linguística ou econômica, mas para o povo surdo, a chave dessa resistência reside na, e é conduzida pela, cultura”.

Nas narrativas dos participantes, observamos o desejo profundo e a resolução mágica de um conflito existencial em relação à língua de sinais, evidenciando também a afirmação

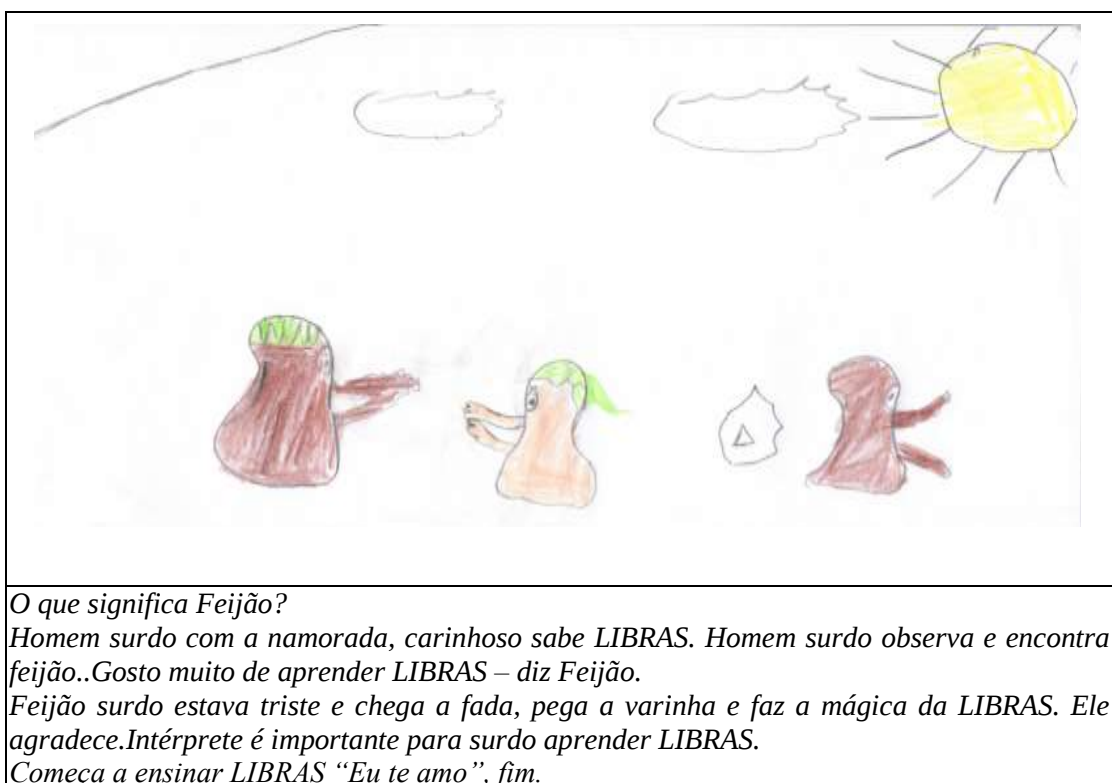
da diferença linguístico-cultural do povo surdo, contestando a metodologia oralista que, por séculos, negou a esse povo seus valores e a língua de sinais.

A expressão do mágico, além de apresentar uma angústia, também expõe uma postura de resistência e empoderamento em relação à sua língua, concedendo a essas representações narrativas um caráter descolonizador, pois, ao despertar a reflexão sobre a língua de uso do povo surdo, também demanda a problematização de aspectos identitários que o constitui, exigindo um posicionamento linguístico; assim, “os valores mais autênticos e mais sofridos afloram no texto e a literatura que tem como horizonte a fantasia abre espaço para a exposição da verdade mais exigente” (BOSI, 2002, p. 135).

Os outros participantes também evidenciaram um projeto descolonizador nas narrativas apresentadas. Diferentemente desse primeiro grupo (que apela à autoafirmação linguística e à resistência), apresentam uma escola onde as relações interculturais são valorizadas.

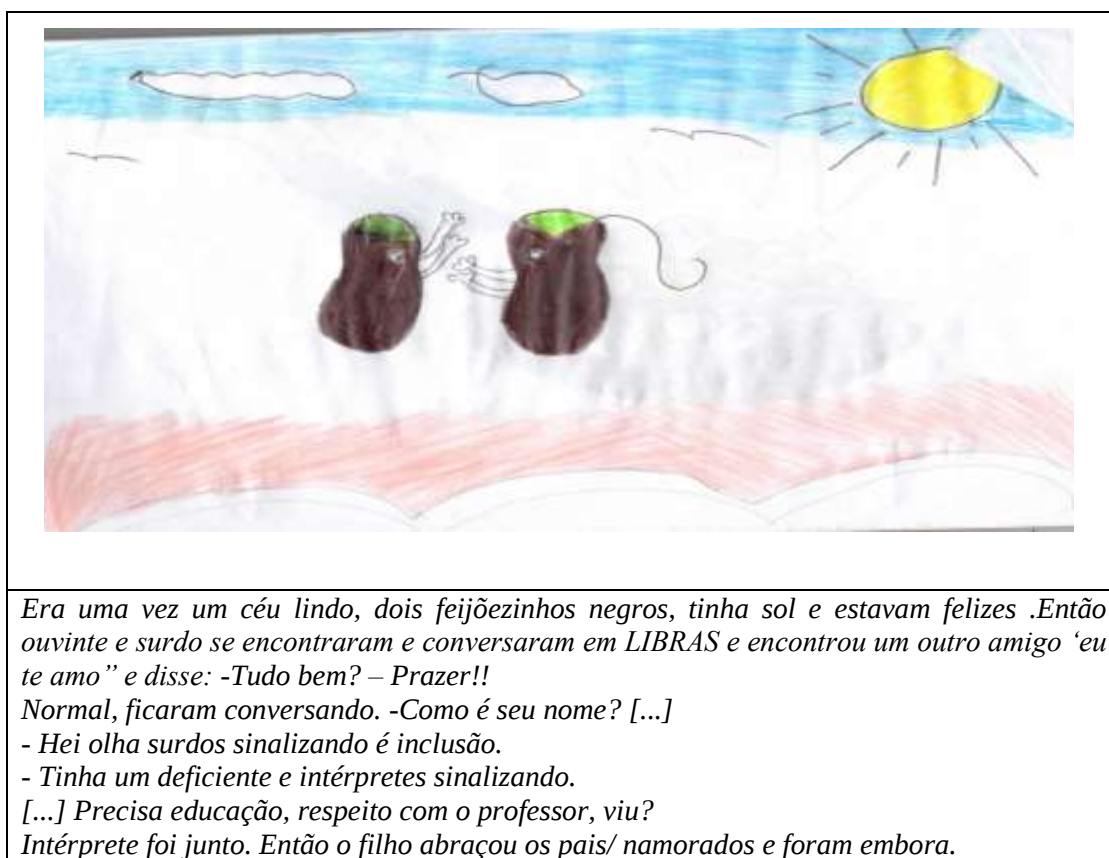
Observemos as figuras 5 a 8, a seguir:

Figura 5- A magia da LIBRAS.



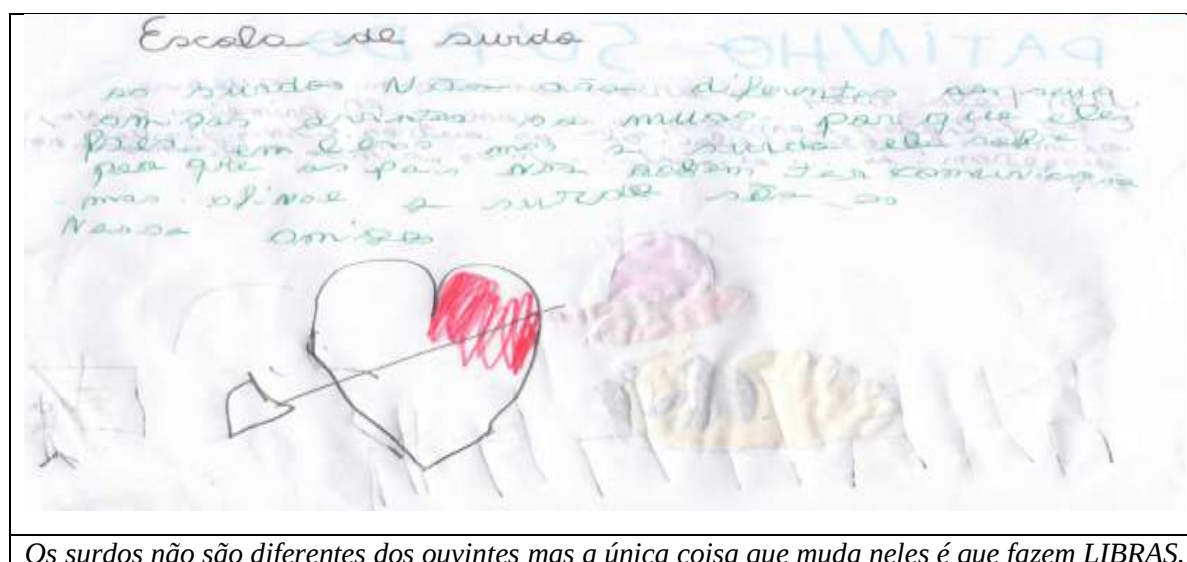
Fonte: Elaborada pelo participante E.

Figura 6 - Os feijõezinhos negros



Fonte: Elaborada pelo participante I.

Figura 7 - Os surdos são amigos dos ouvintes⁴



⁴ O texto foi transcrito respeitando-se a ortografia e a pontuação original da escrita do aluno.

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.

Fonte: Elaborada pelo participante LO.

Figura 8 - O conselho da fada



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

Fonte: Elaborado pelo participante JO.

Nas Figuras 5 a 8, temos a participação de dois surdos (Figuras 5 e 6) e dois ouvintes (Figuras 7 e 8). Para esses participantes, o final da história tem como elemento central a escolha da escola. Observamos que, ao representarem tal tema, expressam relações de respeito e alteridade em relação ao diferente, acenando para um ensino intercultural, em que as especificidades linguísticas encontram seu espaço.

Conforme Walsh (2008), a interculturalidade implica a atenção para as relações linguístico-culturais, possibilitando o respeito às diferenças dos grupos culturais em questão, respeitando as diferenças; a autora reforça que uma formação intercultural não está desassociada do desenvolvimento da identidade e da formação da interioridade/subjetividade do sujeito. Para Walsh (2008), nessas relações, o diálogo entre as fronteiras culturais se evidencia, aprimorando as relações de respeito e solidariedade com as diferenças. Esse processo é promotor de uma transformação social, não somente na forma de conceber o surdo/ouvinte, mas também nas práticas sociais. Por isso, podemos considerar esse processo um projeto descolonizador de práticas marginalizadoras e excludentes.

As narrativas desses sujeitos, apresentadas nas Figuras 5 a 8, demonstram a atenção para a família aprender LIBRAS, o respeito às especificidades linguístico-culturais de surdos e ouvintes. Esse movimento nos coloca frente a “pedagogia descolonizadora” (MIGNOLO; VÁSQUEZ, 2017). Segundo Mignolo e Vásquez (2017, p. 492), o processo de uma pedagogia descolonizadora tem por objetivo “reestabelecer as relações humanas” a partir do reconhecimento das diferenças entre as culturas envolvidas, aprendendo a conviver solidariamente.

As narrativas expostas nos permitem constatar que, em meio ao conflito existencial com sua própria língua, a LIBRAS, o surdo dialoga com o outro (ouvinte) e este, por sua vez, reconhece a necessidade da LIBRAS na formação do sujeito surdo, ao indicar a escola com um atendimento que respeite as diferenças linguísticas dos surdos. Essa manifestação fica evidenciada na Figura 7, na qual o sujeito LO chama a atenção para as relações de equidade e respeito às diferenças, afirmando que “os surdos não são diferentes dos ouvintes, mas a única coisa que muda neles é que fazem LIBRAS”. Além de perceber a diferença do outro (surdo), LO também se reconhece diferente em relação aos surdos. A língua estabelece fronteiras nas relações surdos/ouvintes e, para esse participante, é representada na forma de um coração partido por uma flecha.

Com base nesta experiência de intervenção com a literatura surda na sala de aula, podemos assegurar que o letramento literário possibilita uma experiência estética descolonizadora de práticas excludentes, promovendo não somente a fruição, mas possibilitando o contato com a interioridade do ser humano, desenvolvendo novos sentidos e significados do contexto sociocultural que o circunda. Com isso, afirmamos que a experiência estética descolonizadora não é neutra, pois oportuniza a ampliação da compreensão de mundo e projeta sua transformação.

Considerações finais

O letramento literário com a literatura surda, a partir da experiência estética descolonizadora, contribuiu para reconhecer as diferenças entre os grupos culturais envolvidos no processo (surdos/ouvintes). Isso é perceptível nas narrativas elaboradas pelos participantes, nas quais observamos o trato com os elementos distintos nas culturas

envolvidas, fortalecendo as diferenças e suas identidades, evidenciando um projeto para relações de alteridade.

O contato com a literatura possibilita refletir sobre si mesmo e sobre o outro, identificando a falta das relações de alteridade e a percepção das diferenças, apontando para uma postura ética nas relações entre surdos e ouvintes, onde as relações interculturais são valorizadas.

A compreensão da literatura surda como parte de um processo de letramento literário descolonizador acena para a urgência de se pensar um currículo que contribua para o desenvolvimento de práticas de alteridade, proporcionando a reflexão de si e do outro, respeitando as diferenças, descolonizando o preconceito e a exclusão.

Referências

- BONNICI, Thomas. **Resistência e intervenção nas literaturas pós-culturais**. Maringá: Eduem, 2009.
- BOSI, Alfredo. **Literatura de resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CESAIRE, Aimé. **Portrait du colonisé précède du portrait du colonisateur**. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1973.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000, p. 163-178.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 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.
- 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: 23 de nov. de 2023.
- 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.

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.

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.

NGUGI, Wa Thiong. **Decolonizing the mind: the politics of language**. London: James Currie, 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: 23 de nov. 2023.

PALERMO, Zulma. Introducción: al arte latinoamericana en la encrucijada decolonial. In: PALEMOS, Zulma (Comp.); LÓPEZ, Irene; MELLADO, Justo Pastor; ACHINTE, Adolfo Albán. **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. 2ª ed. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 9-17.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em LIBRAS**. Trad. Gustavo Gusmão. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3ª. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, pluricanionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, jul.-dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.