



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

**AS ESCRITAS SURDAS COMO ARTEFATOS CULTURAIS  
MEDIADORES DE REFLEXÕES A RESPEITO DAS CRENÇAS SOBRE  
A SURDEZ**

Ronny Diogenes de Menezes

Campina Grande

2017

Ronny Diogenes de Menezes

**AS ESCRITAS SURDAS COMO ARTEFATOS CULTURAIS  
MEDIADORES DE REFLEXÕES A RESPEITO DAS CRENÇAS SOBRE  
A SURDEZ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

Coorientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Campina Grande

2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da Dissertação.

E541m Menezes, Ronny Diogenes de.

As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre surdez [manuscrito] / Ronny Diogenes de Menezes. - 2017

154 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."

"Coorientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Surdez. 2. Literatura brasileira. 3. Ensino regular. 4. Literatura surda.

21. ed. CDD 371.912

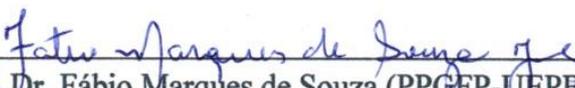
Ronny Diogenes de Menezes

**AS ESCRITAS SURDAS COMO ARTEFATOS CULTURAIS  
MEDIADORES DE REFLEXÕES A RESPEITO DAS CRENÇAS SOBRE  
A SURDEZ**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

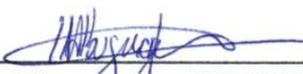
Campina Grande, 25 de outubro de 2017

**Banca Examinadora:**

  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (PPGFP-UEPB)  
Orientador

  
Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (PPGECM-UEPB)  
Coorientador

  
Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva (PPGFP-UEPB)  
Examinador Interno

  
Prof. Dr. Helder Neves de Albuquerque (PPGRN-UFCG/Instituto BioEducação)  
Examinador Externo

Campina Grande  
2017

*Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram com esse trabalho. Alguns contribuíram com orientações, outros com a palavras, outros com sua paciência e ainda aqueles que me concederam o afastamento necessário para poder realizar meus estudos. E aqueles que apenas pensaram “você consegue” e aos que não acreditaram, e aos que ficaram calados, mas que em seu íntimo creram que seria possível e, realmente, foi.*

*Obrigado!*

*Dedico a todos que acreditaram, a todos que não acreditaram,*

*A todos que contribuíram, a todos que não contribuíram,*

*Aos que dormindo estão acordados e aos acordados que dormem.*

*Como expressar nas palavras,  
os gestos que queria fazer,  
as coisas que gostaria de ver,  
os belos amanhecer e entardecer,  
e o sombrio morrer...  
faltam-se falas.*

Renato Russo

## RESUMO

As relações entre surdos e ouvintes, geralmente, são permeadas por preconceitos e visões estereotipadas e, por conta disso, muitas vezes, essas pessoas com surdez são invisíveis em nossa sociedade, pois ser ouvinte é considerado com uma posição superior a ser surdo. Tomando como ponto de partida a questão: Como fazer visível a cultura surda na comunidade ouvinte? esse trabalho teve por objetivo identificar as crenças de 18 alunos, ouvintes, do Ensino Médio, propondo meios para que, através das Escritas Surdas, elas pudessem ser (re)pensadas. Para isso, realizamos um estudo de caso em um *campus* do Instituto Federal de Pernambuco, no ano de 2016. A partir de uma análise preliminar do contexto, foi produzida e aplicada uma sequência didática que possibilitasse aos alunos refletir sobre a cultura e a identidade surda. Os dados, obtidos por meio de questionários e diário de bordo, foram analisados buscando perceber quais as crenças dos alunos participantes antes, durante e depois da experiência. Realizada essa etapa, e a partir de todos os dados gerados e analisados em nosso trabalho, produzimos um guia de orientações metodológicas para o ensino das Escritas Surdas. Toda essa investigação se baseou na concepção não de uma literatura engessada e atrelada a períodos ou às estéticas, e sim, a uma noção de *escritas* como mais abrangente, englobando várias produções, podendo ser impressas, em vídeo, através das artes plásticas, dentre outras. Nesse contexto, forjamos o conceito de Escritas Surdas, que pode transmitir as vivências de uma comunidade e surge na posição de resistência frente à dominação ouvinte. Esta pesquisa, filiada à Linguística Aplicada (in)disciplinar, se pautou na perspectiva sociocultural e na pedagogia dos multiletramentos. Com a conclusão dos trabalhos, foi possível perceber que é necessário que haja um processo de formação para que os professores de língua portuguesa possam utilizar as Escritas Surdas, além disso, concluímos que o contato com elas deve se iniciar, na escola, o mais cedo possível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez, literatura brasileira, ensino regular, crenças, identidade, literatura surda.

## RESUMEN

Las relaciones entre sordos y oyentes, generalmente, están impregnadas de prejuicios y visiones estereotipadas y, a menudo, esas personas con sordera son invisibles en nuestra sociedad, pues ser oyente es considerado con una posición superior a ser sordo. Tomando como punto de partida la cuestión: ¿Cómo hacer visible la cultura sorda en la comunidad oyente? el trabajo tuvo por objetivo identificar las creencias de 18 alumnos, oyentes, de la Enseñanza Media, proponiendo medios para que, a través de las Escrituras Sordas, ellas pudieran ser (re)pensadas. Para ello, realizamos un estudio de caso en un *campus* del Instituto Federal de Pernambuco, en el año 2016. A partir de un análisis preliminar del contexto, se produjo y aplicó una secuencia didáctica que permitiría a los alumnos reflexionar sobre la cultura y la identidad sorda. Los datos, obtenidos por medio de cuestionarios y diario de a bordo, fueron analizados buscando percibir cuáles son las creencias de los alumnos participantes antes, durante y después de la experiencia. Realizada esta etapa, a partir de todos los datos generados y analizados en nuestro trabajo, producimos una guía de orientaciones metodológicas para la enseñanza de las Escrituras Sordas. Toda esta investigación se basó en la concepción no de una literatura enyesada y vinculada a períodos o estéticas, sino a una noción de escrituras como más amplia, englobando varias producciones, pudiendo ser impresas, en video, a través de las artes plásticas, entre otras. En ese contexto, forjamos el concepto de Escrituras Sordas, que puede transmitir las vivencias de una comunidad y surge en la posición de resistencia frente a la dominación oyente. Esta investigación, afiliada a la Lingüística Aplicada (in)disciplinaria, se basó en la perspectiva sociocultural y en la pedagogía de las multiliteracidades. Con la conclusión de los trabajos, fue posible percibir que es necesario que haya un proceso de formación para que los profesores de lengua portuguesa puedan utilizar las Escrituras Sordas, además, concluimos que el contacto con ellas debe iniciarse, en la escuela, lo más temprano posible.

**PALABRAS-CLAVE:** Sordera, literatura brasileña, enseñanza regular, creencias, identidad, literatura sorda.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I: O CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>17</b>
1.1. O LOCAL DA PESQUISA .....	20
1.2. OS COLABORADORES DA PESQUISA .....	21
1.3. O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	22
1.4. LEVANTAMENTO DE OBRAS DAS ESCRITAS SURDAS .....	23
1.5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS ESCRITAS SURDAS.....	27
1.6. ANÁLISE DAS CRENÇAS .....	29
1.7. ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS DERIVADOS DESSA PESQUISA. ....	29
<b>CAPÍTULO II: BASE TEÓRICA .....</b>	<b>32</b>
2.1. CRENÇAS E PRECONCEITOS SOBRE A PESSOA SURDA.....	35
2.2. A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE ENSINO E A REFLEXÃO SOBRE AS CRENÇAS .....	37
2.3. O QUE É DEFICIÊNCIA.....	39
2.4. A SURDEZ: DO PONTO DE VISTA CLÍNICO AO SÓCIO-ANTROPOLÓGICO ....	39
2.5. CULTURA, IDENTIDADE SURDA E RESISTÊNCIA.....	44
2.5.1. A identidade surda incompleta.....	48
2.5.3. A identidade surda política .....	49
2.6. A RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES SURDAS .....	51
2.7. DO CONCEITO DE LITERATURA À NOÇÃO DE ESCRITAS.....	56
2.8. O QUE CONSIDERAMOS COMO ESCRITAS SURDAS? .....	58
2.8.1. Escritas Surdas, uma janela para uma cultura visual .....	60
2.9. UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A LITERATURA SURDA .....	68
2.10. PORQUE PRECISAMOS DAS ESCRITAS.....	70
2.11. O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS ESCRITAS SURDAS .....	72
2.12. O AUDIOVISUAL COMO MEDIADOR DO REGISTRO E DA DIFUSÃO DA PRODUÇÃO DAS ESCRITAS SURDAS .....	74
2.13. UMA BREVE RETOMADA DOS CONCEITOS UTILIZADOS NESSA INVESTIGAÇÃO.....	77

<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>80</b>
3.1. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CULTURALMENTE CORRETO PARA SE REFERIR ÀS PESSOAS SURDAS .....	81
3.2. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A LIBRAS.....	84
3.3. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS POTENCIALIDADES DAS PESSOAS SURDAS.....	87
3.4. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A CAPACIDADE DE EXPRESSÃO DA LIBRAS COMPARADA COM A LÍNGUA PORTUGUESA .....	89
3.5. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A LITERATURA.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA COM OS ALUNOS DO IFPE</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS COLABORADORES DA PESQUISA.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE C – CÓDIGO QR PARA ACESSO À PLAYLIST COM OBRAS DAS ESCRITAS SURDAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE D – DIÁRIO DE BORDO PRODUZIDO DURANTE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE E – GUIA DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS ESCRITAS SURDAS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a Língua de Sinais Brasileira (doravante Libras) foi no ano 2000, através de aulas informais ministradas por uma colega. A partir disso, entrei em contato com uma comunidade surda<sup>1</sup> e participei do meu primeiro curso, que foi promovido pela Universidade Federal de Pernambuco e o Fundo de Amparo ao Trabalhador. Como consequência, consegui a aprovação na certificação de proficiência no uso e no ensino de Libras e na certificação de proficiência na tradução e interpretação da libras-português-libras (Prolibras-MEC), em 2009 e 2011, respectivamente. Durante muitos anos tenho convivido com pessoas surdas e muitas delas terem se tornado minhas amigas. Ao longo do tempo, o contato com o universo surdo me permitiu trabalhar, estudar e apreciar essa cultura.

Esse percurso me levou a refletir, com Sacks (2010), que “somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez. Ignorantes e indiferentes” (p.15). A partir dessa afirmação, iniciei meus estudos acerca da língua e das manifestações culturais das pessoas com surdez. Ao adentrar mais nesse mundo, busquei adquirir a fluência em Libras. Todo esse processo confirmou, para mim, a percepção de que, realmente, somos ignorantes a respeito da surdez, pois sempre teremos algo a aprender com esse povo culturalmente rico.

Uma vez apresentada, brevemente, a minha incursão e trajetória pelo universo surdo, a partir de agora, utilizarei a primeira pessoa do plural, que julgo ser mais adequada para o texto acadêmico.

Por longos anos, a ignorância em relação à cultura surda levou a humanidade a cometer as mais diversas atrocidades. Em muitas situações, ao longo da história, as pessoas surdas foram abandonadas, queimadas vivas, proibidas de usar a língua de sinais, segregadas e esquecidas. Muitos profissionais tentaram curar essas pessoas através de técnicas de reabilitação oral e a utilização de aparelhos auditivos (STROBEL, 2009). Essa visão, puramente medicalizada, difundiu a ideia de que é melhor ouvir, e que as pessoas com surdez não têm a mesma capacidade que os outros (PERLIN, 2011). Contudo, esses acontecimentos fortaleceram o surgimento de uma cultura surda<sup>2</sup>. Todas as sociedades desenvolvem suas culturas e, por meio delas, brotam diversas manifestações artísticas (KARNOPP, 2010).

---

<sup>1</sup> “Grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançar esses objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar” (Strobel, 2008b p. 30).

<sup>2</sup> O conceito de cultura surda é definido no segundo capítulo desta dissertação, segundo Strobel (2008a).

Pensando no poder dessas produções, é possível perceber a emoção nos olhos de uma criança no momento em que um dos pais se senta ao lado de sua cama, abre um livro de histórias e fala “Era uma vez...”. Muitos de nós tivemos o privilégio de ter pais que compartilharam esses momentos com seus filhos, outros não tiveram tal sorte, mas, provavelmente, não repetirão isso com sua prole. No momento da contação da história do livro, ou da história inventada, a criança e os pais podem viajar por planetas, mergulhar no fundo do mar, se teletransportar para uma floresta cheia de seres místicos ou apenas imaginar um mundo melhor, onde todos são felizes.

Fatos como esses marcaram a infância de muitas pessoas e, ao longo da vida, muitas histórias são contadas, recontadas, construídas e desconstruídas. Vivemos em uma sociedade cheia de contos, lendas, folclore, causos. Contadores, poetas e repentistas alimentam nossa imaginação e nos dão momentos de prazer ao apreciar as suas composições. Enfim, o bom uso de uma língua nos proporciona isso, pois segundo Cosson (2006), “a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem” e, mesmo com uma “imagem valendo mais do que mil palavras” (p.14), ainda assim é preciso usar a língua para transmitir esse valor. Sem uma língua que nos permitisse pensar, não seria possível criar e contar histórias, nem as transmitir a outros e, nem mesmo, fazer registros escritos delas. Esse uso da língua, para contar histórias, não é diferente para as pessoas com surdez.

Na cultura surda, é possível encontrar contos, piadas, anedotas, crônicas, poemas, dentre outras expressões artístico-culturais (KARNOPP, 2008; KARNOPP & HESSEL, 2013; QUADROS, *et.al*, 2014). A essas produções artísticas, chamaremos - nesta pesquisa - de *Escritas Surdas*, que também são tratadas, por pesquisadores da área, como *Literatura Visual* ou *Literatura Surda* (KARNOPP, 2008; KARNOPP & HESSEL, 2013; QUADROS, *et.al*, 2014; PEIXOTO, 2015; PEIXOTO, 2016).

Nossa escolha por este termo se dá por considerarmos válida a ideia que essas *Escritas Surdas* ultrapassaram os limites da literatura convencional e canonizada, como veremos no segundo capítulo desta dissertação, e transmitem as emoções de uma comunidade que quer ser “ouvida”, respeitada e que, muitas vezes, é tratada como invisível em nossa sociedade.

Geralmente, essas *Escritas Surdas* não são estudadas nas escolas regulares, pois elas não fazem parte do cânone literário nacional. Nesse contexto, encontramos dois grupos que convivem, mas são separados por uma língua, os surdos e os ouvintes<sup>3</sup>. Essa relação

---

<sup>3</sup> Neste trabalho utilizamos a definição de ouvinte como aquele que não é surdo (PERLIN, 2011). O conceito de surdez será discutido no capítulo II.

conflituosa tem gerado dificuldades para as comunidades surdas, por serem minoritárias (PERLIN, 2011). Isso pode estar acontecendo, pois, uma parte dos ouvintes desconhece a comunidade surda e suas potencialidades. Assim, é preciso aproximar essas pessoas e humanizar essa relação.

Pensando nisso, nos deparamos com a seguinte pergunta problematizadora: Como tornar visível a cultura surda na comunidade ouvinte? A partir disso, esta pesquisa procurou elucidar essa questão baseada na hipótese de que o acesso às Escritas Surdas também é um direito de todos os alunos, que elas podem contribuir para que se desenvolva uma visão humanizada dos surdos e, que elas também podem auxiliar no processo de multiletramento do estudante. Dessa forma, o nosso objetivo foi identificar as crenças<sup>4</sup> sobre as pessoas surdas, dos estudantes de uma turma do ensino médio, matriculada em um *campus* da região agreste do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), propondo meios para que, através das Escritas Surdas, elas possam ser (re)pensadas.

A relevância da nossa pesquisa se justifica, dentre outros motivos, pela invisibilidade da cultura surda. Hoje, os surdos são uma minoria linguística em meio a uma comunidade majoritária que, muitas vezes, não a compreende (PERLIN, 2011). Assim, é preciso divulgar as produções artísticas e culturais desse povo. Essa invisibilidade se reflete, também, na incipiência de estudos nessa área. Uma prova disso é que, em novembro de 2016, ao buscarmos os termos “Escritas Surdas”, “literatura visual”, “literatura surda” e “Libras”, no banco de dissertações e teses da CAPES<sup>5</sup>, foi possível encontrar apenas 16 trabalhos que abordassem diretamente essa temática. Ao se fazer uma pesquisa, com os mesmos termos, no banco de dados da Scielo, surgiu apenas um artigo. Isso é um indício de que é necessário aprofundar-se nessa temática, procurando meios para a promoção dessas *escritas* em nossas escolas.

Para isso, esse trabalho apresenta um estudo qualitativo de cunho etnográfico, de um procedimento experimental, no qual aplicamos, em uma sala de aula do ensino médio regular, uma sequência didática com conteúdo das Escritas Surdas. O local da pesquisa foi o IFPE. Nele, foi escolhida uma turma do primeiro período de um curso Técnico em Edificações. A sequência didática produzida foi aplicada nessa turma com o objetivo de identificar como as Escritas Surdas poderiam (ou não) influenciar as crenças dos ouvintes a respeito da surdez. Os

---

<sup>4</sup> Conforme será melhor explicado no capítulo teórico, adotaremos, com Souza (2014), a perspectiva sociocultural e interpretaremos as crenças como um elemento da cognição. Por conta disso, compartilharemos da definição de Barcelos (2006, p. 18), a qual corrobora o sentido adotado para esta pesquisa: “[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

<sup>5</sup> Essas pesquisas serão apresentadas, analisadas e discutidas no capítulo II.

estudantes responderam a um mesmo questionário antes e depois da intervenção, o que nos possibilitou levantar hipóteses a respeito das crenças dos participantes ao longo da experiência. Esses questionários, junto às atividades realizadas pelos alunos, bem como o diário de bordo das aulas, serviram de *corpus* para nossa pesquisa.

A análise desses dados subsidiou a produção do “Guia de orientações metodológicas para o ensino das Escritas Surdas em escolas regulares”, uma página no *Facebook*, uma sequência didática e uma *playlist*<sup>6</sup> com vídeos sobre a cultura surda. Esse material está sendo disponibilizado gratuitamente na internet e poderá contribuir para que professores de língua portuguesa e também de Libras possam usar essas *escritas* em suas aulas. Com isso, os estudantes ouvintes, poderão aprender a respeitar as expressões artísticas das comunidades surdas.

Toda esta pesquisa se fundamentou nos estudos da linguística aplicada (DAMIANOVIC, 2005) com foco na formação sociocultural (VYGOTSKY, 1979; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Aliado a isso, adotamos o conceito de surdez associado ao uso da língua de sinais (PERLIN, 2011; SKLIAR, 2011). A visão ampliada de o que é literatura, descrita por Ludmer (2010) e Silva (2016), associada à ideia que o acesso a ela, também, é um direito de todos e como possibilitadora de fazer-nos mergulhar e assimilar novas experiências (CANDIDO, 2011; COSSON, 2006). O método comunicativo no ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1998) foi utilizado para promover uma aprendizagem focada em situações reais de uso da língua. O conceito de cultura e identidade surda, explanado por Perlin (2011) e Skliar (2011), aliado às definições, de Karnopp (2008) e Pimenta (2012), sobre as Escritas Surdas e poesia em língua de sinais também fundamentaram essa pesquisa. A pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012) uniu todos esses conceitos e teóricos citados, proporcionando-nos compreender que as *escritas* estudadas nessa pesquisa podem contribuir para a formação integral do estudante.

Com esta investigação, pretendemos proporcionar subsídios para que os ouvintes possam aprender a respeitar as pessoas surdas, conhecendo suas potencialidades e que as Escritas Surdas possam ser compreendidas como expressão artística. Ademais, no futuro, esperamos que esse trabalho possa contribuir com outras pesquisas na área da educação de surdos, bem como com a formulação e apropriação de políticas públicas para o ensino dessas Escritas Surdas nas escolas regulares.

---

<sup>6</sup> *Playlist* é um termo em língua inglesa que, geralmente, é utilizado para se referir a uma determinada lista (de músicas ou vídeos) que podem ser tocados/exibidos em sequência ou aleatoriamente.

Estima-se que a pesquisa contribuirá, também, para que professores possam utilizar as Escritas Surdas no ensino regular e, com isso, proporcionar, aos estudantes ouvintes, meios para diminuir o preconceito para com as pessoas com surdez. Para isso, no capítulo I, apresentamos a metodologia utilizada para a pesquisa e produção do guia de orientações metodológicas. Em seguida, no capítulo II, descrevemos como as crenças (principalmente as equivocadas) podem influenciar o ensino de línguas, e argumentamos que as Escritas Surdas podem ser utilizadas como um artefato cultural que pode conduzir a uma mudança de crenças. No capítulo III, apresentamos os resultados da experimentação do ensino das Escritas Surdas em uma turma do ensino médio e suas possíveis contribuições para a humanização dos estudantes, focalizando a noção de cidadania e de interação com o mundo e os outros diferentes.

## **CAPÍTULO I: O CAMINHO METODOLÓGICO**

O trabalho proposto procura compreender os efeitos das Escritas Surdas nas crenças, sobre a surdez, dos estudantes pois, como explanado por Gesser (2009), muitos mitos permeiam o imaginário da população sobre esse assunto. Com isso, temos a expectativa de analisar como essas *escritas* podem ser usadas como ferramentas sociais no ensino médio. Deste modo, foi realizado um estudo de caso descritivo, esse método “tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que [na maioria das vezes] ele não conhece” (LEFFA, 2006. p. 18, acréscimos nossos).

Outro ponto que motivou a escolha desse método foi a reflexão e ampliação da ideia de Candido (2011), quando afirmou que o acesso à literatura, e - no nosso caso - o acesso as *escritas*, é um direito, e não pode ser negado a ninguém. E para isso, é preciso apresentar meios que viabilizem possíveis mudanças no atual sistema educacional. Nesse ponto, mais uma vez, esse trabalho se enquadra nos moldes do estudo de caso, pois, segundo Leffa (2006), esse método se concentra em analisar um evento ou situação específica, “sem a preocupação de descobrir uma verdade universal” (p. 15). Isto posto, buscamos compreender as crenças, sobre a surdez, de estudantes do ensino médio. Essa busca objetivou levá-los a conhecer a necessidade social da comunidade surda em legitimar o seu direito a expressar sua cultura e transmiti-la aos ouvintes através das Escritas Surdas.

Segundo Leffa (2006), a primeira etapa para se realizar um estudo de caso é a verificação das competências necessárias para a realização da pesquisa, sendo elas: “saber fazer boas perguntas; saber interpretar as respostas; ser um bom ouvinte; ser capaz de se adaptar e ser flexível para reagir adequadamente a diferentes situações; conhecer os fundamentos teóricos da questão que está sendo estudada; não ter ideias preconcebidas” (p. 19).

A partir disto, o processo de investigação deve ser iniciado sem hipóteses pré-concebidas sobre o assunto. Assim, o fenômeno foi observado e interpretado sem conjecturar antecipadamente sobre ele. Soares (2011) nos alerta para o fato de os pesquisadores iniciarem seus trabalhos cheios de certezas, e esta postura é inimiga de uma pesquisa séria. Ela completa seu argumento afirmando que “quem tem certeza não tem motivos para pesquisar” (p. 22). Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido a partir dessa visão, pois, antes de se realizar essa pesquisa, não era possível entender plenamente se as Escritas Surdas poderiam (ou não) contribuir para uma formação, voltada à uma noção ou um espírito de cidadania dos alunos ouvintes participantes da presente investigação. Assim, essa incerteza, sobre tal assunto, é uma das forças motrizes desse trabalho.

Após verificação das etapas descritas por Leffa (2006), iniciamos a revisão da literatura que subsidiou o nosso trabalho. A partir disso, foram definidos os instrumentos de geração dos

dados e os procedimentos de análise (LEFFA, 2006), que serão descritos nas seções posteriores. Com essa definição, foi iniciada a análise dos dados levando em conta a experiência do pesquisador com o assunto e a base teórica que foi estudada na elaboração do projeto dessa pesquisa (LEFFA, 2006).

Nessa investigação, foi adotada uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, pois a observação da aplicação dos conceitos teóricos estudados nessa pesquisa é necessária para identificar as crenças dos alunos e, por meio disso, desenvolver uma metodologia que os conduzisse à reflexão sobre a cultura surda. Para isto, é necessário, primeiramente, analisar os fatos de maneira holística, sob essa perspectiva “a preocupação é interpretar os dados em sua totalidade, fazendo inferências, deduções ou associações com teorias existentes” (LEFFA, 2006, p. 21). Isto implica ter uma visão geral do contexto dos colaboradores pesquisados, associando esse contexto aos dados gerados na investigação sob a luz dos teóricos discutidos nesse trabalho.

Essa visão geral pôde ser observada através do perfil socioeconômico dos alunos. Com ele, pudemos perceber se alunos eram cotistas ou se haviam ingressado na instituição nas vagas de concorrência geral e se esses estudantes eram indígenas ou quilombolas.

Os alunos têm sua realidade social construída por diversos fatores, como família, local anterior da escolarização, acesso à internet e outros. Todos esses elementos podem alterar continuamente as crenças dos estudantes. Deste modo, é preciso entender como tais aspectos se situam dentro de determinado contexto. A identificação desses fatores é necessária para o andamento da análise qualitativa. Deste modo, a realidade social em que os alunos estão incluídos foi observada através da aplicação de um questionário (BAUER & GASKELL, 2013), que será detalhado mais à frente, e dados obtidos com setor de registro escolar do IFPE.

Outro fator importante da abordagem qualitativa é o seu uso para guiar a análise dos dados (BAUER & GASKELL, 2013). Nesta perspectiva, após o levantamento dos dados, as observações bem detalhadas, dos fatos empíricos, serviram de base para interpretar o conteúdo chegando, assim, a uma conclusão. Com base nessas perspectivas, o método qualitativo é o que mais se adequou a esta pesquisa, pois assim foi possível analisar de forma geral não só os dados, mas o contexto social em que os alunos estão inseridos. Todos os fatos apresentados acima atestam que não era possível que nossa investigação fosse de cunho quantitativo, pois não foi necessário a análise de dados numéricos nem estatísticos e sim de informações concernentes às crenças dos colaboradores da presente pesquisa.

O primeiro passo para que esse trabalho fosse efetivado foi realizar um levantamento bibliográfico, em novembro de 2016, em busca de trabalhos semelhantes à nossa proposta, para

verificar se a nossa perspectiva já havia sido abordada. Para isso, consultamos a base de dados da Scielo e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os termos que são mais comuns: “Escritas Surdas”, “literatura visual”, “literatura surda” e “Libras”. Os resultados foram filtrados dentro das grandes áreas de “Ciências humanas” e “Linguística, letras e artes”, com isso, o banco de dados apresentou 22.889 pesquisas. Observamos que, a partir da quarta página de resultados, os trabalhos apresentados já não correspondiam ao foco dessa investigação. Desse modo, foram analisados 48 trabalhos e foram baixados, somente, aqueles que contemplavam no seu tema, resumo ou palavras chave a literatura surda. Após essa filtragem, restaram 16 pesquisas. No banco de dados da Scielo apenas um trabalho foi apresentado utilizando os mesmos termos, ainda que não tenhamos utilizado nenhum filtro na busca.

Os resumos de todas as pesquisas foram lidos utilizando o sistema *Scanning* (MENEZES *et.al*, 2009), que se caracteriza por uma leitura rápida em busca de objetivos específicos. No nosso caso, os objetivos eram conhecer o atual estado da arte das pesquisas sobre a Escritas Surdas e perceber se essas investigações contemplam estudos sobre sua inclusão destas produções artísticas no Ensino Médio. Os resultados comprovaram a nossa hipótese: não existem, até o momento, pelo que pudemos apurar, pesquisas sobre a inclusão das Escritas Surdas nas escolas para pessoas ouvintes, em nenhum nível educacional. Além disso, a incipiência de trabalhos nessa área nos motivou a dar prosseguimento à nossa investigação. No segundo capítulo dessa dissertação, abordaremos mais profundamente o atual panorama das pesquisas sobre essas *escritas*.

### 1.1. O LOCAL DA PESQUISA

A rede federal de educação profissional e tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidades Tecnológicas. Dentro desse universo, milhares de estudantes têm a oportunidade de se qualificar profissionalmente e, assim, ingressar no mercado de trabalho. Segundo o art. 6º da lei 11.892, de dezembro de 2008, “os Institutos Federais são instituições” que têm por objetivo formar e qualificar “cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

Levando isso em conta, podemos afirmar que não pode haver um desenvolvimento socioeconômico sem a participação de todos os setores da sociedade e, como abordamos ao

longo dessa investigação, uma parte da nossa sociedade - as pessoas surdas - é estigmatizada e, conseqüentemente, excluída. Assim, a rede federal de educação profissional e tecnológica pode contribuir para que haja uma maior aproximação social entre pessoas surdas e ouvintes.

Alunos dos Institutos Federais, ao iniciarem suas vidas profissionais, se depararão com pessoas de diversas formações sociais e culturais, inclusive os surdos. Desse modo, caso eles desconheçam a cultura e as capacidades dessas pessoas, isso pode dificultar uma participação efetiva de todos no mercado de trabalho. Em consequência disso, é preciso que a rede federal de educação auxilie no processo de inclusão das pessoas surdas.

Como não seria possível realizar o nosso trabalho em todas as unidades da rede federal, escolhemos um dos *campi* do IFPE que se situa no interior do estado de Pernambuco. Essa escolha se deu pelo fato deste campus já vir desenvolvendo várias ações para promover a inclusão social, dentre eles o Projeto Lonji<sup>7</sup> que produziu um glossário de anatomia humana em Libras, e, por seis anos consecutivos, promove eventos que objetivam discutir a inclusão social e educacional. Outro fator que contribuiu para a escolha desse campo de pesquisa foi o fato de que, nesse campus, há alunos surdos matriculados. Além disso, o setor pedagógico dessa instituição pretende, futuramente, incluir a Libras como disciplina eletiva nos cursos técnicos e o presente trabalho pode contribuir para as discussões sobre o impacto da abordagem da temática com alunos do ensino médio integrado à educação profissional.

## 1.2. OS COLABORADORES DA PESQUISA

Em 2016, o *campus* no qual a pesquisa foi realizada concentrava cerca de 500 alunos matriculados no ensino técnico integrado, divididos nos turnos manhã e tarde. Todos esses estudantes ingressaram por meio do vestibular que, anualmente, disponibiliza 50 por cento de suas vagas para o sistema de cotas. Para este trabalho foi escolhida uma turma ingressante através do processo seletivo de 2015.1. Na pesquisa, realizada em outubro de 2016, participaram 18 estudantes que estavam cursando o 4º período do curso técnico em edificações. Na escolha por este grupo, foram levados em consideração dois fatores: o primeiro foi que esses jovens ainda não tinham participado de cursos de Libras na instituição, e o segundo foi que nessa turma não há surdos. Caso um desses elementos fosse diferente, os resultados da pesquisa poderiam ser comprometidos, pois suas crenças talvez fossem influenciadas pelo

---

<sup>7</sup> O referido projeto produziu um glossário de anatomia humana em Libras. Disponível em: <[www.lonji.com.br](http://www.lonji.com.br)>. Acesso em: 07 mai. 2017.

contato mais direto com pessoas surdas. Vale salientar que utilizamos um pseudônimo para cada colaborador, desse modo sua real identidade ficará mantida em sigilo.

Dentre os participantes da pesquisa, dois são do gênero masculino e dezesseis do feminino. A partir de dados obtidos com o setor de registro escolar do IFPE, constatamos que, dentre esses estudantes, 12 ingressaram pelo sistema de cotas, tendo renda de até 1 e ½ salários mínimos e 6 pelas vagas de ampla concorrência e apenas um desses colaboradores reside na zona rural de sua cidade. Duas estudantes dessa turma são de origem indígena. Assim, essa sala heterogênea possibilitou uma visão ampla dos possíveis impactos das Escritas Surdas. Além disso, procuramos saber se eles tinham familiares surdos e se já haviam participado de cursos de Libras. Essas informações foram geradas através de um questionário que será detalhado a seguir.

### 1.3. O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

O primeiro passo para iniciar a geração de dados foi dado ao se marcar uma reunião com o setor pedagógico do IFPE. Naquele momento, foi entregue uma cópia do projeto de pesquisa e solicitada a autorização para o prosseguimento dos trabalhos. Após isso, iniciamos a preparação de um questionário que teve por objetivo identificar as crenças dos alunos quanto à surdez (APÊNDICE B). Esse recurso foi elaborado utilizando o *Google Forms*<sup>8</sup>, um aplicativo online que possibilita a construção e compartilhamento de questionários na internet. Antes que ele fosse aplicado na turma, foi feito um teste piloto com os estudantes do curso de pós-graduação em formação de professores da UEPB, para validar o questionário. Como não foi identificada nenhuma pergunta ambígua, nem que fosse mal compreendida, seguimos para etapa seguinte, a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com a aprovação, foi iniciada a geração dos dados.

O questionário foi enviado para a turma através de um grupo deles no *WhatsApp* e, com as repostas, foi possível identificar alguns pontos importantes sobre as crenças dos colaboradores. O primeiro ponto identificado foi se eles tinham parentes surdos ou se já tinham participado de cursos de Libras. Com essa informação, foi possível perceber se as respostas eram baseadas em conceitos cotidianos ou científicos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). A partir disso, com as questões 03 e 04 (APÊNDICE B) os estudantes expressaram suas visões sobre o

---

<sup>8</sup> É um serviço da empresa Google, que possibilita a criação de formulários e questionários online, podendo esses ser compartilhados através da internet. Disponível em: <<https://goo.gl/forms/2RfDemH6CvLy30Jd2>>. Acesso em: 07 de mai. 2017.

termo culturalmente adequado para se referir às pessoas com surdez e sobre o que eles entendiam por Libras. As alternativas para essas duas questões foram escolhidas com base em nossa experiência no ensino dessa língua. Os alunos, pessoas curiosas, e as vezes profissionais da educação sempre utilizam os termos “mudo”, surdo-mudo” e “mudinho”. Além disso, é comum haver uma confusão de Libras com Braille, com o signo do zodíaco ou com a unidade de medida libra.

As questões seguintes possibilitaram que eles expressassem as suas visões sobre a capacidade ou não que o surdo tem de exercer qualquer profissão e se a língua de sinais é capaz de expressar qualquer ideia, bem como o que eles entendiam como literatura. O objetivo de serem incluídas essas questões foi o de perceber se os alunos apresentam uma visão estereotipada sobre a surdez e a Libras. Pois, como discutido por Perlin (2011), esse estereótipo pode provocar uma sensação de dominação dos ouvintes sobre os surdos. Além disso, era importante saber qual a percepção que os alunos têm da literatura, pois essa investigação procura, também, expor um conceito ampliado sobre esse ponto.

Todos os dados obtidos foram categorizados em: respostas dos cotistas; respostas dos não cotistas. Essa separação possibilitou compreender as crenças desses dois grupos de alunos, permitindo uma análise isolada de cada um e, por fim, realizando uma comparação das repostas deles.

Essa primeira parte da geração dos dados auxiliou na produção da sequência didática e sua posterior aplicação, pois os dados obtidos serviram para guiar a escolha dos conteúdos. Mais tarde, durante as aulas, utilizamos o diário de bordo (APÊNDICE D) para descrever detalhes sobre o desenvolvimento da aula, pois ele permite registrar “a prática pedagógica do professor e possibilita (re)pensá-la” (CAÑETE, 2010, p.61). Desse modo, seguindo as orientações dessa pesquisadora, fizemos anotações sobre os pontos fortes e fracos da aula, bem como observações sobre o desempenho e envolvimento dos alunos.

Cañete (2010) afirma que os diários de bordo do professor podem servir de “instrumentos para a construção de uma nova prática” (p.65). E, com essa motivação, foi realizado essa escrita dos detalhes da aula que foram bem-sucedidos e dos que não foram adequados. A partir disso, foram obtidos dados que, associados ao questionário, serviram para o aprimoramento da prática de ensino das Escritas Surdas. A reaplicação das mesmas questões, ao final da realização da sequência didática, permitiu perceber se houve alguma tendência/indício de mudança das crenças, via discurso dos estudantes.

#### 1.4. LEVANTAMENTO DE OBRAS DAS ESCRITAS SURDAS

Visando criação de um pequeno catálogo que poderá ser utilizado por alunos e professores, fizemos um levantamento de obras das Escritas Surdas, de fácil acesso, que poderiam ser utilizadas na educação. Para isso, utilizamos o *Youtube*, buscando pelas palavras-chave: surdos, Libras, Escritas Surdas e literatura surda. Os vídeos que se adequavam ao objetivo descrito foram adicionados. Acrescentamos também obras já conhecidas, de autores como Nelson Pimenta e Rimar Segala. Esses vídeos foram escolhidos com base em nossa experiência, na docência da Libras, e no contato com a comunidade surda.

Os dados obtidos foram adicionados em uma *playlist*<sup>9</sup> (FIGURA 1) no *Youtube*. O link desse recurso foi enviado aos alunos, na primeira aula, através do grupo da turma no *WhatsApp*, e isso os auxiliou a se aprofundarem mais sobre essas *escritas* e ter acesso a um pequeno acervo que poderá ser repassado a outros estudantes e professores.

Figura 1 – Playlist “Cultura surda”



Fonte – Próprio autor.

Os vídeos incluídos (TABELA 1), foram escolhidos com alguns objetivos específicos a serem atingidos pelos estudantes na aplicação da sequência didática, sendo eles: Conhecer produções culturais surdas; perceber a visão que os surdos têm dos ouvintes; entender as dificuldades que os surdos enfrentam por pertencerem a uma minoria linguística. Com isso, totalizaram 19 vídeos na *playlist*, que apresentam adaptações de histórias para a cultura surda, traduções de contos para a Libras, produções originais, reportagens e relatos pessoais sobre a

<sup>9</sup> Conjunto de vídeos agrupados em um único espaço, que pode ser utilizado por qualquer pessoa com acesso à internet. Disponível em: <<https://goo.gl/h4TN32>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

surdez. Vale salientar que esse recurso não é estático. Assim, outros vídeos poderão ser adicionados posteriormente. Porém, os objetivos dessa inclusão serão os mesmos que já foram citados nesse parágrafo.

Tabela 1 – Lista de obras da literatura surda presentes na Playlist

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
1	Chapeuzinho vermelho em libras	2010	Tradução para Libras da história da Chapeuzinho Vermelho.
2	A bela adormecida	2012	Tradução para Libras da história da Bela adormecida.
3	O Patinho Feio	2012	História de um patinho que era considerado feio por seus próximos.
4	Pato surdo	2013	História do Patinho feio, adaptada à cultura surda.
5	Piada "O Caçado Surdo", em LIBRAS	2013	Piada sobre um caçador que encontrou um pássaro surdo.
6	Você conhece a cultura surda?	2013	Vídeo que apresenta resumidamente várias produções culturais surdas.
7	Patrick é um garoto surdo da...	2014	História de Patrick, que nunca teve contato com a comunidade surda.
8	História triste, Amor de um Pai surdo e mudo!	2014	História da relação de um pai surdo com sua filha ouvinte.
9	A paixão por uma garota surda.	2014	Vídeo sobre o relacionamento romântico entre surdos e ouvintes.
10	Slam do Corpo: Fernando	2014	Apresentação cultural em Libras
11	Caterpillar	2014	História de uma lagarta que se torna borboleta.
12	Comunidade, Cultura e Identidade. Surda	2015	Vídeo que descreve vários aspectos da cultura surda.
13	Surdo, Língua de Sinais e Deficiente Auditivo	2015	Vídeo sobre alguns mitos e informações equivocadas sobre a surdez.
14	Coisas que os Surdos não gostam	2016	Retrata situações que incomodam as pessoas surdas.
15	Gêmeos surdos libras "Fofocas"	2016	Piada sobre fofoca de irmãos gêmeos surdos.
16	Como é ser surdo?	2016	Relato de uma jovem sobre seus sentimentos por ser surda.
17	Piada do avião	2016	Piada sobre as dificuldades que dois surdos enfrentam em um voo.
18	Os cinco sentidos legendado	2016	Poema sobre a interação dos surdos com seus sentidos.
19	Lobo em pele de cordeiro	2016	Retrata a percepção que os surdos têm sobre os ouvintes.

Fonte – Próprio autor

## 1.5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS ESCRITAS SURDAS

Para o planejamento, concepção e desenho das aulas, utilizamos como base as orientações de Zabala (1998), Araújo (2013) e Lins *et. al.* (2016). Segundo Zabala, ao se preparar sequências didáticas, o professor deve utilizar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Todas as atividades devem ser elaboradas levando em conta a concepção construtivista, pois os alunos construirão seus conhecimentos de maneira mais efetiva tendo contato com seus pares (ZABALA, 1998). Além disso, Araújo (2013) sugere que, nas sequências didáticas, se façam “exercícios sistemáticos e progressivos que permitam aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo” (p. 323).

Por fim, Lins, Gama & Souza (2016) e Araújo (2013) nos trazem a atenção para quatro etapas que devem ser seguidas na elaboração das aulas, sendo elas: “apresentação da situação” e “produção inicial”, que tem como objetivo contextualizar os estudantes na temática que será estudada e analisar o conhecimento prévio sobre o tema das aulas (LINS, GAMA & SOUZA, 2016; ARAÚJO, 2013); “trabalho minucioso” que consiste num aprofundamento do conteúdo que possibilite ao educando conhecer diversos aspectos do objeto de estudo (LINS, GAMA & SOUZA, 2016); e a “produção final”, na qual os estudantes poderão utilizar todos os conhecimentos abordados nas aulas anteriores, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja avaliado pelo docente (ARAÚJO, 2013).

Na apresentação da situação, os alunos assistiram o poema “Os cinco sentidos”<sup>10</sup> do autor Paul Scott, traduzido para a Libras e sinalizado pelo ator surdo Nelson Pimenta. Nesse poema, o autor leva o leitor a uma viagem pelos nossos sentidos, revelando que, para os surdos, a audição é substituída pela visão e todas as percepções inerentes a ela. Visto que esse vídeo não possuía legenda em Português, nós incluímos as legendas móveis<sup>11</sup> utilizando o *Windows Movie Maker*, e atribuindo uma cor de fonte diferente para cada personagem (Figura 2), seguindo a sugestão de Pimenta (2012). Esse processo se tornou necessário, pois essas aulas foram aplicadas em uma turma do ensino médio composta exclusivamente de alunos ouvintes. Desse modo, foi preciso tornar o poema acessível em língua portuguesa.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/1XofAqaTNE4>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

<sup>11</sup> Esse tipo de legenda acompanha a movimentação do personagem na tela e se localiza junto da sua mão, também utilizando uma cor diferente para diferenciar cada um deles, facilitando a identificação de suas falas (PIMENTA, 2012).

Figura 2 – Legenda móvel do poema “Os Cinco sentidos”



Fonte: Menezes (2016)

A tradução desse vídeo foi realizada utilizando o *software Elan*, versão 4.9.4, pois ele permite fazer anotações no vídeo, e essas serviram para a posterior estruturação do texto traduzido para o português. Nesse processo, utilizamos o modelo de Krings (1986) que foi descrito por Ordudari (2007), esse consiste na adoção de três etapas. A primeira é a “identificação”: nessa etapa procuramos encontrar os problemas que podem dificultar o processo de tradução. Em seguida, vem a “compreensão”: nesse momento, procura-se resolver os problemas encontrados. Para isso, lançamos mão de dicionários, glossários de referência. Com a resolução dos problemas de tradução, chegamos à última fase, a “estruturação” do texto. Em seguida, ele foi transformado em legendas móveis, através do *software Windows Movie Maker*.

Após a apresentação do vídeo, foi iniciada uma discussão a respeito de como a falta da audição pode modificar as formas de percepção de mundo e, também, como isso abriu as portas para o surgimento de uma nova cultura. Em seguida, foi feita uma descrição geral de o que são as Escritas Surdas e quais suas características. Na sequência, foi apresentada a “Piada do avião<sup>12</sup>”, e discutido como essa situação cômica pode se tornar real. Foi solicitado que os alunos discutissem, em grupos de quatro pessoas, sobre as situações podem advir quando alguém perde ou não tem a audição.

Durante a segunda e terceira aula, demos início ao “trabalho minucioso”. Para isso, continuamos a assistir e comentar mais uma obra da literatura surda. Apresentamos aos alunos a história do Patinho surdo. Um resumo da história original foi distribuído e solicitamos que

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/1XofAqaTNE4>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

os alunos comparassem essa história com a adaptação, escrevendo os pontos em que diferem. Após isso, iniciamos uma discussão do porquê dessas mudanças.

Como a conclusão da sequência didática, nas duas últimas aulas, solicitamos que os alunos recontassem uma história popular adaptando-a ao contexto da cultura surda. Para isso, a turma toda se uniu, e adaptou a história *Frozen*. Encerrando a aula, novamente os alunos responderam ao questionário (o mesmo aplicado antes do início da experiência), que teve por objetivo analisar se houve indícios de mudanças nas opiniões dos participantes a respeito da surdez.

## 1.6. ANÁLISE DAS CRENÇAS

No processo de análise das crenças, inicialmente, procura-se conhecer o contexto no qual os alunos estão inseridos e a sua relação com o discurso deles (BARCELOS, 2004). Isso torna-se necessário pois, segundo Perlin (2011), há uma relação de poder entre os ouvintes e os surdos. Isso se dá, pelo fato de o ouvinte se referir ao “surdo como portador de uma anomalia e se reportar à exibição da experiência auditiva como superior em frente ao surdo” (p.51). Assim, para a autora, não é possível negar essa relação de poder dominante. Com isso em mente, o estudo das Escritas Surdas por ouvintes deve ter por objetivo combater esse “etnocentrismo” ouvintista<sup>13</sup> da relação entre esses dois grupos.

No processamento dos dados, as respostas, referentes à cada questão, foram agrupadas num único bloco, com o auxílio do *Google Forms*, e separadas as respostas dos estudantes cotistas e não cotistas. Essa categorização nos permitiu procurar entender quais as crenças dos participantes da pesquisa a respeito das pessoas surdas, quais são semelhantes e quais diferem, e também os possíveis indícios de mudanças após a aplicação da sequência didática. No processo de análise, foi procurado associar o contexto social do aluno ao seu discurso (BARCELOS, 2004). Os dados obtidos no diário de bordo foram processados seguindo as seguintes categorias: Dificuldades, desvios dos planos de aulas, conformidade com os planos de aula e sugestões de mudanças. A análise do diário de bordo e dos questionários subsidiou a elaboração do guia de orientações metodológicas para o ensino das Escritas Surdas.

## 1.7. ELABORAÇÃO DOS PRODUTOS DERIVADOS DESSA PESQUISA.

---

<sup>13</sup> Perlin (2011) usou esse termo para se referir aos sujeitos que encaram o “ser” ouvinte como a melhor opção em detrimento do “ser” surdo.

Como parte final do processo de investigação, foi produzido um guia (APÊNDICE E) que poderá auxiliar professores a abordar as Escritas Surdas em suas aulas, mesmo que eles não sejam fluentes em Libras. Esse foi fruto de todos os conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos abordados nessa investigação. Para isso, o guia foi dividido em cinco seções que serão descritas a seguir.

Na primeira seção, conceituamos o que são as Escritas Surdas, suas características e como elas nascem das relações conflituosas entre surdos e ouvintes. Em seguida, na segunda seção, discutimos que todos têm direito à essas Escritas, segundo os argumentos de Candido (2011). Em associação a isso, elas ultrapassam o conceito de “arte da palavra” (SILVA, 2016, p. 46). A terceira seção aborda o letramento literário e sua contribuição para a formação integral do estudante. Uma sugestão de uma sequência didática é dada na quarta seção e, nela, adicionamos a *playlist*, citada anteriormente, que pode ser acessada através de um código QR. Esse, possibilitará o acesso a esse recurso através de dispositivos móveis. Por último, apresento argumentos que atestam que o contato com a cultura e Escritas Surdas pode trazer benefícios para o estudante.

Além desse guia, também surgiram outros subprodutos derivados dessa investigação, como os que já foram descritos nas seções anteriores, sendo eles: a *playlist* com vídeos sobre cultura e Escritas Surdas e a sequência didática. Por fim, para ampliar o alcance dos resultados dessa pesquisa, foi criado um grupo<sup>14</sup> público no Facebook (FIGURA 3), na qual os conteúdos do guia estão sendo postados através de slides.

Figura 3 – Grupo no Facebook para divulgação dos resultados da pesquisa.



Fonte - Facebook.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/gmels>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Todo esse caminho metodológico nos possibilitou compreender as crenças dos alunos colaboradores da pesquisa e, com isso, elaborar os produtos derivados desse trabalho. Embora essa investigação tenha sido realizada com uma pequena amostra de 18 estudantes, poderemos com isso, estimular pesquisas futuras que analisem alunos com outros perfis socioeconômicos. Entretanto, a necessidade de uma intervenção no *status quo* da relação entre surdos e ouvintes fica evidente, e isso será discutido em capítulos posteriores.

## **CAPÍTULO II: BASE TEÓRICA**

Levando em conta o contexto de lutas por reconhecimento e valorização da Libras e da cultura surda, essa investigação está pautada nos princípios da pesquisa em Linguística Aplicada (doravante LA). Com isso, precisamos responder à questão: O que é a LA? Primeiramente, iremos definir o que ela não é: a LA não é a mera aplicação dos conhecimentos produzidos por outras áreas da linguística também não é somente o estudo de como os conhecimentos linguísticos podem ser aplicados ao ensino (DAMIANOVIC, 2005). Tão pouco ela, hoje, se aplica somente ao ensino de línguas adicionais.

Moita Lopes (2009) nos apresenta duas mudanças que a LA sofreu com o passar dos anos. Na primeira, ela passou a se desatrelar de teorias estritamente linguísticas, e ir além delas. Nesse contexto, outros campos do saber passam a contribuir com as pesquisas na LA, tornando-a interdisciplinar (MOITA LOPES, 2009).

A segunda mudança aconteceu quando a LA deixa de se limitar somente ao ensino de línguas adicionais e passa também a englobar o ensino de língua materna, o letramento e “outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.)” (MOITA LOPES, 2009, p. 17). Desta feita, a LA se enquadra dentro do campo das Ciências Sociais, e os questionamentos advindos dessa ciência contribuíram para a conceituação atual da LA. Com isso, podemos iniciar um desenho de que consiste, hoje, os estudos desse campo do conhecimento.

Segundo Moita Lopes (2009), a LA se situa “em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Com isso, segundo Moita Lopes (2009), ela passa a ser (in)disciplinar, pois ousa ir além de “paradigmas consagrados” (p.19). Isto posto, os problemas sociais em que os usos da linguagem estão relacionados, podem ser estudados à procura de uma solução ou entendimento (MOITA LOPES, 2009). Esses problemas sociais, pesquisados pela LA, advém dos grupos periféricos, das mulheres, dos negros, dos homossexuais e das comunidades colonizadas – como, no caso da nossa investigação, os surdos.

Em meio a essa (in)disciplinaridade, a atuação do linguista aplicado passou a ser encarada como a de um “ativista político”, segundo Damianovic (2005, p. 193). Ao fazer essa afirmação, a autora leva em conta o posicionamento desse profissional frente às necessidades sociais ao propor e lutar por mudanças, *na* e *pela* linguagem, principalmente no campo educacional. Nesse contexto, o linguista aplicado é um militante, ele busca “tematizar o que não é tematizado” e dar “a voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22).

No caso dessa pesquisa, há a necessidade de mudanças sociais no que tange às relações entre surdos e ouvintes. Como veremos, essas relações conflituosas estão permeadas de preconceitos e estereótipos. Assim, o nosso papel, como pesquisadores da área da educação de surdos é promover uma militância em favor da causa do reconhecimento e difusão das Escritas Surdas.

Considerando os problemas com relevância social, o linguista aplicado deve buscar respostas teóricas que tragam benefícios aos seus participantes (GAMA, *et.al.* 2016). Assim, ao se pensar na relação entre surdos e ouvintes, nos remetemos a Skliar (2011) e Perlin (2011). Esses dois pesquisadores tratam da questão de uma ideologia dominante, na qual os surdos são colonizados pela comunidade ouvinte. Essa atitude, muitas vezes, não é explícita, contudo, os surdos são vistos como inferiores e portadores de uma patologia da linguagem (QUADROS, 2004; PERLIN, 2011). Com esse problema em vista, é preciso que haja uma aproximação cultural entre esses dois grupos. Neste sentido, dentro do ambiente escolar é que podemos, através do contato com a língua e cultura dos surdos, promover a prática da alteridade. Sendo assim, ao aprender sobre a Libras e, também sobre outras manifestações artísticas a ela associadas, os estudantes poderão se colocar no lugar do outro.

Dentro da perspectiva apresentada por Almeida Filho (1998), o processo de ensinar e aprender uma nova língua representa o valor social e étnico que a escola mantém. Assim a abordagem de aprender do aluno e de ensinar do professor irão se complementar para o desenvolvimento da aquisição de uma língua adicional.

Utilizaremos, nesta pesquisa, o termo “adicional”, e não “estrangeira”, ao nos referirmos à língua não materna, porque, assim como Souza (2015), consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993), de que aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e, tendo em vista que a língua, para ser aprendida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira. No nosso caso, a Libras não seria estrangeira para os ouvintes, pois além de ser uma língua oficializada pela lei 10.436<sup>15</sup>, em nossa sociedade há milhares de usuários dela.

Almeida Filho (1998) salienta que a cultura de aprender do aluno pode não estar em consonância com a abordagem de ensino do professor nem a do material didático escolhido.

---

<sup>15</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Esse problema seria fonte para, dentre outros elementos interveniente, a desmotivação para do estudante, levando até ao fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o autor propõe que haja uma real interação na relação entre professor e aprendiz. Dessa maneira, a cultura de aprender do aluno, a abordagem de ensinar e o material didático devem estar em consonância para que o processo possa fluir.

Nesse contexto, os interesses, fantasias, e crenças dos alunos podem ser frustradas ou atendidas (ALMEIDA FILHO, 1998). Dessa forma, o autor afirma que, para que o aprendizado de línguas tenha sentido, é necessário “entrar em relações com o outro numa busca de experiências profundas” (p. 15). Assim, dentro do método comunicativo, a aprendizagem de uma nova língua deve ser baseada em tarefas interativas. Nesse sentido, o aluno terá contato com outros aprendizes e também com artefatos culturais que medeiem esse processo. Como exemplos de artefatos, podemos citar os vídeos, músicas, produções literárias, folclore e outras manifestações que expressem a cultura de uma comunidade.

## 2.1. CRENÇAS E PRECONCEITOS SOBRE A PESSOA SURDA

Nesta pesquisa adotamos, com Souza (2014), a perspectiva sociocultural e interpretaremos as crenças como um elemento da cognição. Por conta disso, compartilharemos da definição de Barcelos (2006), a qual corrobora o sentido adotado nesta pesquisa: “[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p. 18).

Com Souza (2014) e Barcelos (2006), entenderemos as crenças como resultado de nossas experiências e interpretação do mundo. Portanto, elas são “pessoais” e “estão intrinsecamente relacionadas às ações, que as orientam e influenciam mutuamente” (SOUZA, 2014, p. 92). Com relação ao potencial para a (re)construção de crenças, sabemos tratar-se de um processo lento, gradual e complexo:

Não é possível fazer grandes afirmações sobre como as crenças evoluem, mas o que se percebe é que estas, sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de “amadurecimento”, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrem mudanças) ou acomodar novas informações (KUDIESS, 2005, p. 79).

Dessa forma, não será possível, devido à curta duração da nossa experiência de pesquisa, avaliar com precisão se as crenças dos alunos foram ou não (re)construídas ao longo do processo pois, segundo Souza (2014), dependendo da natureza das crenças, elas se tornam difíceis de mudar. Entretanto, pretendemos dar o “ponta pé inicial” para que elas, caso sejam equivocadas, possam ser substituídas por outras (SOUZA, 2014, p. 92).

As pesquisas sobre crenças relacionadas ao complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas tiveram seu início, em nosso país, na década de 1990 (BARCELOS, 2004). A partir disso, o interesse de pesquisadores por essa área vem aumentando. Barcelos (2004) nos apresenta um panorama do desenvolvimento das pesquisas sobre crenças na aprendizagem de línguas. A autora apresenta três momentos desse tipo de investigação que partiram de uma visão que ignora a perspectiva do aluno vendo-o como “inadequado em aprender” e com crenças “errôneas” (p. 134), passam pela ideia de que crenças equivocadas são obstáculos para a autonomia até a consideração do contexto e identidade como fundamentais para o processo de análise.

Atualmente, as pesquisas sobre crenças utilizam essa abordagem contextual (BARCELOS, 2004). Nela, para compreendermos uma crença é preciso entender o “contexto” em que ela está inserida (BARCELOS, 2004, p. 138). O complexo processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas, com isso é possível guiar a prática de ensino e explorar todas as potencialidades do estudante. Esse processo deve proporcionar aos alunos a oportunidade de questionar os seus conceitos e opiniões sobre a língua adicional. Esse questionamento dá ao aprendiz a autonomia necessária para refletir sobre suas próprias crenças e compará-las as dos colegas e professores. Nesse ponto, percebemos que o papel do professor, como mediador, é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes (BARCELOS, 2004).

Não podemos nos esquecer de que o professor, enquanto mediador das crenças, também tem, ele próprio, diversas crenças que influenciam em suas ações durante a condução do processo de ensinar e aprender. Vieira-Abrahão (2012) argumenta que os professores chegam aos cursos de formação com noções cotidianas espontâneas e não espontâneas. A primeira se refere às noções formadas de suas experiências sociais, e a segunda as noções que lhes são ensinadas e adquiridas conscientemente. Contudo, as aprendizagens empíricas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) podem trazer conceitos equivocados sobre a surdez, isso se dá por causa de uma visão estereotipada que uma parte da população tem a respeito das pessoas surdas (PERLIN, 2011). Essa visão tem gerado conflitos, levando os ouvintes a não incluir os surdos na tomada de importantes decisões, mesmo quando elas os

afetam diretamente (ONOFRE, 2017). Por conseguinte, se professores têm crenças equivocadas sobre a surdez, os alunos também trazem seus conceitos cotidianos e, caso não sejam expostos à reflexão, via conceitos científicos, eles continuarão com preconceitos e isso pode influenciar as suas ações.

Gesser (2009) e Quadros & Karnopp (2004) nos apresentam algumas dessas crenças e preconceitos, advindos dos estereótipos sobre a surdez e a Libras. Dentre elas, podemos citar as seguintes: A Libras é uma língua ágrafa; a Libras é uma forma de mímica e gesticulação complexa; a língua de sinais é igual em todo o mundo; a língua de sinais é apenas a gesticulação das palavras da língua portuguesa e que basta usar o aparelho auditivo para que o surdo consiga se comunicar. Onofre (2017) afirma que a sociedade encara as pessoas com surdez como incapazes e improdutivas (p. 69), levando à exclusão social. Por conseguinte, é possível perceber os efeitos devastadores que crenças equivocadas podem ter sobre o sujeito, pois, nesse caso surgem dois grupos “separados por um muro”, os “incluídos” e os “excluídos” (ONOFRE, 2017, p. 70). Esses equívocos não são apenas compartilhados pelos professores em formação, mas por uma parte da sociedade que não conhece as especificidades e capacidades dos surdos (QUADROS, PIZZIO & REZENDE, 2009).

Crenças equivocadas influenciam negativamente o trabalho do professor, pois como descrito por Souza (2014), elas podem se tornar obstáculos e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, elas devem ser consideradas pelos professores no momento em que eles estão preparando e conduzindo as suas aulas. Essa medida poderá auxiliar os estudantes a avaliar as suas crenças e ter a possibilidades de reconstruí-las. Essa possibilidade de reconstrução será discutida na próxima seção.

## 2.2. A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE ENSINO E A REFLEXÃO SOBRE AS CRENÇAS

Levando em conta que a perspectiva sociocultural, de Vygotsky (1979), tem por base a aproximação e o engajamento em atividades sociais e, além disso, a interligação de conceitos cotidianos aos científicos, para que se dê um passo para a reflexão sobre crenças é preciso que o docente utilize artefatos culturais adequados para mediar esse processo reflexivo. Segundo Vygotsky (1979), esses artefatos podem ser ferramentas físicas, sociais e simbólicas.

A partir do momento em que um artefato é utilizado para um propósito específico ele transforma-se em uma ferramenta (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 7). Como exemplo dessas ferramentas físicas, temos o livro didático que também tem seu aspecto social (VIEIRA-

ABRAHÃO, 2012). Dessa forma, as Escritas Surdas também se encaixam nessa classificação, pois carregam, enquanto manifestações artísticas-sociais, toda uma carga social e simbólica em seu conteúdo. Essa carga pode ser utilizada para que haja uma aproximação da cultura do outro, pois segundo Vygotsky (1979) a linguagem, também presente no texto literário, é muito importante na formação do sujeito.

As ferramentas sociais podem proporcionar aos aprendizes de uma língua a oportunidade de mergulhar na cultura de um povo. Esse mergulho é fundamental para que o processo de aquisição/aprendizagem seja construído, pois “o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 459). Assim, o contato com as Escritas Surdas pode nos levar ao mundo do Outro, nos proporcionando reflexões sobre esse mundo. A partir disso, nos remetemos a Rojo (2012) quando afirma que, hoje, vivemos em uma sociedade de “híbridos impuros, fronteiriços” (p. 14). Essas culturas híbridas estão completamente presentes no cotidiano dos alunos, logo, não podem ser ignoradas. A prática social em sala de aula pode utilizar-se dessas mestiçagens culturais para favorecer a aquisição/aprendizagem da língua. O folclore, as lendas e os contos populares são possíveis ferramentas sociais que podem ser utilizados como mediadores do processo de internalização da língua-alvo.

Johnson (2009) (*apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) afirma que, na formação de professores dentro de uma perspectiva sociocultural, há uma interconexão entre o cognitivo e o social. Para que isso se efetive é preciso que haja uma mediação nesse processo, portanto o professor desempenha um papel fulcral na formação dos futuros docentes. Isso acontece, pois, o professor será o mediador da aprendizagem, fornecendo o contato com as práticas sociais e artefatos culturais que propiciarão a aquisição/aprendizagem da língua. Nesse sentido a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (KHOL, 1997, p. 26).

Segundo Khol (1997) o homem se relaciona com o mundo através de signos e instrumentos e esses medeiam a sua aprendizagem e desenvolvimento. Considerando as Escritas Surdas como um desses instrumentos é possível que o homem veja o “mundo e opere sobre ele” (KHOL, 1997, p. 30). Esse processo pode o leva-lo a respeitar o pensamento do outro, nesse caso o pensamento do surdo – contido nas Escritas Surdas. Então, elas podem ser mediadoras do processo de formação dos participantes da presente pesquisa podendo ser construído um pensamento justo e atitudes livres de estereótipos e preconceitos em relação ao surdo.

A partir da mediação feita pelas ferramentas sociais, como as Escritas Surdas, o estudante poderá, com a mediação estratégica do professor, analisar os seus conceitos cotidianos, advindos do senso comum, e conhecer os conceitos científicos, que no nosso caso são o reconhecimento das potencialidades e da cultura das pessoas surdas. Com isso, haverá a “superação das limitações das experiências do dia a dia” e permitirá “a vivência de uma nova experiência em situações e contextos diversos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 462). Esses diversos contextos estão presentes nas Escritas Surdas e podem contribuir para que a Libras seja internalizada e, também, diminuir os estereótipos e crenças equivocadas sobre a surdez. Por consequência, iniciaremos uma discussão sobre o que é ser uma pessoa com deficiência e como os surdos se encaram frente a isso.

### 2.3. O QUE É DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência sofreram durante séculos, pois, sempre foram percebidas pela sociedade dominante como portadoras de uma enfermidade incurável e estando sempre em desvantagem frente aos outros. E isso sempre ocorreu, pois, obstáculos foram criados para eles, e, muitas vezes impostos pelas pessoas sem deficiência (DINIZ, 2007). A partir dessa visão, as pessoas com deficiência eram colocadas em asilos, centros de tratamento e escolas, que, segundo Diniz (2007), tinham o objetivo de afastá-las do “convívio social ou de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade” (p. 15).

Essa segregação causou vários danos às pessoas com deficiência. Contudo, surgiu - por volta da década de 1970 - um movimento que passou a reconhecer essas pessoas do ponto de vista social. Isso significa que a deficiência não era “resultado de suas lesões”, e sim por causa das “limitações” que a sociedade coloca sobre elas (DINIZ, 2007, p. 15). Por conseguinte, nessa investigação, encaramos as pessoas surdas não como deficientes auditivos, mas sim como diferentes do ponto de vista social e não como lhes faltando algo, mas sim valorizando as suas vidas, adotando uma perspectiva política que pode lhes garantir justiça (DINIZ, 2007). A partir de agora, iremos perceber como o conceito de surdez se libertou de uma visão puramente medicalizada e passou a ser encarada sob uma perspectiva cultural.

### 2.4. A SURDEZ: DO PONTO DE VISTA CLÍNICO AO SÓCIO-ANTROPOLÓGICO

As pessoas surdas sempre utilizaram uma língua de sinais e tentaram, de todos os modos, sobreviver. Entretanto, esse percurso não foi fácil: os surdos, durante milhares de

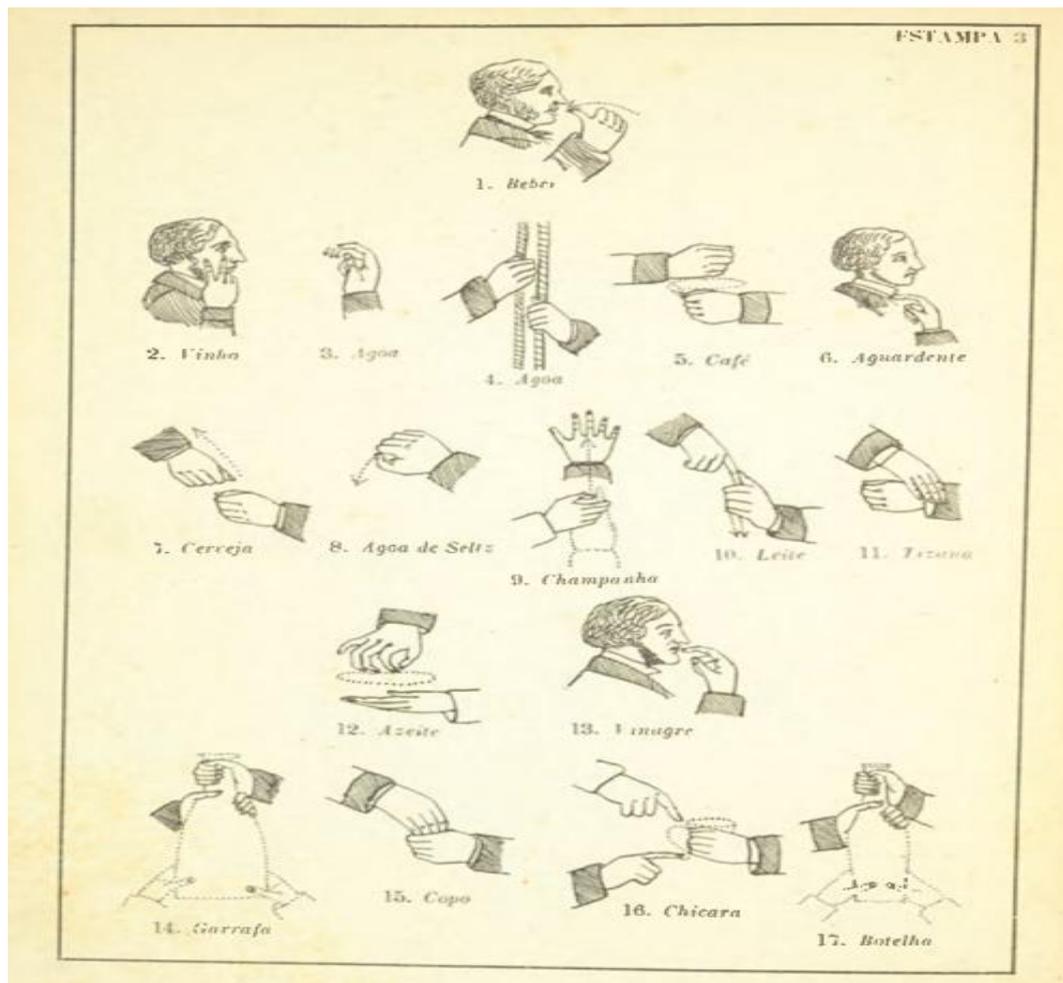
anos, sofreram por serem diferentes. Os mais cruéis destinos eram reservados para essas pessoas. Em Roma, no momento que os pais percebiam que seus filhos não podiam ouvir, eles os jogavam no rio ou os escondiam para serem escravos até à morte (STROBEL, 2009). Na Grécia não era muito diferente, as crianças eram jogadas dos rochedos ou abandonadas. Essa situação foi refletida pelos pensadores da época.

Mas nem tudo foi trágico como em Roma e na Grécia. Na Pérsia e no Egito, os surdos eram considerados emissários dos deuses (STROBEL, 2009), e recebiam todas as regalias, mas nunca recebiam nenhum tipo de educação. Nesse contexto histórico, essas pessoas utilizavam seus próprios meios de comunicação. Segundo Strobel (2009), o filósofo Sócrates reconheceu isso quando indagou ao seu discípulo: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo? ” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (p. 18).

Desde essa época os surdos utilizaram uma língua de sinais e essas foram se desenvolvendo até chegar ao que conhecemos hoje. No caso do Brasil, a Libras tem uma grande influência da Língua Francesa de Sinais pois, no século IX, um professor surdo francês auxiliou na implantação da primeira escola pública para surdos, no Rio de Janeiro (STROBEL, 2009). Através do contato com surdos brasileiros, o professor Eduardo Huet deu o ponta pé para que a Libras chegasse ao que é hoje. Nesse processo, os surdos foram servindo de agentes multiplicadores da língua de sinais, entre amigos surdos, entre colegas de escola e de pais para os filhos. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) nasceu nesse período (STROBEL, 2009), servindo de referência, até hoje, para o resto do Brasil. Com o passar dos anos, várias outras escolas foram sendo formadas e isso contribuiu para a consolidação da língua.

O primeiro registro de uma língua de sinais em nosso país foi feito em 1880, por um surdo chamado Flausino José da Gama (STROBEL, 2009). Ele publicou a “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (FIGURA 4).

Figura 4 – Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos proposta por Flausino José da Gama.



Fonte - Editora Arara Azul, disponível em: <[http://editora-arara-azul.com.br/site/tribuna\\_livre](http://editora-arara-azul.com.br/site/tribuna_livre)>. Acesso em: 01 de jul. 2017.

Mesmo com esse desenvolvimento das línguas de sinais, dentro de clínicas especializadas e centros de reabilitação, por anos, as pessoas surdas foram internadas, com a esperança de uma solução para suas lesões sensoriais (DINIZ, 2007; STROBEL, 2009). Nesses espaços, eles eram tratados somente do ponto de vista médico e como consequência de uma lesão em alguma parte do corpo, sendo necessária a adoção de terapias para que o indivíduo pudesse se integrar à sociedade (DINIZ, 2007). Essa visão medicalizada se integrou aos espaços escolares, transformando escolas em centros de reabilitação. Na educação, a visão clínica da surdez culminou em duas abordagens que não conseguiram proporcionar aos surdos uma educação que atendesse às suas necessidades, sendo elas: o oralismo e a comunicação total (STROBEL, 2009).

Em 1880, no congresso de educadores surdos em Milão, profissionais de várias partes do mundo se reuniram para decidir quais os rumos que tomariam o processo de escolarização dos surdos. Dentre as decisões tomadas, podemos enfatizar a recomendação pela proibição do

uso da língua de sinais nas escolas. Perlin & Strobel (2008) comentaram sobre a influência deste congresso, afirmando que “nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos” (p.6). Com esse entrave, muitos surdos abandonaram a escola e os efeitos disso são visíveis até hoje, pois a língua de sinais já foi considerada uma forma de comunicação inferior. Os defensores da proibição alegavam que ela atrapalhava o desenvolvimento dos surdos (SACKS, 2010). Essa proibição foi o primeiro passo para o fortalecimento da visão clínica da surdez.

Nesse momento, ganhou força o oralismo, pois, segundo os defensores dele, esse é o único meio aceitável para educar um surdo (STROBEL, 2009). Essa abordagem consiste em treinar a fala, a leitura labial e os resíduos auditivos através de aparelhos de amplificação sonora. Dentre os métodos utilizados temos o verbo tonal, oral modelo, perdoncini e materno reflexivo (STROBEL, 2009). O grande mentor desse método foi Samuel Heinicke, que fundou uma escola que utilizava seu método denominado oral puro. Ele mesmo afirmou que os seus alunos aprendiam através de “um processo fácil e lento de fala” (STROBEL, 2009, p. 21).

Essa lentidão do método oral foi confirmada por Sacks (2010), quando afirmou que se gastava muito tempo tentando ensinar o surdo a falar, cerca de cinco a oito anos. Um ponto comum entre todas as vertentes do método oralista é a rejeição pelo uso da língua de sinais pois, segundo eles, ela atrapalha o desenvolvimento da língua oral. Os adeptos desse método acreditavam que poderiam reabilitar o surdo para o uso da fala através de seus resíduos auditivos. Os governos fizeram muitos investimentos nesse método, formando professores leigos que faziam o papel de fonoaudiólogos (PERLIN & STROBEL, 2008). Percebemos que o oralismo se encaixa no conceito clínico da surdez, pois seu principal objetivo não é educar e sim reabilitar.

Assim, por anos, os surdos foram obrigados a falar. Esperava-se que esta proibição tivesse surtido efeitos positivos, porém, o fracasso foi evidente. O primeiro impacto foi na quantidade de professores surdos atuando em sala de aula especializadas. Segundo Sacks (*op. cit.*) em 1850, a proporção de professores surdos era de 50% e, em 1960, chegou a apenas 12%. No Brasil, o oralismo junto com a proibição da língua de sinais resultou num baixo índice de surdos matriculados nas escolas (STROBEL, 2009).

Mesmo com o fracasso do oralismo, não podemos suprimir o direito da pessoa surda, ou da família, de escolher essa abordagem para a educação de seus filhos. Contudo, eles devem ser informados que o melhor ambiente para que a oralização seja desenvolvida não é a

escola, e sim, as clínicas de fonoaudiologia. Em meio ao declínio do método oral, surge uma nova abordagem, a qual iremos discuti-la a seguir.

Por volta da década de 1960 surge a necessidade de aprimorar o método oral, pois nele somente alguns surdos conseguiam dominar a oralidade (STROBEL, 2009). Nesse contexto, nasce a comunicação total. Os adeptos dessa abordagem utilizam todos e quaisquer recursos linguísticos que possam contribuir para a aprendizagem do surdo.

Dentre os recursos utilizados, podemos citar a dança, gestos, mímicas, leitura labial, alfabeto manual e a língua de sinais. Inicialmente, podemos imaginar que esse método pode ter surtido efeitos, pois há a utilização de recursos multimodais, contudo, o foco da comunicação total ainda é a reabilitação da fala. Segundo Damázio (2007), esse método parece não produzir resultados satisfatórios e os surdos continuam segregados.

Um dos recursos utilizados pela comunicação total, que é questionado pelos profissionais, são os aparelhos de amplificação sonora, individuais ou coletivos. Com eles, os profissionais esperavam que os resíduos auditivos dos surdos fossem aprimorados para o reconhecimento da fala. Ao se utilizar esses aparelhos, podemos perceber que apenas foi dada uma nova roupagem ao velho oralismo, contudo o novo ainda era velho (SÁ, 1999).

Nessa mistura de recursos dentro da sala de aula, nasceu o bimodalismo, que também é chamado de Português sinalizado (STROBEL, 2009). Nessa modalidade, os professores falam e também sinalizam ao mesmo tempo. Esse foi mais um ponto negativo desse método. Podemos afirmar isso, pois, segundo Quadros (2004), as línguas de sinais possuem uma estrutura própria diferente do português, dessa maneira é impossível mesclar essas duas línguas sem que haja sérios desvios da sintaxe.

Embora a comunicação total se utilize de recursos multimodais, ela também está inserida no método clínico. Pois, nesse método, a língua de sinais não é respeitada e a cultura do surdo não é valorizada. Assim, nessa visão, o melhor ainda é ser ouvinte, há uma tentativa de colonização por parte do outro, impondo uma língua oral às pessoas com surdez (PERLIN, 2011).

Após anos de uma visão medicalizada dos surdos, surgiu um novo olhar. Na década de 1970, se iniciaram as discussões acerca do modelo social. Com essa perspectiva, foram rompidos os paradigmas clínicos que enxergavam essas pessoas apenas do ponto de vista da reabilitação e trouxeram para a sociedade a necessidade de se adaptar. Dentro desse modelo, as causas da segregação sofrida por essas pessoas “deveriam ser buscadas não nas sequelas” de suas lesões, “mas nas barreiras sociais que dificultavam ou impediam sua locomoção” (DINIZ, 2007. p.19). Com isso, para acabar com a segregação, não era necessária ajuda

médica, e sim, uma política pública “capaz de denunciar a ideologia” que os oprimia (DINIZ, 2007. p.19).

Skliar (2011), afirma que “estão mudando as concepções sobre o sujeito surdo e sua língua” (p.7). Essas mudanças estão em consonância com o modelo social e deram à educação de surdos um olhar antropológico e cultural. Nessa visão, os surdos são encarados como pertencendo a uma comunidade que tem uma cultura própria e que isso precisa ser considerado no processo de educativo. Embora, hoje, haja um distanciamento do modelo clínico, a língua de sinais ainda não é vista como “um caminho para a construção de uma política de identidades” (SKLIAR, 2011. p.10).

Em oposição às duas metodologias anteriores, surge uma abordagem que visa permitir ao surdo ser usuário de duas línguas, o bilinguismo. Através de muitas lutas da comunidade surda, a educação bilíngue foi instituída como uma política pública. Com ela, o aluno surdo é ensinado em sua primeira língua, a Libras e, dentro currículo escolar, esse estudante recebe aulas de língua portuguesa na modalidade escrita. Dentro dessa perspectiva, a pessoa com surdez tem sua cultura e identidade fortalecida, pois sua língua é valorizada. Assim, podemos afirmar que o bilinguismo está enquadrado em uma visão sócio antropológica da educação, pois o surdo não é visto como um portador de uma patologia, mas sim um ser pensante e que tem uma língua e cultura diferente.

Ao utilizar uma língua própria, os surdos se sentem pertencendo a uma comunidade que compartilha dos mesmos desejos. Assim, essas pessoas não se consideram deficientes e sim diferentes. Skliar (2011) afirma que “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada” (p. 11). Após esse apanhado histórico e conceitual sobre a surdez e a educação de surdos, iremos agora nos ater aos conceitos de cultura e identidade surda, bem como eles influenciam na produção de sua literatura, as Escritas Surdas.

## 2.5. CULTURA, IDENTIDADE SURDA E RESISTÊNCIA

Todo indivíduo possui sua cultura, mesmo que poucos compartilhem de suas atitudes, e isso não é diferente com as pessoas surdas. Hall (1997) define cultura como um conjunto de significados partilhados entre pessoas de um grupo. E esses significados incluem a identidade, interação social, rituais, comunicação, histórias e outros artefatos. Nesse contexto, nossa identidade é construída e reconstruída constantemente, pois ela, segundo Hall (1997), não é estática e está sempre se transformando.

Mais à frente, iremos apresentar as características mais marcantes da cultura e identidade das comunidades surdas que se contrapõe a identidade ouvinte. Entretanto, antes de discutirmos as identidades surdas é preciso considerar o estereótipo que é atribuído ao sujeito surdo, pois ele provoca um não reconhecimento de sua identidade. Segundo Perlin (2011) "o estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada" (p. 55). Essa oposição é uma prova da hegemonia ouvinte, onde, não ouvir, significa ser defeituoso e incapaz. Com isso, no momento em que acontecem comportamentos negativos de pessoas surdas, se reforçam e recriam os estereótipos, causando uma discriminação de sua cultura:

Expressados pela participação ouvinte, os surdos são vistos como figuras frias desprovidas de definição cultural. Admitidos como incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada, arrastando-se pela sombria incoerência de nossos dias (PERLIN, 2011, p. 55).

O resultado disso é que, a eles, são delegados serviços braçais e repetitivos, pois a ideia de que eles podem se concentrar sem a distração da audição, faz com que até mesmo sejam criadas listas de "profissões de menor porte" (PERLIN, 2011, p. 55; THOMA, 2011). Esse fato pode ser constatado em uma rápida visita a algum supermercado no qual haja pessoas surdas empregadas. Na maioria dos casos, essas pessoas trabalham como empacotadores ou repositores de produtos. Mesmo sem perceber, esses locais contribuem para reforçar a visão estereotipada das pessoas surdas, onde o ouvinte é capaz e o surdo incapaz. Essa "falsa representação" da realidade (BHABHA, 2014, p. 130), tem contribuído para a disseminação de um discurso repleto de crenças equivocadas sobre a surdez.

Thoma (2011) nos apresenta uma análise de várias reportagens que abordam as atividades que pessoas surdas exercem. Segundo a autora, os relatos dos jornais sempre homogeneízam as pessoas surdas como se todos eles pudessem fazer o mesmo. Como aconteceu em 1996, em uma reportagem que afirma: "deficientes auditivos dançam lambada, samba, além de coreografar ópera, gospel e até jazz" (p. 129). A autora afirma que casos como esse enquadram todos os surdos nessa mesma categoria, sem levar em conta os desejos pessoais e talentos de cada um. E ela ainda complementa que essa situação é tão perigosa quanto "delimitar possibilidades" de atuação profissional (p. 129). Delimitar ou generalizar atividades para os surdos não é uma atribuição de pessoas alheias às comunidades surdas, e sim, somente ao principal interessado nesse assunto, o surdo.

Nesse contexto, percebemos que os ouvintes são encarados como sendo superiores, pois não lhes falta algo, e os surdos como inferiores. A partir disso, é possível enxergar uma posição colonizadora que, segundo Bhabha (2014, p. 123), é “um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio das diferenças”. Por conseguinte, o colonizado é dominado, não tem voz, pois outros tomam as decisões por ele em questões como: que língua usar, em que trabalhar, como será a sua educação, como se vestir e até mesmo o que pensar.

Essa dominação pode ser observada analisando os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo ele, em 2010 havia em nosso país aproximadamente 2.147.366 de pessoas com surdez severa, que tem uma perda auditiva de 70 ou noventa decibéis<sup>16</sup>. Em contrapartida, a população ouvinte totalizou mais de 187 milhões de pessoas. Esse fato demonstra que temos duas comunidades, uma majoritária e outra minoritária, isso implica em uma dominação numérica. Uma prova dessa invisibilidade é a recente luta do Ministério Público Federal em exigir que os pronunciamentos do governo tenham interpretação em Libras<sup>17</sup>, mesmo já havendo leis que determinassem isso.

Com essa posição colonizadora surge o ouvintismo, que segundo Skliar (2011) são

As representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2011, p. 15).

Perlin (2011) corrobora com essa definição quando afirma que:

Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 2011, p. 58)

Relacionando o argumento dos dois autores supracitados, podemos perceber que o ouvintista entende o surdo como portador de uma enfermidade que implica na necessidade de reabilitar o sujeito com técnicas de treinamento vocal. Essa tentativa de colonizar os sujeitos surdos, segundo Skliar (2011), fez com que acontecesse um “holocausto linguístico, cognitivo

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em: 08 de jul. 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/ministerio-publico-pede-que-pronunciamentos-de-dilma-tenham-interpretacao-em-libras-14501214>>. Acesso em: 08 de jul. 2017

e cultural" (p. 16), pois essas pessoas não tinham a oportunidade de desenvolver a língua de sinais e a sua cultura, sendo obrigadas a tentar ser como os ouvintes, desenvolvendo a oralidade.

A colonização sofrida pelas pessoas surdas não é nova, mas sim a oficialização da tentativa de se extinguir a língua de sinais é recente, como enfatizamos anteriormente, no congresso de Educadores de Surdos, em 1880, na cidade de Milão. Nele, o uso da língua de sinais nas escolas foi proibido, sendo aceito somente o método oralista (SACKS, 2010). Com essa proibição, "professores ouvintes, e não professores surdos, tiveram de ensinar aos alunos surdos" (SACKS, 2010, p. 35). Esse momento reforçou a ideologia do ouvintismo, pois não seria mais possível aos surdos compartilharem sua cultura com seus pares, pois teriam apenas representações hegemônicas da cultura ouvinte.

Esse ouvintismo proporcionou o surgimento de vários métodos educacionais, citados anteriormente, que tentaram normatizar o surdo, fazendo com que se tornasse como um ouvinte, não havendo espaço para o desenvolvimento de sua identidade e cultura. Skliar (2011) comenta que as escolas, da educação especial, se tornaram espaços médicos hospitalares, em que muitas vezes eram utilizados métodos "brutais" de "ensino da língua oral" (SKLIAR, 2011. P. 16). Nessas escolas, o currículo era baseado na ideologia dominante da comunidade ouvinte. Dentre essas diferenças no currículo da educação especial, podemos citar a reprodução do estereótipo que "define os surdos como deficientes mentais"; o tempo de aula multiplicado por "dois ou três"; "um currículo para deficientes da linguagem", que encara o surdo como tendo distúrbios da linguagem; formação do surdo centrada na produção de "atendentes ou ajudantes dos ouvintes" (SKLIAR, 2011. p. 17-18).

Nas escolas que adotaram esse tipo de currículo, era comum os professores tentarem fazer o papel de profissionais como fonoaudiólogos, treinando a leitura labial e a identificação dos sons através da vibração das cordas vocais. Todos esses fatores nos mostram a tentativa de colonizar as pessoas surdas com a ideologia ouvintista. A cultura surda manifesta-se em oposição à colonização ouvinte, muitas vezes essa cultura é encarada como inferior e às vezes até mesmo ignorada. Strobel (*apud* PERLIN & STROBEL, 2014) afirma que

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (p. 24).

Desse modo, os surdos vivem tendo as experiências visuais como fonte principal de apreensão do conhecimento e interação com o mundo. Essas pessoas prezam o contato com

seus pares, pois com eles é possível sair do deserto do silêncio e adentrar em uma floresta de informações e troca de experiências. Sobre esse contato com os seus pares, Sacks (2011, p. 42) relata o caso de um jovem surdo que não desejava ir para casa após as aulas, até mesmo nos finais de semana ele queria ir para a escola de surdos. Isso acontece, pois, voltar para casa significaria para ele “voltar ao silêncio, retornar a um vácuo de comunicação sem esperanças” (SACKS, 2011, p.43). Percebemos, nesse relato, que no contato com os pares surdos é que eles se identificam, reconhecem suas lutas, suas necessidades, suas dificuldades e seus desejos. Isso torna esses contatos como a pedra fundamental para o desenvolvimento e o fortalecimento da cultura e da comunidade surda.

Nesse contexto, as diversas identidades surdas surgem como forma de resistência à dominação ouvinte (SKLIAR, 2011). Para que possamos entender o desenvolvimento das Escritas Surdas, primeiramente, precisamos conhecer como são as identidades e alteridades surdas. Com isso, a partir de agora, abordaremos as características da identidade surda incompleta, de transição e da identidade surda política. Essa escolha se deu, pois, elas se desenvolvem por causa da colonização surda ou em oposição a ela. Além disso, as produções culturais surdas estão diretamente relacionadas a elas.

### 2.5.1. A identidade surda incompleta

Uma das identidades apresentadas por Perlin (2011) descreve um tipo de pessoa que não está conformada com a sua condição de ser surda e se espelha na cultura ouvinte como sendo a única que lhe satisfaria. Logo, os que têm essa identidade rejeitam a língua de sinais e as experiências visuais, tentando participar da comunidade que é vista, por eles, como a ideal. Para os que compartilham da identidade incompleta, o surdo é visto por eles como um ser inferior que necessita ser integrado à sociedade.

O estereótipo que a sociedade tem do surdo favorece o surgimento dessa identidade, isso acontece por causa do poder ouvinte (PERLIN, 2011) pois, como as pessoas surdas vivem no silêncio, mas estão submersas no mundo de sons, algumas se sentem compelidas imitar as atitudes da comunidade majoritária. Contudo, os surdos têm uma limitação biológica que os impede de participar plenamente dessa comunidade, causando, assim, frustração a essas pessoas. É, nesse sentido, que Perlin (2011) os descreve como tendo uma identidade incompleta, pois muitos desses foram “mantidos em cativeiros pela família onde se tornaram incapacitados de chegar ao saber ou de se decidirem por si mesmos” (p. 65).

### 2.5.2. AS IDENTIDADES SURDAS DE TRANSIÇÃO

A maioria dos surdos nasceu em famílias nas quais seus pais eram ouvintes, com isso, desde pequenos, não tiveram a experiência visual e a Libras como base cultural em sua formação. Para esses, que muitas vezes só tiveram contato com seus pares na escola, a representação do ouvinte é tida como a ideal. Porém, algumas dessas pessoas conseguem se libertar desse julgo e iniciam o contato com as comunidades surdas. Nesse momento, eles conseguem perceber uma nova cultura e começam a participar dela e também compartilhar de suas lutas. Contudo, como explicado por Perlin (2011), mesmo com esse contato com os surdos, essas pessoas ainda não absorveram completamente a nova cultura, assim eles se encontram em uma fase de “desouvintização” (PERLIN, 2011, p. 64).

A situação elencada acima descreve os que fazem parte da identidade surda de transição (PERLIN, 2011), pois nasceram em lares ouvintes e, somente mais tarde, iniciaram seu contato com a comunidade surda. Nessa fase, eles estão ainda adquirindo a nova cultura, mas ainda compartilham das representações culturais ouvintes. Ao se ter contato com surdos, é comum que se ouçam relatos que expressam a felicidade e a sensação de libertação quando entram em contato com a Libras e a comunidade surda.

### 2.5.3. A identidade surda política

A última identidade que iremos considerar engloba o indivíduo que primeiramente faz uso da experiência visual como fonte de recepção e transmissão de conhecimentos (PERLIN, 2011). Nesse sentido, as pessoas surdas se unem em prol de um único ideal e lutam por ele. A Libras, nesse caso, é um dos focos principais nas lutas surdas, pois eles desejam utilizá-la e também que seja respeitada e reconhecida como meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Segundo Perlin (2011), essa identidade está

presente no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Este tipo de identidade cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente essa identidade recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda (p.63).

Os que compartilham dessa identidade não se sentem inferiores ou incompletos pela falta de audição, e encaram a surdez não como uma deficiência, e sim como uma diferença que define uma cultura própria.

A militância pela causa surda é um fator comum entre os que pertencem a essa identidade. Podemos afirmar isso com base nas observações de Sacks (2011, p. 106-113) que

presenciou uma greve geral dos estudantes da Universidade Gallaudet nos Estados Unidos. Sendo uma universidade prioritariamente para surdos, eles se uniram para que um reitor surdo comandasse a universidade. Contudo, foi-lhes dito que eles ainda não estavam preparados para isso. Em resposta, mais de mil pessoas fizeram uma caminhada até a Casa Branca e, em seguida, ao Capitólio, exigindo respeito à sua comunidade e que eles tivessem representatividade na universidade.

No Brasil, movimentos similares também aconteceram, os surdos se uniram para que a Libras fosse reconhecida e, mais tarde, pelo direito a ter uma educação bilíngue. Uma das lutas recentes que essas comunidades travaram foi sobre o direito ao acesso à informação nos informes públicos e pronunciamentos oficiais do governo que são televisionados. Nesses pronunciamentos, não há janela de Libras, mesmo havendo recomendações para isso (ABNT, 2005). Desse modo, os surdos são privados do acesso à informação. O sentimento surdo em busca de respeito é a mola propulsora desses movimentos que ganham cada vez mais força pela união e politização de seus membros.

A partir disso, podemos pensar: como se sente um surdo que faz parte da identidade surda política? Santos & Molon (2007) descrevem as emoções de uma professora surda, antes e depois do contato com a Libras. Inicialmente, é relatado que a entrevistada afirma que “não era feliz de verdade” (SANTOS & MOLON, 2007, p.11), após o contato com os seus pares esse sentimento muda. Quando, em sua adolescência, ela reencontra-se com a comunidade surda depois de cinco anos sem contato, a professora descreve isso como “o dia mais feliz da minha vida” (SANTOS & MOLON, 2007, p.3). Com essas palavras, podemos perceber a importância que a comunicação em Libras tem para seus usuários. No momento em que eles se separam da comunidade surda, frequentemente quando sua família muda para outra cidade, um mundo de escuridão as envolve. Com o reencontro, é possível, novamente, se comunicar e interagir, saindo da segregação linguística para a inclusão na sua comunidade.

Perlin (2011) também relata a experiência de uma surda que afirmou que, em festas familiares, sempre procura os outros surdos, chegando a ficar várias horas conversando sobre diversos assuntos. O contato com os pares é constante e necessário para o empoderamento dessa comunidade. Dentro dessas interações, entre as pessoas que compartilham da identidade surda política, surgem diversas manifestações culturais como a contação de piadas, a criação de poesias e a participação ativa em associações. Os que manifestam a identidade surda política, sempre podem ser vistos, em pontos de encontros, com vários surdos. Esses locais, muitas vezes, são praças, shoppings e escolas, que servem como um local de legitimação e difusão das experiências surdas.

## 2.6. A RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES SURDAS

Um ponto em comum a todas às identidades explicitadas anteriormente, e também de outras, é a dominação da cultura ouvinte frente à cultura surda. Esse processo fez com que os surdos tomassem uma posição de resistência (PERLIN, 2011). Eles não desistiram e continuaram a lutar para que sua língua e cultura fossem reconhecidas e respeitadas. Aos poucos, as pessoas surdas foram organizando-se para lutar por seus direitos. Com isso, a primeira associação de surdos do Brasil foi fundada, em 1930, na cidade do Rio de Janeiro (RAMOS, 2004). Outras associações foram sendo formadas em vários locais do Brasil, além disso, os surdos iniciaram a sua participação nos esportes, através da Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro, em 20 de janeiro de 1959 (RAMOS, 2004).

Nesse contexto de participação em associações e nos esportes, Ramos (2004) relata que

Em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, com sede no Rio de Janeiro. Anos depois, alguns surdos passaram a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da então recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos (p.2).

Embora a FENEIDA tivesse o objetivo de lutar pelos direitos das pessoas surdas, havia poucos surdos em sua diretoria (RAMOS, 2004). Com o tempo, essa instituição deixou de existir e, no lugar dela, surgiu a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, no ano de 1987. Vários escritórios dela foram abertos em diversas capitais e cidades polos do Brasil, com o objetivo de promover a inclusão do surdo no trabalho, esporte, educação, assistência à saúde e jurídica, além de disponibilizar intérpretes de Libras, gratuitamente, para as pessoas surdas (RAMOS, 2004).

Diferentemente da FENEIDA, a FENEIS priorizou a participação das pessoas surdas nas suas decisões. Podemos fazer essa afirmação com base nas palavras da então presidenta da FENEIS, Ana Regina, que é surda, quando enfatizou que considera

da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva à despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação (RAMOS, 2004. p. 6).

Assumindo essa posição de autodeterminação e resistência à dominação ouvinte, a FENEIS organizou movimentos em prol dos direitos dos surdos. Um deles foi a mobilização da comunidade surda para que a Libras fosse reconhecida como uma língua oficial dos surdos

no Brasil e que os eles tivessem o direito a atendimento adequado nos serviços públicos de saúde e educação.

Essa conquista se concretizou em 24 de abril de 2002, com a sanção da lei 10.436. Essa lei reconheceu a Libras como “meio legal de comunicação e expressão” e isso abriu as portas para que, mais tarde, os surdos tivessem direito a atendimento de um intérprete em escolas e hospitais. A referida lei no artigo 4º também tornou obrigatório que

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Em 2006, o decreto 5.626 ampliou a inclusão da Libras como disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura. Com essas duas orientações legais, é possível perceber que o futuro professor necessita conhecer as especificidades dos surdos e sua língua, pois com isso, ele poderia atender às necessidades educacionais desses alunos. Além disso, o decreto em questão, no capítulo IV, obriga o poder público a apoiar a difusão da Libras por meio de: cursos, contratação de professores de Libras e intérpretes, inclusão da Libras como disciplina desde a educação infantil até o ensino médio e disponibilizar recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos.

Na área de formação de professores, o capítulo III orienta que cursos de formação de professores de nível médio, superior e na pós-graduação, a Libras e o ensino do português como segunda língua para surdos sejam incluídos como disciplina obrigatória. Essas medidas contribuíram para que mais surdos permanecessem na escola, segundo o site observatório PNE<sup>18</sup> em 2010; 662.616 alunos com surdez estavam matriculados nas escolas brasileiras, assim, de 2003 até 2010, houve um aumento de quase 1.000%. Esses alunos que adentraram nas nossas escolas estão tendo a oportunidade de receber uma educação que em tempos atrás não seria possível.

Com o aumento das matrículas de surdos e a contratação de intérpretes e professores de Libras podemos até imaginar que os problemas educacionais dessas pessoas foram resolvidos. Porém, essa não é a realidade, várias dificuldades, entraves e preconceitos ainda assolam a educação de surdos. Alguns chegam até a afirmar que a educação dos surdos

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

fracassou e apresentam argumentos para provar a sua ideia. Skliar (2011), relata algumas justificativas para o possível fracasso da educação dos surdos, sendo elas:

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que tem acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, e etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso educacional dos surdos (SKLIAR, 2011, p.18).

Com isso, procura-se jogar a culpa por esse fracasso nos alunos, professores e no método usado. Contudo, nesses casos não é atribuída nenhuma culpa ao Estado, que teria a responsabilidade de criar e conduzir políticas educacionais para surdos (SKLIAR, 2011). Uma prova dessa falta de políticas bem definidas nessa área é o não cumprimento do artigo 4 da lei 10.436, que prevê a inclusão da Libras “como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”, mesmo após 14 anos da sanção dessa lei, isso não foi executado.

Com as lutas das comunidades surdas, que exigiram melhorias na educação, através da implantação das escolas bilíngues, foi aprovada a meta 4.7 do plano nacional de educação PNE (BRASIL, 2014, p.5) que pretende

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

A lei brasileira da inclusão<sup>19</sup> reforçou ainda mais essa nova política educacional para surdos. A FENEIS, juntamente com outras entidades que representam a comunidade surda, vem lutando para que a educação bilíngue seja efetivada e que a Libras seja ensinada como primeira língua e o Português como segunda. Para isso, são organizadas passeatas em vários locais do país e, todo dia 26 de setembro, em comemoração ao dia do surdo, acontecem grandes eventos para sensibilizar as autoridades da necessidade de uma educação diferenciada para essas pessoas.

Embora a educação bilíngue possa contribuir para que os surdos recebam uma educação de qualidade, ainda há um abismo entre os materiais e recursos disponíveis para eles e para os ouvintes. Em uma sala de aula sem alunos surdos, o professor pode utilizar recursos como, vídeos, *Youtube*, canções, poemas, jornais, revistas e documentários. Esses são apenas

---

<sup>19</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

alguns, dentre muitos recursos de que os docentes podem lançar mão para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, para os surdos, esses materiais não têm a mesma eficácia. A razão de afirmarmos isso é que todos eles são produzidos em uma língua de modalidade oral e para estudantes que têm o canal auditivo como fonte de recepção de conhecimentos. Consequentemente, os estudantes que não ouvem são privados de desenvolver o seu aprendizado em iguais condições dos demais, pois usam uma língua diferente da maioria.

Podemos comparar o fato de um aluno surdo que estuda em uma escola de ouvintes à seguinte situação: em uma sala de alunos norte-americanos, somente um deles fala a língua portuguesa e não domina a língua local, contudo, os conteúdos, livros, provas, e demais atividades são todos ministrados em língua inglesa. A escola providencia um intérprete, porém, todos os materiais didáticos continuam sem alterações. Com certeza, o desempenho desse estudante será afetado, do mesmo modo, os surdos sofrem com o sistema educacional atual que, até o momento, não conseguiu implantar efetivamente a educação bilíngue.

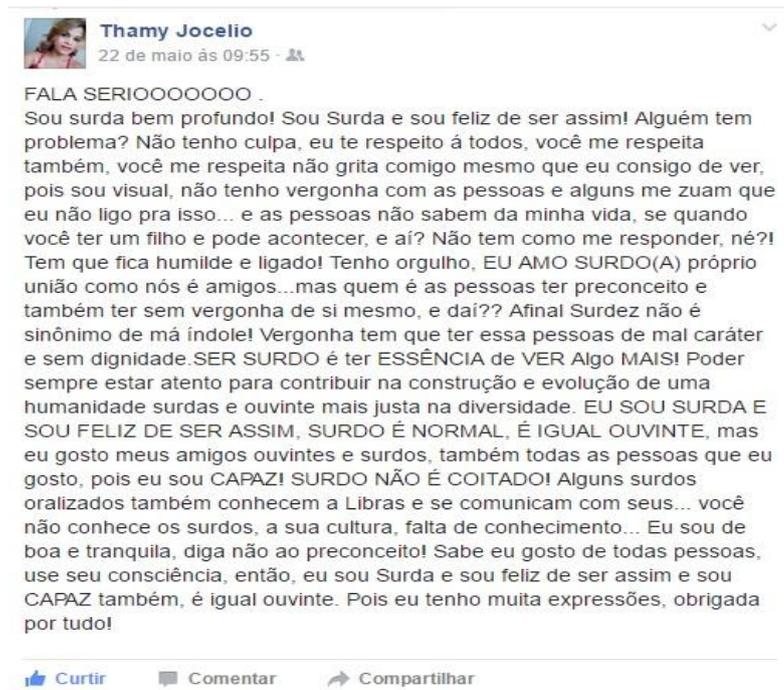
Imaginemos agora outra situação hipotética, mas que muitas vezes se torna real, em que um professor de língua adicional traz para sala de aula a letra de uma música com lacunas a serem preenchidas, e ele pede que os alunos ouçam a canção e completem a letra. Tal tarefa é biologicamente impossível de ser realizada por um aluno surdo, não somente essa, mas uma grande maioria de atividades com leituras e ditados não são adequadas a esses alunos. O próprio desenvolvimento cultural dos surdos é afetado pela falta de materiais em sua língua. Como comentado por Sacks (2010), as pessoas com surdez pré-linguística<sup>20</sup> dependem do que lhes é passado por outros. Desse modo, eles perdem parte de sua liberdade de aprender e se aprofundar em determinados assuntos, problema esse que não é enfrentado pelos estudantes ouvintes.

Como forma de resistir à dominação ouvinte, os surdos afirmam ter orgulho de sua condição e se posicionam de maneira firme em defesa de sua cultura. Podemos encontrar uma prova disso nas palavras de uma jovem surda chamada Aline (FIGURA 5). Após enfrentar alguns problemas pessoais, ela postou o seguinte texto em uma rede social:

---

<sup>20</sup> Que ficaram surdos antes de adquirir uma língua.

Figura 5 – Postagem de uma surda.



Fonte - Thamy Jocelio<sup>21</sup>

Com essas declarações, podemos perceber que as pessoas surdas ainda lutam para que seu lugar na sociedade seja respeitado. Porém, mesmo com esse problema, a jovem surda afirmou que “ser surdo é ter essência de ver algo mais”. Ela afirma que é surda e é feliz, tem uma cultura própria, é capaz e normal. Enfim, ela vê algo mais, algo que não é enxergado pelos ouvintes, uma cultura visual tão rica quanto qualquer outra, o ser surdo se manifesta na oposição ao ser ouvinte e na posição de resistir à tentativas veladas de aculturação (PERLIN, 2011). Assim, nas felicidades, nas angústias, nos medos, nas conquistas e no orgulho nascem as produções culturais surdas.

Dentre essas produções, temos as Escritas Surdas. Elas transmitem várias mensagens: a posição de resistência dos surdos frente dominação ouvinte, o desejo de utilizar a Libras livremente, que os profissionais da educação utilizem a sua língua com fluência, além do expressar as suas mais diversas emoções como amor e angústia. De fato, o poder comunicativo dessas *escritas* é notório.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/aline.jocelio>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

## 2.7. DO CONCEITO DE LITERATURA À NOÇÃO DE ESCRITAS.

Antes de discutir o que são as Escritas Surdas, devemos primeiramente ampliar nosso conceito de o que é literatura. A partir disso, poderemos romper com o paradigma de uma visão engessada, e compreender a amplitude do tema. Para isso, nos apoiaremos no conceito apresentado por Cosson (2006; 2014) e na crítica de Silva (2016) sobre a afirmação de a literatura ser a “arte da palavra” (p. 46).

Circulam, em nossa sociedade, histórias, contos, piadas, causos, poemas e canções repassadas oralmente. Ao se pensar nessas produções culturais, inicialmente, podemos não as associar à literatura. Contudo, Candido (2011) afirma que todas elas também são literatura, e além disso, pertencem a ela “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (p. 176). Embora a visão desse autor ainda necessite de uma ampliação, podemos usá-la como ponto de partida para o conceito alvo dessa investigação. Outra importante noção que Candido (2011) nos traz é da literatura como “o sonho acordado das civilizações” (p. 177). Pensando nesse sonho, precisamos também ampliar a nossa visão de texto para além do escrito, pois não precisamos de palavras escritas para sonhar.

Silva (2016) analisa uma coleção de livros didáticos para o ensino de língua materna e, nele, procura compreender qual conceito de literatura é utilizado. Em sua análise, foi percebido que ainda se perpetua a visão de “‘arte da palavra escrita’ cuja maior prova se dá na exemplificação de autores e obras unicamente do cânone” (SILVA, 2016, p. 48). O autor afirma que uma enciclopédia digital, a Wikipedia, tem uma definição muito mais precisa e abrangente do que a coleção de livros utilizada. Segundo Silva (2016), essa enciclopédia digital define literatura como “arte de exprimir eventos reais ou fictícios em palavras, imagens e sons” (p.50).

Analisando essa assertiva, podemos concluir que o “frágil conceito de literatura como palavra” (SILVA, 2016, p.48) é superado por uma noção ampliada da arte. E essa contempla várias manifestações artísticas, orais e escritas ou até mesmo somente expressões imagéticas (SILVA, 2016; COSSON, 2006). Silva (2016), defende que o termo *escritas* “possibilita quaisquer leitores terem consigo uma forma mais centrada, objetiva, menos ambígua e mais plural de entender o que podemos, hoje, chamar de Literatura” (SILVA, 2016, p.56). Essa visão também é apoiada por Ludmer (2010), quando a autora as chama “de escrituras ou literaturas pós-autônomas” (p.2), pois elas perpassam as fronteiras da literatura canonizada por não estarem atreladas a uma escola literária, ou a um estilo estético específico, são livres.

As *escritas* não se restringem apenas à grafia de palavras em um papel, mas contempla todos os modos possíveis de registrar uma língua (SILVA, 2016). Compartilhamos também dessa ideia, pois esse termo amplia a noção de uma literatura concebida apenas pelos livros, pelos clássicos e abarca todas as possibilidades de registro dessa arte, como os sonoros, imagéticos, visuais e também o foco de nossa investigação – as produções em língua de sinais.

Com essa ampliação da noção do que é literário, nos deparamos com a noção não de apenas uma literatura, mas sim de multiliteraturas. Nesse contexto, podemos enxergar as poesias em língua de sinais, as HQ, as canções, o cinema, as séries de TV, os jogos eletrônicos e as telenovelas que, em suas essências, não se enquadram nessa frágil visão de “arte da palavra escrita” (SILVA, 2016, p.46). Segundo Cosson (2014), esses avatares “são exemplos de como a literatura se espalhou pela cultura” (p.18). Embora as composições em língua de sinais não tenham sido citadas por Cosson, elas trazem em seu escopo vários traços das produções citadas nesse parágrafo. Além dos sinais/palavras, as composições em língua de sinais são recheadas com gestos, expressões corporais e faciais, recursos imagéticos e cinematográficos (PIMENTA, 2012). Isto posto, é possível perceber que esse tipo de *escritas* quebra completamente o paradigma da arte da palavra escrita e se aproxima de uma arte multifacetada, multimodal, multisemiótica, uma multiliteratura.

Essas *escritas* podem contribuir para a nossa humanização. Entendemos isso como um processo que caracteriza o homem com traços ditos essenciais: capacidade de refletir, de adquirir conhecimento e sabedoria, boa disposição ao relacionar-se com o outro, afinamento das emoções e capacidade de percepção do que é belo e complexo. Para Candido (2011) a humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (p. 117)

Vale salientar que, para haver uma humanização pela literatura, o texto não pode tratar de algo alheio ao estudante, isso fica evidente na explanação de Silva (2016), que concorda com Candido (2011), quando ele afirma que literatura humaniza, mas discorda do tipo de literatura que Candido (2011) defende como humanizadora. Silva (2016) defende a ideia que não é somente a literatura canonizada que pode humanizar, mas sim todas aquelas com as quais o leitor pode se identificar. Uma literatura que retrate suas emoções, na qual ele enxergue seu vizinho, seu familiar, seu amigo e seus amores.

Infelizmente, com a literatura tradicional nem sempre isso é possível, pois os jovens de hoje “não encontram, nessas narrativas, nessas vozes, correlatos com os quais comparar, fazer o trabalho da antítese pela tese para se ter uma síntese” (SILVA, 2016, p. 71). Nesse caso, com qual literatura o jovem pode se identificar? Com as *escritas*, e mais precisamente com as Escritas Surdas? Sim! Essa é a perspectiva adotada nesse trabalho, mas entendemos que não somente com ela, mas, também, com outras que possibilitem a reflexão sobre nossas realidades. E as Escritas Surdas nos possibilitam isso, conhecer o outro, mas não outro que está longe de nós e sim alguém que pode ser de nossa família, nosso vizinho ou nosso amigo. Essa reflexão poderá nos tornar mais humanos. Mas, como podemos definir o que são as Escritas Surdas, e como elas podem ser trabalhadas em sala de aula? Nas próximas seções abordaremos essas questões.

## 2.8. O QUE CONSIDERAMOS COMO ESCRITAS SURDAS?

As pesquisas com as quais tivemos contato durante o nosso levantamento bibliográfico, não utilizam o termo Escritas Surdas e sim literatura surda. Por conseguinte, a partir de agora apresentamos o conceito do que é literatura surda, descrevemos algumas de suas características e finalizaremos argumentando – novamente – a razão de utilizarmos o termo Escritas Surdas.

Segundo Kanopp (2010), a expressão literatura surda é usada para

histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (p.7).

Klamt (2016) afirma que ela “inclui a literatura escrita sobre surdos, a literatura escrita por surdos e a literatura em língua de sinais” (p.31). Dentro dessa última classificação incluem-se as traduções, para a Libras, de obras da literatura universal. Nos textos consultados sempre analisam a literatura produzida por surdos, contudo apresentam, também, as traduções de obras da literatura universal para a Libras como literatura surda, literatura visual ou literatura em Libras.

Karnopp (2010), Klamt (2016) e Peixoto (2016), apresentam a literatura visual e a literatura surda como sinônimos e afirmam que essas produções são divididas em: Produções originais, adaptações de histórias para o universo surdo e as traduções para a língua de sinais.

Além disso, Peixoto (2016, p. 142) afirma que “a Literatura Visual é o todo composto pelos três tipos de produções da língua visuo-espacial: traduções (Literatura em Libras), adaptações e criações (Literatura Surda)”. Isso nos leva a crer que o termo literatura visual é mais abrangente que literatura surda, pois a produção imagética na Libras não necessariamente implica que a temática da cultura surda esteja presente no texto.

Exemplo disso, são textos da literatura tradicional que, após passarem por um processo de tradução intersemiótica, são apresentados em Libras, com o apoio de recursos visuais. Alguns exemplos de traduções de histórias são disponibilizados pela editora Arara Azul<sup>22</sup>, embora elas sejam visuais e em Libras, poderiam ser consideradas como literatura visual, mas não como literatura surda, pois são apenas traduções de obras pertencentes à literatura ouvinte, como - por exemplo - *Iracema*, *O Alienista* e *Alice no país das maravilhas*. A definição de literatura surda utilizada por Karnopp (2010), Klamt (2016) e Peixoto (2016), limitam essas produções unicamente a transposições de uma modalidade, para os ouvintes, de escrita alfabética para o registro em língua de sinais.

Ao adotarmos o termo *Escritas Surdas*, estaríamos nos libertando das amarras ao texto impresso e abrindo as portas para todas as possibilidades composições. Essas *escritas* revelam muito sobre os que a produzem, suas necessidades, desejos, anseios e preocupações. Por conseguinte, nessa investigação consideramos como *Escritas Surdas* todas as produções registradas nos mais diversos suportes: impressas em papel, gravadas em vídeo, pintadas, desenhadas, esculpidas, fotografadas; transmitidas por meio de sinais ao longo das gerações, e que foram criadas por pessoas que pertencem a uma comunidade surda e que, em seu escopo, transmitem a cultura, as lutas, os anseios, os medos e as alegrias de seus membros. Nessas obras, é possível encontrar piadas, poemas, contos, fotografias, artes plásticas, competições de poesias, histórias da comunidade surda e peças teatrais. Não se limitando a apenas esses formatos citados, mas abrangendo toda e qualquer produção artística da comunidade surda.

As temáticas das *Escritas Surdas*, na maioria das vezes, abordam o uso da Libras e a relação entre surdos e ouvintes. Desse modo, surge um novo mundo de significações que é desconhecido por uma parte da comunidade ouvinte. Contudo, as produções dos surdos, por diversas razões, não ganharam o destaque que merecem. Muitos fatores podem ter contribuído para isso, entretanto, ao analisar um breve histórico, é possível perceber que aos poucos, essas *escritas* vêm ocupando o seu devido lugar.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/sCJCI1>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

Segundo Sutton-Spence (2005), não há registros de poemas feitos por surdos até 1960, ano que foi um marco no reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua com o mesmo *status* linguístico das línguas orais. Fisher & Lane (*apud* PORTO & PEIXOTO, 2012) afirmam que, em séculos anteriores, existiram poetas surdos. Contudo, a falta de um meio eficaz de registrar as poesias sinalizadas pode ser o motivo da ausência de obras desses autores.

Por volta da década de 1950, nos Estados Unidos, foram fundados clubes de surdos onde eles podiam compartilhar suas produções. Dorothy Milles foi uma das primeiras poetisas surdas, sendo muito influente tanto nos EUA quanto na Inglaterra (PORTO & PEIXOTO, 2012). Na década de sessenta, foram iniciados os trabalhos de um grupo nacional de teatro surdo, esses apresentaram o espetáculo “My Third Eye”, escrito por um surdo. Esse grupo se apresentou em todos os estados dos EUA e em vários continentes (MEREDITH, 2014). No Brasil, um dos pioneiros é o ator e poeta Nelson Pimenta (KARNOPP, 2010).

Embora as Escritas Surdas sejam escassas em comparação com as tradicionais, ainda podemos encontrá-las (KARNOPP & HESSEL, 2013). As poucas obras produzidas por surdos também se refletem nas poucas pesquisas acadêmicas nessa área, como apresentamos ao longo dessa dissertação. A seguir, iremos conhecer algumas obras das Escritas Surdas e seus autores que, em suas produções, englobam as características que apresentamos nessa investigação e que também foram apresentadas por Karnopp (2010) e Quadros *et al.* (2014), referindo-se a literatura surda. Com isso, veremos como essas *escritas* romperam as fronteiras da literatura tradicional.

### 2.8.1. Escritas Surdas, uma janela para uma cultura visual

A partir da popularização de mídias como o VHS e o DVD (KARNOPP, 2008), as Escritas Surdas ganharam um meio para o seu registro, que possibilitou captar toda a expressividade visual. Porém, poucos surdos tinham acesso a filmadoras para registrar suas produções, que ficavam apenas sendo transmitidas de pessoa para pessoa. Com o passar dos anos, a internet e um maior acesso a equipamentos de filmagem em *smartphones* e demais dispositivos móveis, possibilitou aos surdos um meio rápido e gratuito de disseminar as suas produções e o site *Youtube* é o mais usado para isso. Até o momento, não existe um sistema de escrita oficial para a Libras, portanto, o registro mais comum dessa língua tem sido por meio do audiovisual.

Poemas, piadas, poesias, jogos de linguagem e histórias, nascidas em meio à comunidade surdas, expressam a riqueza visual e criativa dessa cultura. O empenho dessa comunidade para se auto afirmar, tendo em vista serem uma minoria linguística e o empoderamento dos surdos como pessoas com direitos, são algumas das características dela. Além disso, os recursos imagéticos são explorados, ao máximo, pelos autores.

Pimenta (2012) e Peixoto (2016) abordam vários recursos que associam a língua de sinais e a linguagem cinematográfica. Além disso, Peixoto (2016) apresenta 25 elementos estéticos que surgem frequentemente nas Escritas Surdas. Esses recursos, podem “atrair” os alunos a novas significações (MORAN, 1995, p. 27), pois os ouvintes podem perceber que através da Libras também é possível produzir arte.

Dentre as possibilidades de uso dos recursos audiovisuais abordados por Pimenta (2012) e outros autores como Vieira (2016), podemos citar os seguintes: Plano geral, Plano americano, Plano próximo, *Zoom in*, *Zoom out*, dentre outros. Porém, enquanto nas produções audiovisuais convencionais esses são definidos por enquadramentos de câmera ou efeitos de edição, nas produções audiovisuais em Libras, também, eles são obtidos com expressões faciais e corporais, uso de classificadores, movimentos associados aos sinais e olhar do personagem (PIMENTA, 2012). Desse modo, ao invés de se dar um *zoom in* com a câmera, o narrador pode sinalizar a sentença próxima a ela, causando o efeito desejado.

Podemos encontrar as características apresentadas na obra *Bolinha de Ping Pong*, da Cia. Arte e Silêncio<sup>23</sup>. O criador dessa história, Rimar Segala, e toda a sua família é composta por surdos, ele é professor de Libras da Universidade Federal de São Carlos. Além disso, ele é ator desde 2003, quando fundou a Cia. Arte e Silêncio, atuando em festivais de folclore surdo e peças publicitárias (PEIXOTO, 2016). Como pode ser percebido, ele sempre participou de uma comunidade surda e hoje é ativo nas suas lutas. Em um contato pessoal com esse autor, através do *WhatsApp*, ele nos enviou um vídeo<sup>24</sup> no qual afirma que a motivação para criação dessa história foram acontecimentos pessoais que lhe causaram muitos incômodos, mas que ele se destina a surdos e ouvintes, usuários da Libras, que necessitam refletir sobre suas vidas. Ele finalizou seu vídeo salientando o papel da Cia. Arte e Silêncio em valorizar a Libras, a cultura e identidade surda. Seus vídeos são marcados pelo posicionamento em favor fluente da Libras pelos profissionais intérpretes e pela afirmação dela como uma língua capaz de expressar qualquer ideia.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/Zd2ybZ>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/Yoo7uXHjEiM>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

Podemos observar que o autor utiliza a dêixis<sup>25</sup> (PRADO & LESSA, 2012) em quase todos os momentos do vídeo, para correlacionar os personagens às suas narrativas. Nesse vídeo, também encontramos uso de expressões não manuais (QUADROS, 2004) associadas aos recursos dêíticos. Com isso, é possível perceber a localização espacial de cada personagem, até mesmo identificando visualmente as características físicas deles.

A história “Bolinha de Ping Pong” nos mostra os golpes que a vida nos dá, que em alguns momentos são fortes e em outros são leves. O autor sintetizou isso através de três personagens, sendo eles: dois jogadores de ping pong, o juiz e um palhaço que é usado como bolinha. Um dos jogadores é descrito com feições brutas, e até certo ponto violentas, principalmente no momento em que golpeia a bolinha (Figura 6). O outro participante do jogo é delicado, e até mesmo utiliza uma luva para jogar, o modo leve como ele acerta a bola também é um reflexo de sua personalidade (Figura 7). O Palhaço da história é um personagem alegre, que pelas expressões corporais e faciais do narrador é uma figura até certo ponto ingênua (Figura 8), pois não mostra insatisfação ao saber que será golpeado pelas raquetes dos jogadores. Em meio a esse jogo, o juiz entrega, friamente, o palhaço para o jogador violento.

---

<sup>25</sup> “O termo ‘dêixis’ é atualmente usado em linguística para referir a função dos pronomes pessoais e demonstrativos, dos tempos e de uma variedade de formas gramaticais e léxicas que relacionam enunciados com as coordenadas espaço-temporais do ato de enunciar” (LYONS, 1977, p. 636). Na Libras, a dêixis ocorre por meio de expressões não manuais e o posicionamento do enunciador, para referir-se a diversos personagens da narrativa.

Figura 6 – Personagem violento da história Bolinha de Ping Pong.



Fonte – Canal no Youtube da Cia. Arte e Silêncio.<sup>26</sup>

Figura 7 – Personagem delicado da história Bolinha de Ping Pong.



Fonte – Canal no Youtube da Cia. Arte e Silêncio.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2y9IGQNzZ2M&list=PL3DB52722ACAE5F88>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Figura 8 – Personagem Palhaço da história Bolinha de Ping Pong.



Fonte – Canal no Youtube da Cia. Arte e Silêncio.

Ao vermos essa história, podem surgir, em nossa mente, todos os golpes que uma pessoa surda leva durante toda a sua vida. Toda uma vida de preconceito e segregação social e educacional podem ser inferidos através dos golpes sofridos pelo “palhaço” da história. Embora ela não tenha sido destinada somente ao público surdo, o contexto de vida do autor nos levam a crer que, provavelmente, essas pessoas terão uma maior identificação com esse vídeo.

Nelson Pimenta também é autor de poemas em língua de sinais. Ele nasceu sem a audição e ingressou no INES aos 12 anos de idade. Essa instituição causou um grande impacto em sua formação, pois nela ele estava completamente imerso na cultura e comunidade surda (PEIXOTO, 2016). Hoje, ele é professor do INES e autor de vários poemas que foram distribuídos por sua empresa a LSB Vídeo (PEIXOTO, 2016). Esse professor é apresentador do *Talk Show Café com Pimenta*, no canal da TV INES<sup>27</sup>, onde ele entrevista várias personalidades. Esse canal apresenta diversos programas como: “A Comédia da Vida Surda” e “Piadas em Libras”. Essa emissora de TV online vem contribuindo para o fortalecimento da cultura visual das pessoas surdas e a sua programação já pode ser assistida, via satélite, pelos usuários de antenas parabólicas.

<sup>27</sup> Disponível em: <[http://tvines.org.br/?page\\_id=1387](http://tvines.org.br/?page_id=1387)>. Acesso: 24 dez. 2016.

Em suas produções, Pimenta utiliza efeitos tradicionais de edição e efeitos imagéticos conseguidos através da sinalização. Um exemplo disso é o vídeo “Os cinco sentidos”, de Paul Scott, traduzido da língua americana de sinais para a Libras por Nelson Pimenta. Nesse vídeo, é possível perceber que o autor usa as expressões não manuais (QUADROS & KARNOPP, 2004) associadas aos efeitos de vídeo. Na figura 9, vemos o uso do *close-up* e sobreposição, no momento em que os personagens mergulham no mundo de cada sentido dos nossos corpos. Nelson Pimenta criou poemas famosos dentro da comunidade surda, como Bandeira do Brasil, Natureza, Língua Sinalizada e Língua Falada e O Pintor de A a Z. De maneira mais geral, o poeta trata de temas como: as diferenças entre a Libras e a língua portuguesa, a preservação da natureza e até mesmo uma homenagem a bandeira do Brasil.

Figura 9 – Efeito *close-up* e sobreposição em Os Cinco Sentidos.



Fonte – Canal no Youtube de Nelson Pimenta<sup>28</sup>.

Além de vídeos, as Escritas Surdas também são manifestadas por meio das Artes Plásticas. O site Cultura Surda<sup>29</sup> divulga várias produções desse tipo, como a obra “*ASL still grows beautifully*” (FIGURA 10) de Jennifer Tandoc e “*Papillon*” de Jennifer Lescouë (FIGURA 11). As duas artistas surdas expressam, multimodalmente com sinais e imagens, suas impressões sobre a natureza.

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/Nelsonpls>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

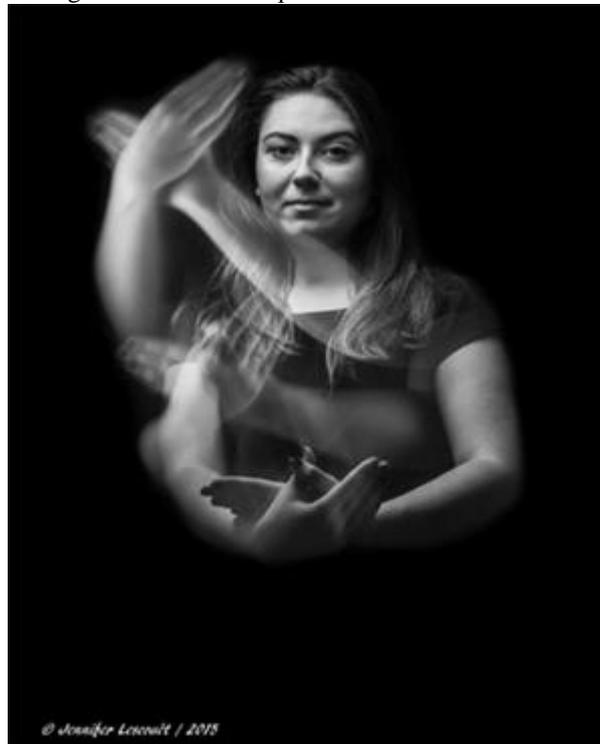
<sup>29</sup> Disponível em: <<https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Figura 10 - Obra: “ASL still grows beautifully”, de Jennifer Tandoc.



Fonte - Site Cultura Surda<sup>30</sup>.

Figura 11 - Obra: “Papillon” de Jennifer Lescouë



Fonte - Site Cultura Surda<sup>31</sup>.

Recentemente, uma nova manifestação cultural está sendo incorporada à comunidade surda, o Slam do Corpo<sup>32</sup>. Nesses eventos, surdos e ouvintes improvisam poesias em Libras, ao final, as melhores são premiadas (FIGURA 12).

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Figura 12 – Apresentação de poesia no Slam do Corpo



Fonte – Corpo Sinalizante<sup>33</sup>.

Esses eventos são organizados pela comunidade surda com o apoio do Serviço Social do Comércio de São Paulo. Na competição, um surdo e um ouvinte declamam suas poesias em Português e Libras. Além disso, ainda são oferecidos minicursos e workshops sobre declamação de poesias<sup>34</sup>.

Os vídeos da Cia. Arte e Silêncio e de Nelson Pimenta, citados nesse capítulo, não são traduzidos para a língua portuguesa. Desse modo, para utilizar esses vídeos como recursos didáticos em sala de aula é preciso complementá-los com legenda ou narração. O próprio Pimenta (2012) sugere que seja utilizada a “proposta de legendas móveis e em 3D do diretor de cinema surdo africano Braam Jordaan” (p.50). Nela, a legenda acompanha o movimento das mãos e do corpo do personagem. Esse recurso, auxiliará na compreensão, pois o espectador não precisará desviar seu olhar para as legendas enquanto perde alguma expressão não manual (PIMENTA, 2012).

Com essas possibilidades em mente, percebemos que as Escritas Surdas podem ser acessíveis aos ouvintes e que, na sua produção, os recursos audiovisuais podem complementar o texto em Libras, trazendo novos sentidos e significações para o espectador. Essas *escritas* são ricas e estão em constante expansão. Desse modo, é preciso assegurar que surdos e ouvintes tenham acesso a elas, pois elas têm a sua força humanizadora que atua na formação

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/Corposinalizante>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://goo.gl/DN9jMb> acesso em 07 de maio de 2017

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/slam-do-corpo-novo-jeito-de-falar-novo-jeito-de-ouvir>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

do homem, que foi vista por Candido como literatura (2011). Com isso em mente, para contribuir com a formação do ser humano, elas têm que ser acessíveis a todos.

Por sua natureza visual, as Escritas Surdas estão completamente acessíveis aos surdos. Contudo, o público ouvinte que não é usuário da Libras não tem esse privilégio. Somente a TV INES disponibiliza seus programas de forma bilíngue (Libras, legenda e áudio em Português), e a falta de legendas pode ser um fator que impedirá uma maior difusão das obras criadas por surdos.

Todos esses recursos linguísticos, imagéticos e cinematográficos, nos comprovam que as obras que usualmente são chamadas de literatura surda, não estão atreladas a um livro impresso, nem tão pouco a um movimento literário, elas são livres, são pós-autônomas. Por esse motivo, utilizamos o termo Escritas Surdas, pois esta nomenclatura não está amarrada a esse ou aquele suporte físico, nem nos remete a ideia de um cânone, pois elas podem ser impressas, em vídeo, ao vivo, em fotografias, em desenho. Enfim, sem limites, como toda arte deve ser.

## 2.9. UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A LITERATURA SURDA

Nessa seção, iremos conhecer o atual estado da arte das pesquisas, sobre o que os pesquisadores consideraram como literatura surda, presentes na base de dados da Scielo e no banco de teses e dissertações da Capes. Os termos utilizados para a pesquisa foram “Escritas Surdas”, “literatura visual”, “literatura surda<sup>35</sup>” e “Libras”. Na Scielo, o único artigo encontrado foi o de Karnopp & Hessel (2014), sobre o humor em uma piada da tradição oral dos escritos surdos. Na pesquisa, são analisadas cinco versões diferentes da piada “Leão Surdo”, as autoras concluíram que em todas elas o ouvinte sempre leva desvantagem, pois o violinista tocou seu instrumento tentando fazer adormecer um leão surdo e foi devorado (KARNOPP & HESSEL, 2014).

Ao realizar uma busca no banco de dados da Capes, ao todo foram encontrados 16 trabalhos, sendo eles duas teses e catorze dissertações, conforme apresentado no quadro 01:

---

<sup>35</sup> Embora os trabalhos pesquisados apresentem o termo “literatura surda”, nos remeteremos a eles utilizando a nomenclatura “Escritas Surdas”, adotada para esta dissertação.

Quadro 01 – Trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da Capes, divididos por região, que abordam a temática da literatura surda.

Região	Nº	Autor	Programa	Nível
Nordeste	1	Peixoto (2015)	Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB	Mestrado
	2	Peixoto (2016)	Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB	Doutorado
Norte	3	Neves (2015)	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFRO	Mestrado
	4	Pissinatti (2016)	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFRO	Mestrado
Sudeste	5	Silva (2015)	Programa de Pós-graduação em Letras da UFES	Doutorado
Sul	6	Rosa (2011)	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL	Mestrado
	7	Santos (2016)	Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMA	Mestrado
	8	Mourão (2011)	Dissertação Programa de Pós-graduação em educação UFRGS	Mestrado
	9	Muller (2012)	Dissertação Programa de Pós-graduação em educação UFRGS	Mestrado
	10	Somacal (2014)	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS	Mestrado
	11	Pimenta (2012)	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC	Mestrado
	12	Machado (2013)	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC	Mestrado
	13	Felicio (2013)	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC	Mestrado
	14	Andrade (2015)	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC	Mestrado
	15	Vieira (2016)	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC	Mestrado
	16	Klamt (2014)	Programa de Pós-Graduação em Linguística UFSC	Mestrado

Fonte – Dados da Pesquisa.

Ao realizar uma leitura *scanning* desses trabalhos foi possível constatar que as pesquisas dos Programas de pós-graduação da UFSC, tratam da tradução de obras da Libras/Português e Português/Libras (FELICIO, 2013; ANDRADE, 2015), estudos sobre a estética das poesias em Libras (KLAMT, 2014; MACHADO 2013), pesquisa sobre o uso de recursos cinematográficos nos escritos surdos em vídeo (VIEIRA, 2016; PIMENTA, 2012).

Outros trabalhos como o de Rosa (2011), tratam da visão que os professores surdos têm dos livros digitais em Libras, Mourão (2011) analisa a produção literária de alunos surdos do curso de Letras /Libras, Muller (2012) estuda os marcadores culturais na literatura

produzida, por surdos, em língua portuguesa, Peixoto (2016) com uma análise do contexto de produção de setenta poesias em Libras.

Além desses elencados acima, Somacal (2014) estuda as metodologias de produção de teatro com surdos; Peixoto (2015), Santos (2016) e Pissinatti (2016) analisam o processo de tradução e adaptação de histórias da literatura universal traduzidas para a Libras e histórias originais produzidas por surdos. Neves (2015), discute o papel das poesias feitas por surdos como reafirmadoras de sua identidade; Pissinatti (2016) e Silva (2015) pesquisaram o papel das histórias em Libras como fortalecedoras de uma norma bilíngue.

Um dado curioso obtido com esse levantamento foi que a maioria das pesquisas estão vinculadas a um programa de pós-graduação em estudos da tradução no sul do País. Essa região também concentrou a maioria dos trabalhos, totalizando onze dissertações. A região norte produziu duas dissertações, e a nordeste uma dissertação e uma tese, e foram seguidas pela região sudeste, com apenas uma tese.

Essa alta concentração de trabalhos no Sul do país pode estar ligada ao fato de que nessa região foi fundado o primeiro grupo de estudos sobre a surdez e, também, a primeira graduação em Letras Libras (STROBEL, 2009). Nesse contexto, através da Universidade Federal de Santa Catarina, foram abertos diversos polos de educação a distância desse curso, proporcionando o surgimento de trabalhos e pesquisas em outras regiões do Brasil. Entretanto, percebemos que muitas das pesquisas encontradas se concentram na análise de traduções para a Libras de obras em língua portuguesa. E essas obras são classificadas, pelos autores, como literatura surda.

Após conhecermos o conceito de Escritas Surdas e como está o panorama atual das pesquisas nessa área, iremos discutir a razão pela qual consideramos que é fundamental o contato com essas produções artísticas.

## 2.10. PORQUE PRECISAMOS DAS ESCRITAS

Ao se pensar em necessidades básicas da humanidade, a primeira que pode surgir em nossa mente é a água, pois, com essa substância podemos sobreviver e fazer toda uma sociedade se movimentar. Podemos limpar nosso corpo e nossas casas. Indústrias se instalam onde há uma grande abundância de recursos hídricos movimentando, assim, toda uma economia. Sem água, não seria possível produzir alimentos nem os deliciosos sucos de frutas que nos refrescam. Pensando no poder que esse líquido tem, será que podemos encontrar tal necessidade básica para o ser humano nas *escritas*? Sim, podemos.

Refletindo sobre os direitos humanos, Candido (2011) afirma que os bens incompreensíveis não podem ser negados a ninguém. A partir dessa afirmação, podemos pensar: Será que as *escritas* são indispensáveis? O próprio Candido (*op.cit*) nos mostra que é impossível uma pessoa passar mais de 24 horas sem contato com alguma forma de fabulação. Esse contato acontece todos os dias em nossos sonhos. Nesse momento particular, nossa mente viaja à terras conhecidas ou desconhecidas, até mesmo àquelas que existem somente em nossos pensamentos. Em 2010, o site Terra<sup>36</sup> noticiou que a psicóloga e pesquisadora Deirdre Barrett descobriu que os sonhos nos ajudam a resolver problemas do dia a dia reiniciando nosso cérebro para que ele possa solucionar as dificuldades encontradas. Dessa forma, do mesmo modo que a falta de água pode causar sérios danos à saúde, a falta de sono e, conseqüentemente, sonhos, também pode causar até mesmo o desequilíbrio social (CANDIDO, 2011).

Candido (2011) afirma que a falta de sonho pode causar o desequilíbrio psíquico e a falta do contato com as *escritas* pode causar o desequilíbrio social. Com as *escritas*, podemos sonhar acordados, até viver outras vidas e ir a lugares nunca pisados por pés humanos. Há alguns anos, uma campanha de incentivo à leitura<sup>37</sup>, promovida pela rede Globo de televisão, trouxe o slogan: Quem lê viaja! Ao pensar no conceito de *escritas* apresentado por Silva (2016) e Ludmer (2010), podemos expandir essa ideia para: quem conta histórias viaja, quem declama viaja, quem as ouve e quem as vê também viaja.

Considerando as informações citadas, podemos afirmar que não se pode negar o acesso a nenhum tipo de *escritas*, pois isso provocaria o desequilíbrio social. Se o acesso à literatura clássica é um direito da alta sociedade, também é um direito de todas as classes sociais o acesso a todos os tipos de *escritas*, sejam elas elitizadas ou populares. Partindo desse pressuposto, a escola não pode privilegiar o ensino do cânone literário em detrimento ou supressão das *escritas*. Esse é o caso da Escritas Surdas, que por ser desconhecida, pela maioria, não é tornada acessível a todos. Seus traços específicos podem ser utilizados pelos professores para despertar o interesse dos alunos. Com isso em mente, essas *escritas* deveriam fazer parte dos estudos nos cursos de Licenciatura em Letras, juntamente a todos os outros gêneros literários. Porém, não há essa discussão nos cursos de formação de professores de línguas. Deste modo, apresentamos, a seguir, a possibilidade de um letramento literário, leia-se das *escritas*, através das obras feitas por surdos.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/mCvxLG>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

<sup>37</sup> Disponível em:< <https://goo.gl/KKE7dj> > Acesso em: 25 de out. 2017.

## 2.11. O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS ESCRITAS SURDAS

Como foi apresentado nessa investigação, as Escritas Surdas podem contribuir para formação do estudante, mas para isso ela precisa ser escolarizada. Esse processo proporcionará aos alunos a possibilidade de ampliar o seu letramento literário. Segundo Cosson e Souza (2011), “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (p.103). Além da inserção no mundo da escrita da palavra, podemos, com as produções artísticas dos surdos, inserir o estudante no mundo das *escritas* (SILVA, 2016). Podendo essas serem de sinais, imagéticas, visuais e plásticas, tendo a capacidade de exprimir as mais diversas emoções (SILVA, 2016).

O letramento proposto por Cosson e Souza (2011), pode servir de base para um trabalho docente que possibilite a imersão do aluno no mundo dos surdos. Ele propõe a utilização de oficinas de leitura. Nelas, o professor iniciaria lendo uma obra e externando os possíveis pensamentos que surgem na mente (COSSON & SOUZA, 2011). Em seguida, os alunos leriam em voz alta e, nessa oficina, também teriam a oportunidade de fazer leituras independentes. No caso das Escritas Surdas, esse processo pode ser conduzido de maneira similar. Contudo, o texto em Libras seria apresentado, em vídeo. Ao assisti-lo, ele o pausaria e comentaria sobre os pensamentos e inquietações advindos da leitura. Por fim, os alunos poderiam “ler” outras obras que podem ser encontradas no *Youtube*.

Nesse processo, os três tipos de aprendizagem provenientes da linguagem literária podem ser contemplados. Eles foram descritos por Halliday (*apud* COSSON, 2006) e englobam a aprendizagem da literatura, sobre a literatura e sobre “conhecimentos de história, teoria e crítica” (p.47). Como foi salientado pelo próprio Cosson (2006), as aulas tradicionais “oscilam entre as duas últimas aprendizagens e, praticamente ignoram a primeira” (p.47). Essa aprendizagem que é ignorada consiste em conhecer o mundo através da literatura (COSSON, 2006), não somente o mundo que está em nossa volta e, que muitas vezes não o percebemos, mas também o mundo dos outros. Assim, nos remetemos, agora, ao conhecimento que o estudante pode ter do mundo dos surdos. Nesse sentido, levando em conta as considerações de Cosson (2006), com a literatura “podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (p.17). No contato com as Escritas Surdas é possível retirar os surdos da invisibilidade, pois os ouvintes poderiam “viver como outros”, e essa vivência

proporcionaria a interiorização das experiências dessas comunidades, estimulando o respeito mútuo.

Nesse caso específico, um letramento que utilize as produções culturais surdas ultrapassaria os muros das escolas, trazendo benefícios sociais aos ouvintes e surdos. E o caráter audiovisual dessas obras a aproximam do processo de multiletramento (ROJO, 2012). Contudo, o apego ao ensino tradicional da literatura engessa o pensamento dos alunos e não possibilita um real letramento e um desejo de “ler”. Desta forma, nos remetendo novamente a Candido (2011), podemos pensar na leitura como a água, sem ela não seríamos quem somos e não viveríamos como vivemos. O professor deve, assim, estimular a “sede” nos alunos. E, com isso, o aproveitamento geral do aluno seria melhor.

A ausência de “sede” pela leitura é um grave problema do nosso país. Zilberman (2009) atesta que, como acontece em outros países, os brasileiros não gostam de ler. Segundo ela, seria por causa da falta de fluidez na leitura e um vocabulário reduzido. Isso causaria uma maior dificuldade na compreensão das *escritas*. Os dados do IBGE confirmam esta ideia, pois em 2014 o índice de analfabetos funcionais foi 24,3% (IBGE, 2014).

Neste cenário alarmante, o aluno é apenas um receptáculo passivo do conhecimento, pois ele não o questiona e está apenas “vomitando o que não digeriu” (DEMO 2004, p.62). Isso acontece porque o aluno decorou e, na prova, vomita aquilo que não contribui para sua nutrição. Como uma comida estragada que é rejeita pelo nosso corpo, esse conhecimento não produz benefícios duradouros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá orientações para que essas situações sejam evitadas. Este documento afirma que

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). (BRASIL, 2017, p. 59).

Dentro desta perspectiva, o letramento, através das *escritas*, auxiliará o aluno surdo e ouvinte a participar do mundo social e exercer a sua cidadania através da interação com o outro. Nesse contexto, como as Escritas Surdas são predominantemente audiovisuais, dedicaremos a próxima seção para discutir como o audiovisual pode contribuir para a difusão e o registro das produções surdas.

## 2.12. O AUDIOVISUAL COMO MEDIADOR DO REGISTRO E DA DIFUSÃO DA PRODUÇÃO DAS ESCRITAS SURDAS

As *escritas* são poderosos instrumentos para a educação (SILVA, 2016). Dentro dessa perspectiva, já ultrapassamos as barreiras das obras unicamente impressas e adentramos em uma variedade de meios que podem ser utilizados para o processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses, temos hoje as produções audiovisuais que, conforme já relatamos anteriormente, devido ao maior acesso da população a filmadoras disponíveis em *smartphones* e demais dispositivos móveis, tem se tornado uma forma de expressar e divulgar ideias. Com isso, o ser humano inventa e reinventa diversos meios para se comunicar com seu próximo. Segundo Di Camargo (2009):

Desde as tradicionais artes plásticas, passando pela fotografia, pelo cinema, pela TV e chegando à Internet, o homem tem utilizado diversos recursos para se comunicar através da imagem. E, analisando os contextos da produção imagética, percebe-se que as imagens estão ligadas à arte, ao jornalismo, à publicidade, enfim, aos vários campos de produção de sentido, como um elemento imprescindível para o processo de comunicação (p. 27-28).

Com esses meios de comunicação é que podemos registrar nossa cultura e nossos pensamentos e, além disso, dar vida à imagens estáticas. Essa possibilidade de uso dos recursos audiovisuais potencializa os efeitos comunicativos desse meio e a educação pode usar isso a seu favor. Dentro das múltiplas tecnologias e meios para registro audiovisual, nos remeteremos a pedagogia dos Multiletramentos de (2012) quando ela apresenta que

o conceito de Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (p. 13)

Como apresentado nos capítulos anteriores, a comunidade surda possui uma cultura própria e, dentro da proposta de Rojo (*op.cit*), múltiplas culturas podem ser o objeto de ensino na escola. Sendo a cultura surda expressada principalmente por meios audiovisuais, é preciso que o professor conheça e domine a utilização deles, para que, com isso, ele possa conduzir o processo de letramento do aluno.

Com a possibilidade do uso de vídeos como recurso didático é preciso nos atentar ao método adotado pelo professor. Nisto, Rojo (2012) nos traz a atenção para as mudanças nas práticas de ensino, incluindo nelas a pedagogia dos Multiletramentos. Nesses moldes,

proposto pela autora, a violência social diminuiria e haveria a esperança de um futuro diferente.

Pensar na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012) é conceber uma prática de ensino que utiliza diversos meios para letrar o aluno, sejam eles: filmes, desenhos animados, textos escritos, poemas, canções, imagens e outros. Dentro dessa visão, por que não incluir as Escritas Surdas como mais uma ferramenta para o multiletramento? Dentro dessa pesquisa, durante a geração dos dados, foram utilizados recursos como o *Whatsapp*, o *Google forms*, vídeos e textos impressos, e esses são também ferramentas que podem contribuir para o processo de multiletramentos dos estudantes. A própria natureza visual-motora da Libras possibilita um registro audiovisual dela, assim um novo meio de ler seria apresentado aos estudantes, ler através de sinais. Essa especificidade desse gênero literário por si só já nos leva a um mundo desconhecido pelos ouvintes, propiciando o conhecimento do sujeito surdo e seus conflitos. Infelizmente há uma clara diminuição das práticas de leitura e isso faz com que os alunos percam o interesse pela literatura (MARTINS, 2006), por histórias e contos da sabedoria popular. Se não incentivarmos os jovens a apreciar essas coisas, no futuro, seremos um povo sem histórias/memórias, pois como argumentado por Chauí (1985):

Somente então somos capazes de compreender o alcance da pergunta: ‘por que decaiu a arte de contar histórias?’ – e o significado de sua resposta: ‘talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências’. Porque matamos a sabedoria. E então vem o sentimento angustiante e indescritível do que significam a perda e a carência dessa ‘outra socialização’ quando nos falta ou quando nos vier a faltar. Estamos inteiramente preocupados por essa perda, implicamos nela. A comunidade do destino surge, agora, como nossa (CHAUÍ, 1985, p. 03)

A popularização do acesso à internet aumentou o potencial de uso e distribuição produções audiovisuais e, também, o aumento do uso de tecnologias que possibilitam que em um aparelho telefônico possamos realizar filmagens, contribuiu para a grande quantidade de vídeos presentes nas redes sociais e em sites de compartilhamento de vídeos.

Sobre o uso desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, Napolitano (2003), comenta que os recursos audiovisuais podem fazer com que a escola reencontre a cultura cotidiana e elevada, pois eles podem conter diversos valores sociais, ideologias e estéticas reunidas em uma mesma obra. Isso não é diferente com a comunidade surda, pois em suas produções culturais encontramos a métrica visual (KARNOPP & HESSEL, 2013; QUADROS, et.al, 2014), ideologias e valores sociais (KARNOPP, (2010). Desse modo, a escola pode conhecer, respeitar e difundir a cultura dos surdos.

Com a utilização dos recursos citados é preciso que situações sociais determinem os tipos de atividades que serão desenvolvidas, os contextos que serão produzidos pelos alunos e as várias interações possíveis da utilização do audiovisual (KLEIMAN, 2006). Contudo, nesse contexto é preciso lembrar-se das orientações de Moran (1995, p. 27), sobre o uso de vídeos na sala de aula, pois mesmo sendo úteis é preciso evitar armadilhas.

Essas formas inadequadas de uso do vídeo abrangem situações como: o uso do vídeo como segunda alternativa para uma aula não programada; vídeos sem conexão direta com o assunto da aula; uso excessivo do mesmo vídeo sem lançar mão de outras dinâmicas; vídeos nos quais o professor se atenta apenas em discutir os defeitos estéticos ou de informação.

Moran também apresenta propostas adequadas de utilização do vídeo, sendo elas o “vídeo como sensibilização” e o “vídeo como ilustração” (MORAN, 2003, p. 34). Esses teriam como função despertar a curiosidade do aluno para um novo assunto e também apresentar a eles uma realidade social desconhecida. No nosso caso, o audiovisual pode ser utilizado em atividades que visem desmistificar conceitos cristalizados a respeito da língua e cultura do outro, como é o caso das Escritas Surdas, pois permite apresentar diversas histórias, contos e anedotas na sala de aula, de maneira a permitir a prática da alteridade e a desconstrução de estereótipos negativos em relação à cultura surda.

As *escritas* cumprem a função da fabulação necessária ao espírito, conforme nos apresenta Candido (2011), se referindo especificamente à literatura. A partir das afirmações desse autor, de Silva (2016) e Ludmer (2010), podemos apreciar as *escritas* como uma necessidade básica já que se trata da manifestação universal de todos os homens em todos os tempos:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional (...) está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance (CANDIDO, 2011, p. 242).

O argumento de Candido (2011) nos remete às *escritas*, sabemos que essas manifestações artísticas correspondem “a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (p. 186).

Desta forma, possibilitar aos alunos ouvintes o contato com as Escritas Surdas pode ser uma oportunidade de acesso à outras formas de manifestações culturais que pode promover a alteridade e a interculturalidade. É fato que os ouvintes desconhecem a cultura surda e suas produções, mas elas poderiam contribuir para que os alunos possam desenvolver a sua subjetividade e visão crítica de mundo. Assim, seria de fundamental importância que o estudo dessas Escritas Surdas fizesse parte do currículo escolar.

### 2.13. UMA BREVE RETOMADA DOS CONCEITOS UTILIZADOS NESTA INVESTIGAÇÃO

O objetivo dessa seção é retomar alguns conceitos com os quais comungamos nesta investigação. É importante salientar que o objetivo do Quadro 2 não é reduzir o significado dos termos a apenas à definição presente nele, mas sim auxiliar o leitor a se situar em meio aos conceitos presentes em nossa investigação.

Quadro 2 – Principais conceitos abordados em nossa pesquisa.

<b>Termo</b>	<b>Conceito</b>
Surdez	“Constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência” (SKLIAR, 2011, p. 11).
Comunidade surda	“Grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançar esses objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar” (STROBEL, 2008a, p.13).
Identidade	“A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p.13).
Identidade surda	Está “presente no grupo onde entra os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita”. “Este tipo de identidade cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente

	essa identidade recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda” (PERLIN, 2011, p. 63).
Cultura	Um conjunto de significados partilhados entre pessoas de um grupo. E esses significados incluem a identidade, interação social, rituais, comunicação, histórias e outros artefatos (HALL, 1997).
Cultura Surda	“É o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (PERLIN & STROBEL, 2014 p.24).
Ouvinte	Aquele que não é surdo.
Ouvintismo	“Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 2011, p. 15).
Escritas	“O termo <i>escritas</i> [...] de forma não mais <i>stricto senso</i> , mas <i>lato senso</i> possibilita quaisquer leitores terem consigo uma forma mais centrada, objetiva, menos ambígua e mais plural de entender o que podemos, hoje, chamar de Literatura” (SILVA, 2016, p.56).
Escritas Surdas	Produções registradas nos mais diversos suportes: impressas em papel, gravadas em vídeo, pintadas, desenhadas, esculpidas, fotografadas; transmitidas por meio de sinais ao longo das gerações, e que foram criadas por pessoas que pertencem a uma comunidade surda e que, em seu escopo, transmitem a cultura, as lutas, os anseios, os medos e as alegrias de seus membros. Nessas obras, é possível encontrar piadas, poemas, contos, fotografias, artes plásticas, competições de poesias, histórias da comunidade surda e peças teatrais. Não se limitando a apenas esses formatos citados, mas abrangendo toda e qualquer produção artística da comunidade surda.
Literatura surda	Histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais,

	que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente” (KANOPP, 2010, p. 7).
Humanização	“É processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 117)
Crenças	“Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação“ (BARCELOS b, 2006 p.18).
Artefatos culturais	“Um artefato pode ser visto como uma ferramenta quando utilizado com um propósito específico, o que indica que a função de uma ferramenta não é intrínseca a ela, mas definida culturalmente” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p.463).
Mediação	“Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (KHOL, 1997, p. 26).

Fonte – Elaborado pelo próprio autor.

A nossa jornada, nesse capítulo, teve por objetivo tecer uma reflexão a respeito de como as identidades das comunidades surdas são formadas através da interação com os seus pares e também com os ouvintes. E essa identidade os leva a se expressar de maneira própria, com uma língua de sinais e também por meio das Escritas Surdas.

Com essa reflexão, no próximo capítulo, iremos apresentar os dados gerados na nossa investigação, discutindo os resultados com base nos teóricos estudados.

## **CAPÍTULO III: RESULTADOS DA PESQUISA**

A partir de agora, apresentamos os resultados obtidos através da análise dos dados gerados com essa investigação. Cada seção, a seguir, se concentrará em uma das perguntas dos questionários, associando-as com o diário de bordo produzido e toda a base teórica dessa pesquisa. Por fim, analisamos os dados gerados de uma maneira holística, levando em conta as possíveis inclinações às mudanças de crenças dos colaboradores.

Com a conclusão da geração dos dados, foi possível perceber vários pontos interessantes sobre as crenças dos colaboradores dessa pesquisa. O primeiro fato, constatado através das questões 01 e 02 do questionário, foi que nenhum dos estudantes têm parentes surdos e também nunca participaram de cursos de Libras. Com essa informação, podemos inferir que todas as informações fornecidas podem ser reflexos de conceitos cotidianos (VIEIRA-ABRÃO, 2012). Entretanto, algumas das respostas demonstraram que alguns tinham conceitos que se aproximavam do científico, como veremos nas seções seguintes. Além disso, somente três colaboradores deram a mesma resposta, nos dois questionários, para as questões 3 e 4, isso nos mostra que 83,4% deles tiveram suas opiniões influenciadas após assistirem as aulas da sequência didática.

Dos 18 colaboradores, apenas 6 não ingressaram pelo sistema de cotas, isso significa que eles têm uma renda superior a 1 e ½ salários mínimos *per capita* ou estudaram em escolas particular. Enquanto os cotistas têm a renda inferior a 1 e ½ salários mínimos e estudaram em escolas públicas ou são indígenas, ou são quilombolas. Com isso, iremos analisar as respostas dos participantes levando em consideração a distinção entre cotistas e não cotistas. Essa separação foi necessária, pois esses grupos de alunos vêm de realidades sociais diferentes, e isso contribui para a formação de suas crenças. Por conseguinte, considerando o impacto desses fatores sociais e como eles afetam a visão de mundo dos colaboradores, decidimos categorizar e analisar separadamente as respostas desses alunos.

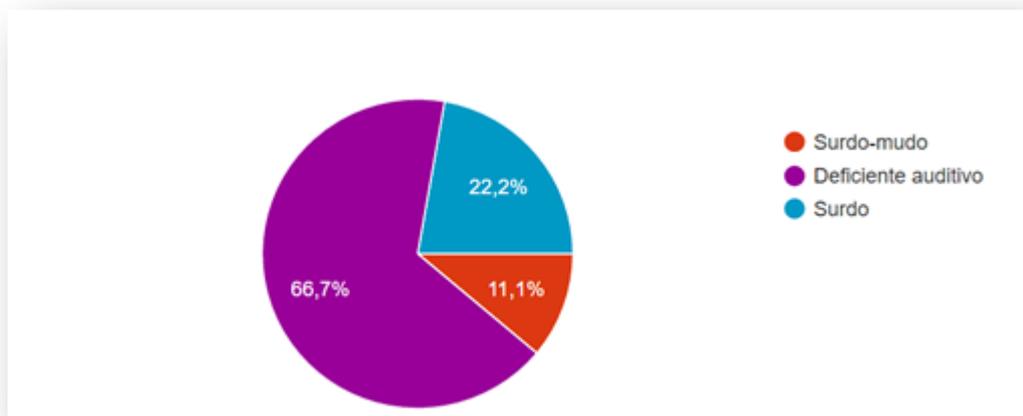
### 3.1. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O TERMO CULTURALMENTE CORRETO PARA SE REFERIR ÀS PESSOAS SURDAS

A terceira pergunta do questionário, apresentava aos participantes as seguintes possibilidade de resposta: ( ) Mudo, ( ) Surdo-mudo, ( ) Mudinho, ( ) Moco, ( ) Surdo, ou ( ) Deficiente auditivo. Sabemos que estas possibilidades podem provocar dúvidas na maioria das pessoas que não têm contato com a comunidade surda. Isso pode acontecer pelo fato de esses conceitos cotidianos permearem o imaginário popular (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Apesar de surdo ser o termo culturalmente mais adequado, Gesser (2009) destaca que

algumas pessoas até acham que esse termo (surdo) seja preconceituoso, preferindo-os classificar de “deficiente auditivo”. O termo deficiente auditivo está ligado a uma visão medicalizada da surdez (PERLIN, 2011), e esse conceito cotidiano foi refletido nas respostas dos estudantes.

Como pode ser visto no Gráfico 01, 66,7% utilizaram esse termo. Gesser (2009) enfatiza que as pessoas surdas têm lutado para quebrar o estereótipo ligado a elas e afirmar a sua cultura, e a utilização de um termo correto pode influenciar a visão os outros têm sobre um povo. Os termos Mudo, Surdo-mudo, Mudinho e Moco, apareceram constantemente em nossas aulas de cursos de Libras para iniciantes e em conversas informais com pessoas que não tem conhecem mais a fundo as comunidades surdas. Elas refletem o estereótipo ligado à falta/ausência de algo (DINIZ, 2007; PERLIN, 2011).

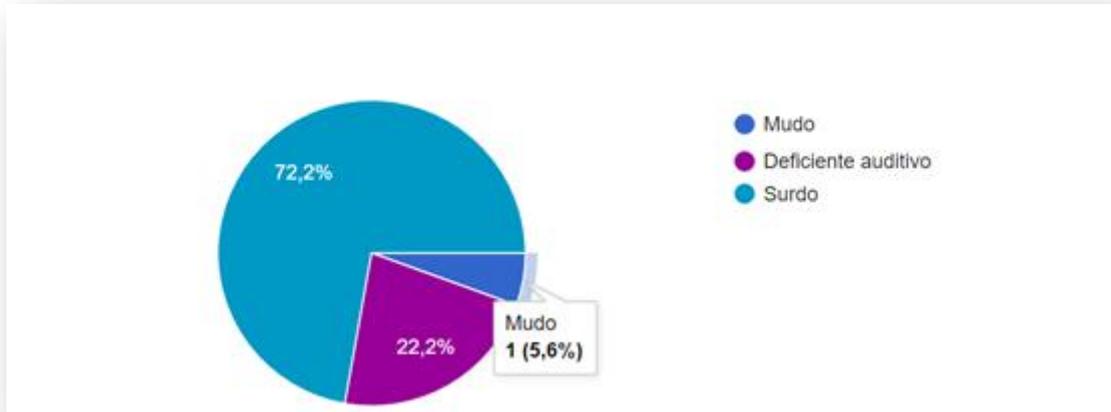
Gráfico 01 – Percentual inicial à terceira pergunta: Para você qual das palavras é a culturalmente correta para se referir a uma pessoa que não ouve?



Fonte: Dados da pesquisa

Em toda a aplicação da sequência didática, foi enfatizado o termo “surdo”, e, a partir do questionamento de uma aluna, foi iniciado um debate sobre esse assunto. Essa discussão proporcionou aos alunos a oportunidade de refletir sobre se os surdos são, também, mudos. E o resultado dessa discussão foi materializado nas respostas do questionário final. Como pode ser observado no Gráfico 02, houve uma mudança de opiniões, pois 72,2% escolheram o termo “surdo” e nenhum escolheu a opção “surdo-mudo”:

Gráfico 02 - Percentual final à terceira pergunta: Para você qual das palavras é a culturalmente correta para se referir a uma pessoa que não ouve?



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma situação que nos chamou a atenção foi o caso da colaboradora Débora, em sua primeira resposta a essa pergunta, ela respondeu “surdo” e no questionário final ela escolheu a opção “mudo”. Entretanto a referida aluna se ausentou da sala durante maior parte das aulas, chegando próximo do fim do horário. Isso pode explicar essa mudança de opinião sobre esse assunto. Algo similar aconteceu com as respostas à quarta pergunta, o que será abordada a seguir. Acreditamos que o nesse caso, específico a diferença não é fruto do contexto socioeconômico da estudante, e sim pelo fato de que ela não participou plenamente das discussões em sala de aula.

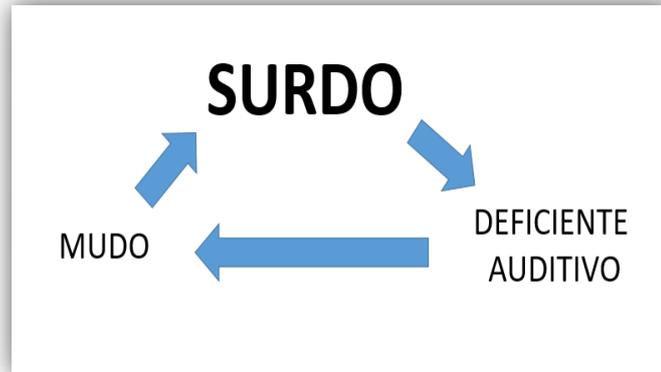
Conforme as figuras 13 e 14, é possível observar a sistematização das crenças sobre essa primeira pergunta, separadas por cotistas e não cotistas.

Figura 13- Crenças dos alunos não cotistas sobre o termo culturalmente correto para se referir às pessoas sem audição.



Fonte – Dados da pesquisa.

Figura 14- Crenças dos alunos cotistas sobre o termo culturalmente correto para se referir às pessoas sem audição.



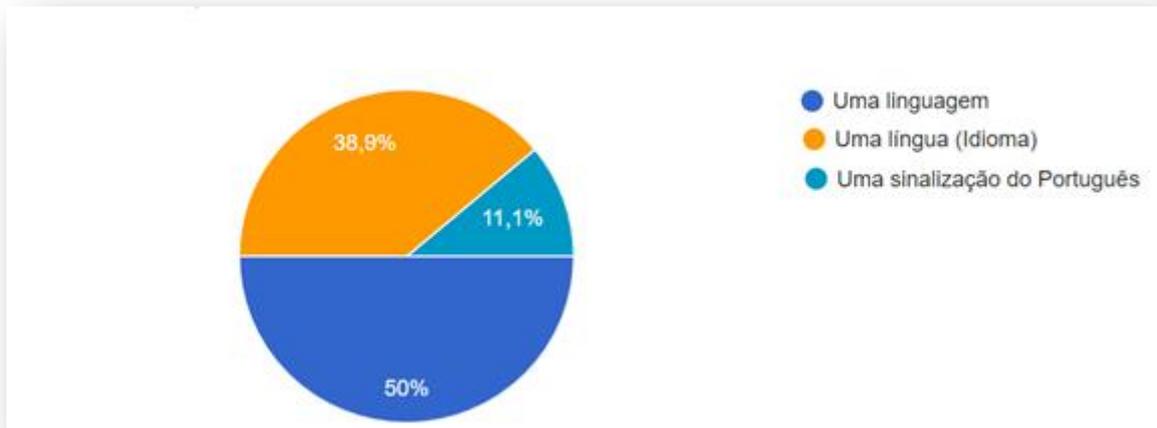
Fonte – Dados da pesquisa.

Podemos perceber que, após a aplicação da sequência didática, houve uma inclinação à mudança de crenças. Entretanto isso não é suficiente para afirmarmos que os estudantes continuarão a utilizar o termo surdo. Porém, esperamos que as reflexões proporcionadas nesta oportunidade seja o ponta pé para a superação desse obstáculo (SOUZA, 2014).

### 3.2. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A LIBRAS

O quarto questionamento feito aos alunos procurou perceber qual a impressão que os colaboradores têm da Libras. As possibilidades de resposta disponíveis no questionário eram: ( ) Uma linguagem, ( ) Um código como o Braille, ( ) Uma língua, ( ) Uma sinalização do português, ( ) Um peso, ( ) Um signo. Gesser (2009) aponta a crença de que a língua de sinais é derivada das línguas orais ou que é apenas uma sinalização do português. Além disso, outros confundem a língua com linguagem, e essa confusão foi encontrada nas opiniões dos alunos ao responderem o questionário, conforme podemos observar no gráfico 03:

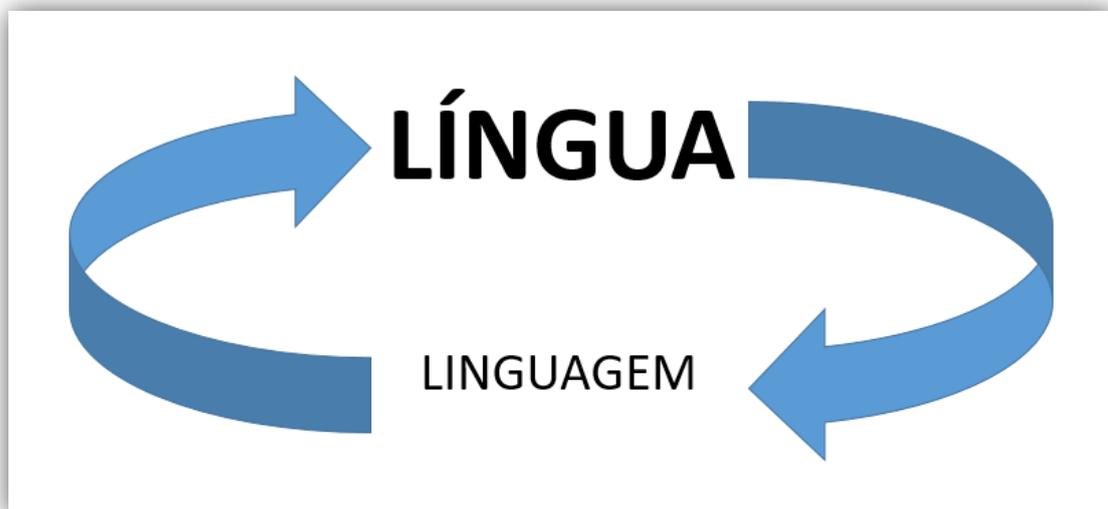
Gráfico 03 - Percentual inicial de respostas à quarta pergunta: para você a Libras é?



Fonte – Dados da pesquisa.

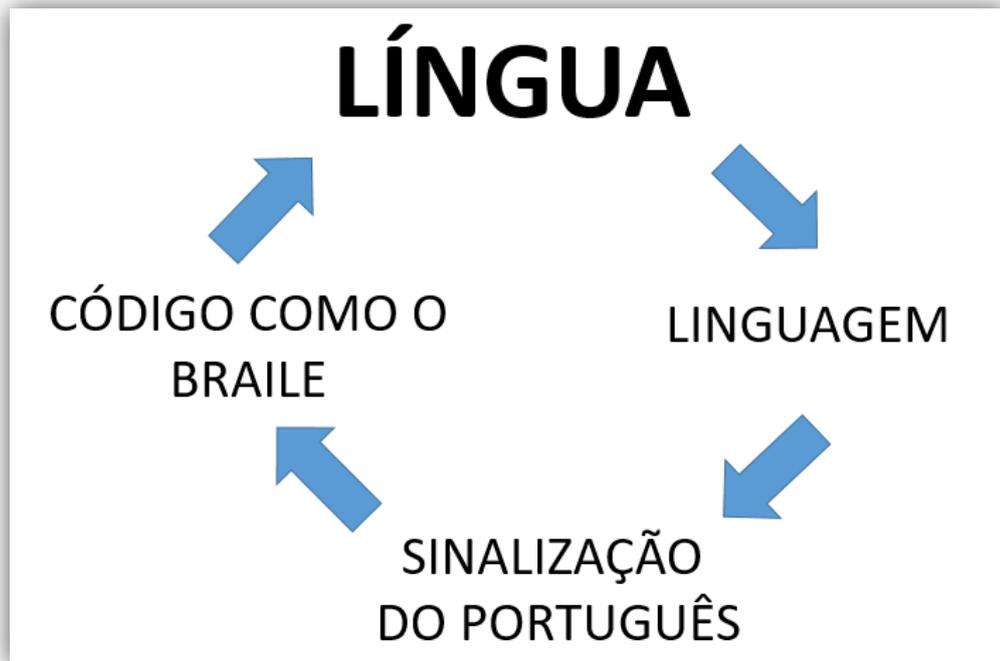
Esses conceitos cotidianos espontâneos também são comuns a pessoas que não conhecem bem as comunidades surdas. Metade dos participantes responderam que a Libras é uma linguagem e apenas 38,9% afirmaram que a ela é uma língua. Analisando isoladamente as respostas dos estudantes pelo viés socioeconômico, constatamos que há uma maior variação de crenças entre eles. Como pode ser percebido nas figuras 15 e 16, as crenças dos não cotistas estão situadas na visão que Libras é uma língua ou uma linguagem, mas os cotistas tiveram uma gama maior de respostas:

Figura 15- Crenças dos alunos não cotistas sobre a Libras.



Fonte – Dados da pesquisa.

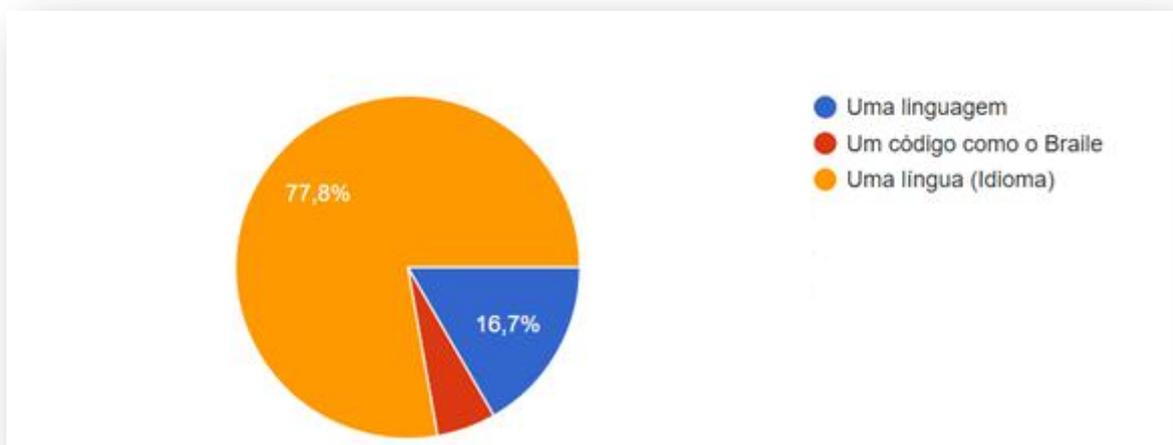
Figura 16- Crenças dos alunos cotistas sobre a Libras.



Fonte – Dados da pesquisa.

Após assistirem às aulas, esse quadro foi modificado, 77,8% (GRÁFICO 4) afirmaram que a Libras é uma língua e alguns mantiveram a sua opinião inicial. Durante a aula, alguns dos alunos questionaram se a Libras era uma língua ou uma linguagem, isso desencadeou uma discussão sobre as diferenças entre esses dois termos. Mesmo com esse fato, um dos colaboradores respondeu que a Libras é um código como o Braile.

Gráfico 04 - Percentual final de respostas à quarta pergunta: para você a Libras é?



Fonte – Dados da pesquisa.

Crenças equivocadas, por parte dos ouvintes, podem ser obstáculos para inclusão social das pessoas surdas. A luta pelo reconhecimento da Libras como uma língua oficial no Brasil foi árdua e longa (RAMOS, 2004). Com isso, o fato de haver, nos espaços escolares, opiniões que reflitam conceitos que limitem a Libras a uma sinalização do Português ou um código como o Braille não pode ser ignorado. E, como observado, após a abordagem desse assunto, mediado pelos artefatos culturais como as Escritas Surdas, houve uma tendência à superação das limitações que os estudantes tinham (VIHEIRA-ABRAHÃO, 2012).

### 3.3. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS POTENCIALIDADES DAS PESSOAS SURDAS

Alguns dos estereótipos negativos ligados às pessoas surdas tem levado a uma subestimação de suas capacidades. Com isso, surgem até mesmo uma lista limitadora de funções que podem ser desempenhadas por surdos (PERLIN, 2011). Embora devamos reconhecer que algumas profissões necessitam da audição para serem desempenhadas, não podemos estipular que elas podem ou não podem ser exercidas por essas ou aquelas pessoas. No questionário, tivemos como objetivo perceber qual a concepção dos colaboradores sobre esse assunto. Nesse quesito, não houve uma diferença significativa entre as respostas dos cotistas e não cotistas. Desse modo, procederemos a análise sem essa distinção.

Essa pergunta era aberta e possibilitava, portanto, respostas livres. Uma análise dos dados gerados demonstrou que a maioria dos estudantes da turma já tinha a crença positiva de que as pessoas surdas podem exercer as mesmas funções que os ouvintes. As respostas à essa pergunta feita no questionário inicial estão sintetizadas no gráfico 05, em que é possível perceber que apenas um dos colaboradores respondeu “Não”.

Gráfico 05- Percentual inicial de respostas à quinta pergunta: para você, as pessoas que nasceram sem o sentido da audição podem exercer as mesmas profissões que as pessoas que ouvem?



Fonte: Dados da pesquisa

Já no segundo questionário, todos os participantes responderam que sim. Entretanto, encontramos algumas ressalvas, nas justificativas apresentadas, que precisam ser consideradas. Inicialmente a colaboradora Bruna afirmou que não, sendo a única participante a ter essa opinião, mas ao justificar sua resposta ele explicou que profissões que necessitam da audição não podem ser exercidas por surdos. No segundo questionário, a mesma colaboradora afirmou sim, entretanto abriu ressalvas, novamente, para algumas profissões que as pessoas surdas, segundo ela, não podem exercer:

Tabela 01 – Reposta da colaboradora Bruna

<b>Questão 5</b>	
<b>Primeira resposta</b>	Não. Nem todas, por que vai ter alguma profissão que trabalha com audição, exemplo: atende de alguma empresa. Mas já outros trabalhos da sim pra exercer.
<b>Segunda resposta</b>	Sim. Algumas profissões sim, por que tem como eles aprender e pegar prática igual a um ouvinte, mais vai ter profissão que eles não vão poder trabalhar de maneira nenhuma, exemplo: atendente.

Fonte: Dados da pesquisa

Embora ela tenha dado respostas diferentes às perguntas 3 e 4, o conteúdo apresentado na sequência didática não foi suficiente para que ela modificasse a sua opinião. Todavia, essa mudança não era esperada, pois temos a consciência que não é possível moldar a opinião dos

estudantes e sim, somente apresentar os conceitos científicos discutindo-os com os colaboradores e, com isso, possibilitar reflexões para possíveis (re)construções de crenças (SOUZA, 2014; BARCELOS, 2016).

Vários outros colaboradores utilizaram constantemente em suas respostas a palavra “direito”. Para eles, os surdos têm o direito a executar qualquer profissão, bastando que lhe sejam providenciados meios para isso. Esse é o caso da colaboradora Ana, que no primeiro questionário justificou a sua resposta, afirmando que os surdos não podem ser excluídos, e no segundo acrescentou que é preciso que haja um intérprete junto para que os surdos consigam se comunicar em sua profissão. Não percebemos, nessa questão, nenhuma resposta que nos remetesse ao ouvintismo (PERLIN, 2011), pois a maioria afirmou que, com uma certa adaptação, é possível que os surdos desempenham as mesmas funções pois têm a mesma capacidade e direitos dos ouvintes.

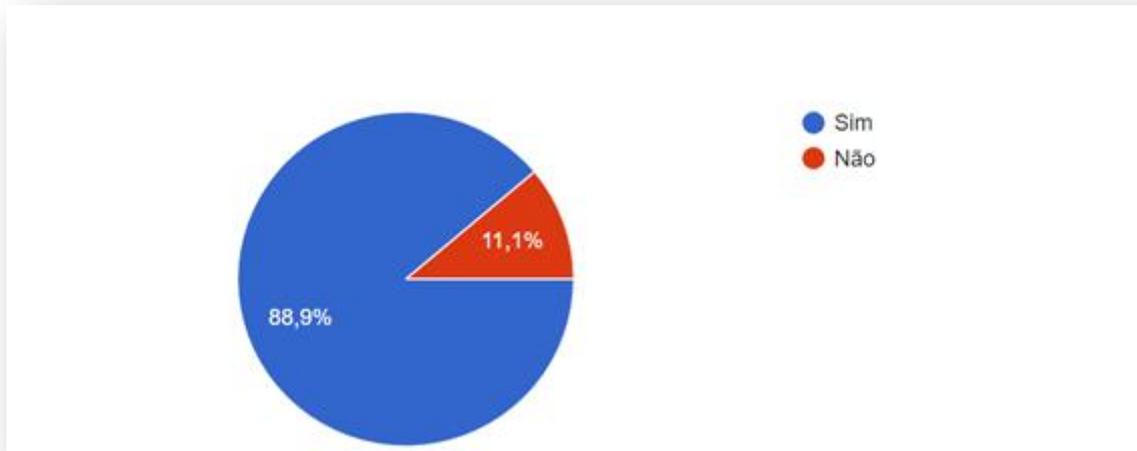
Sendo assim, percebemos que os colaboradores, após assistirem as aulas da sequência didática, compreenderam que o único que pode afirmar que um surdo não pode exercer essa ou aquela profissão é o principal interessado, ele próprio. Contudo, ele deve ser esclarecido de todas as dificuldades que a falta de audição pode ocasionar no desempenho da atividade. Com essas informações, ele poderá tomar uma decisão consciente, sem que ninguém lhe imponha uma escolha, e também arcará com as consequências de uma escolha equivocada, do mesmo modo que acontece com um ouvinte.

Nesse ponto, é possível perceber que, na segunda resposta surgiu outra crença que é explanada por Gesser (2009), a de que o “intérprete é a voz do surdo” (p.47). A autora afirma que isso pode encobrir outra crença, a de que o surdo não tem língua própria. Contudo, os surdos sabem que necessitam da presença de um intérprete em várias ocasiões, sendo esse direito garantido por lei. Porém, esse profissional não precisa estar junto ao surdo em todos os momentos. Cada pessoa com surdez decidirá em quais ocasiões ele precisará desse apoio. Isso nos leva a sexta pergunta de nosso questionário, a qual abordaremos no próximo item.

#### 3.4. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A CAPACIDADE DE EXPRESSÃO DA LIBRAS COMPARADA COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta questão, que também era aberta, 11,1% responderam que a Libras não é capaz de expressar qualquer ideia (GRÁFICO 06). Possivelmente, essas respostas são reflexo do que Perlin (2011) definiu como ouvintismo, e isso leva a pessoa a crer que a língua oral é a única capaz de expressar com clareza nossos pensamentos.

Gráfico 06- Percentual inicial de respostas à sexta pergunta: para você, a língua de sinais usada pelas pessoas surdas é capaz de expressar qualquer ideia do mesmo modo que o Português?



Fonte: Dados da pesquisa

Esse problema também provoca um sentimento de superioridade, pois eleva o ouvinte a uma posição superior ao surdo (PERLIN, 2011), outro motivo desse sentimento pode ser puramente o reflexo de um conceito cotidiano (VIEIRA ABRAHÃO, 2012), que é reproduzido pela sociedade e, também, pelos meios de comunicação (THAMOS, 2011). Durante a aplicação da sequência didática, foi salientado que as pessoas com surdez podem interagir, conversar e expressar suas ideias com a língua de sinais, e que essa língua tem as mesmas características linguísticas e gramaticais como qualquer outra língua (QUADROS, 2004).

Com a apresentação desse conceito científico (VIEIRA ABRAHÃO, 2012), os participantes tiveram a oportunidade de confrontar as suas crenças e isso resultou em uma mudança nas respostas no segundo questionário. Duas das colaboradoras (Tabela 2) mudaram de opinião, e isso fez com que o resultado permanecesse o mesmo, um inicialmente respondeu “não” e mudou para “sim”, outro respondeu “sim” e mudou para “não”.

Tabela 02 – Reposta dos colaboradores Bruna e Debora

	<b>Colaborador</b>	<b>Questão 6</b>
<b>Primeira resposta</b>	Bruna	Não. Não sei.
<b>Segunda resposta</b>		Sim, por que eles fazem gestos com o rosto e balançam o corpo para expressar ideias.
<b>Primeira resposta</b>	Débora	Sim. Pode ser um pouco mais complicado, o significado é o mesmo.
<b>Segunda resposta</b>		Não. (Sem Justificativa).

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a Tabela 2, a colaboradora Bruna, inicialmente, respondeu que não sabia responder a essa questão e, por fim, afirmou que é possível expressar qualquer ideia. Diferente da colaboradora Débora, que afirma que sim, mas para ele pode ser complicado se expressar, contudo o significado permanece o mesmo. Embora ela considere a Libras uma língua, no segundo questionário foi dado um “não” à sexta pergunta. Mesmo com apenas duas colaboradoras que mudaram de opinião, é possível perceber que o contato com as Escritas Surdas as instigou a pensar sobre o assunto.

As reflexões a respeito das crenças indicaram uma possível mudança, pelo menos no plano do discurso dos participantes, que não condiz com o conceito mais adequado de que a Libras é capaz de expressar qualquer ideia. Esse resultado nos satisfaz, pois como as crenças são de difíceis de mudanças e, além disso, são individuais e dinâmicas (BARCELOS, 2006). Dessa forma, não seria possível, nem era esperado, que todos os estudantes apresentassem repostas similares. Por conseguinte, com um maior contato com as Escritas Surdas os estudantes teriam mais oportunidades de ampliar essa reflexão, provocando mudanças sociais como (DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2009) como as esperadas com essa investigação. A partir de agora analisamos as respostas para a última pergunta do questionário.

### 3.5. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A LITERATURA

Ao analisar as repostas apresentadas pelos estudantes a essa questão, nos deparamos com uma confusão no conceito de o que é literatura (SILVA, 2016), isso pode ser um reflexo

do que Silva (2016, p. 142) chamou de “crise da leitura” e, conseqüentemente, uma crise no ensino da literatura. A maioria dos estudantes não soube responder, inicialmente, o que era literatura, trazendo à tona conceitos cotidianos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) mesclados com conceitos advindos da escolarização. Isso ficou evidente nas respostas dos colaboradores Ana, Janaina, Luana e Lúcio, conforme pode ser observado no Tabela 3.

Tabela 03 – Reposta dos colaboradores à pergunta 7

Colaborador		Questão 7
Primeira resposta		É o estudo das escolas literárias.
Segunda resposta	Ana	Expressão, cultura, adaptação
Primeira resposta		Não entendo
Segunda resposta	Marta	Não entendo
Primeira resposta		Uma forma de facilitar o entendimento através do livro.
Segunda resposta	Mércia	Uma adaptação ao deficiente auditivo
Primeira resposta		Literatura é um mecanismo que você pode usar para se expressar, um tipo de arte.
Segunda resposta	Carla	Literatura surda é uma forma que os surdos encontram, para poderem se expressar melhor. Com ela, eles produzem textos originais e adaptados, poesias, etc. (às vezes esses textos servem para criticar os ouvintes, pelo preconceito para com eles)
Primeira resposta		É o escrever, os textos, as obras.
Segunda resposta	Evelin	textos, obras, gestos
Primeira resposta		Não sei
Segunda resposta	Carine	(Sem Resposta)
Primeira resposta		Como sendo uma forma de passar conhecimentos.
Segunda resposta	Janaina	Uma forma de passar conhecimentos através de histórias imagens, poesia, ou seja uma coisa onde você pode mostrar o seu mundo.

Primeira resposta		Produção de textos, livros, histórias.
Segunda resposta	Luana	Produção de textos, através de imagens, sinais ou escrita.
Primeira resposta		Não entendo
Segunda resposta	Silvia	Uma forma de ensinamento.
Primeira resposta		Entendo que é a ciência que estuda as características da escrita, de acordo com o tempo que foi escrito.
Segunda resposta	Lúcio	Literatura é forma que cada pessoa tem para demonstrar aspectos de sua cultura e de culturas diferentes.
Primeira resposta		(Sem resposta)
Segunda resposta	Thayane	textos, obras, gestos.
Primeira resposta		Não sei
Segunda resposta	Bruna	(Sem resposta)
Primeira resposta		É o estudo de épocas ou atuais segundo os autores de livros conhecidos da época. Uma mistura de história e português.
Segunda resposta	Morgana	É um conjunto de obras escritas, verbalmente ou não, mas que tem a intenção de informar o leitor sobre algo.
Primeira resposta		Não sei.
Segunda resposta	Aline	Não sei.
Primeira resposta		Forma de expressar a linguagem por meio de códigos e textos.
Segunda resposta	Joana	É tudo que se torna acessível a todo tipo de público alvo.
Primeira resposta		A língua de sinais em Livros, poesias, etc.
Segunda resposta	Aparecida	Uma forma de expressar seja de qualquer maneira.
Primeira resposta		(Sem resposta)
Segunda	Débora	É uma maneira de criar histórias de uma maneira que ele possa compreender

resposta

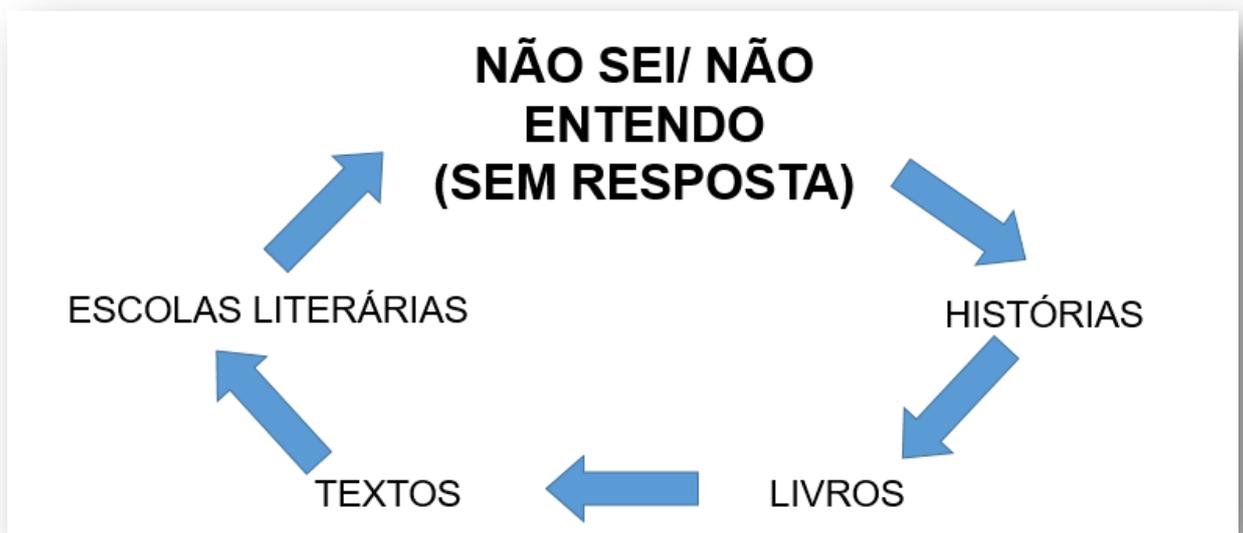
Primeira resposta		Não sei.
Segunda resposta	Carlos	É um tipo de literatura que os surdos criam seus próprios textos. Do mesmo jeito que um ouvinte escreve, um surdo também escreve, e até melhor.

Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, alguns afirmaram que não sabiam responder a essa pergunta. Entretanto, no questionário final, foi constatado que eles modificaram suas respostas. Nesse segundo momento, alguns se aproximaram da visão de literatura apresentada por Silva (2016) e Candido (2011). Porém, outros apenas repetiram a primeira resposta. Esse fato demonstra que as discussões sobre o que é literatura precisam ser melhor exploradas pela escola, pois sem esse devido entendimento dessa arte, o aluno terá dificuldades para encarar as Escritas Surdas como manifestações artísticas que expandem o conceito de literatura.

Ao elaborar um esquema (FIGURA 17) com as palavras mais frequentes nas repostas dos colaboradores, constatamos que a repostas que mais se evidenciaram são o “não sei”, “não entendo” e também o fato de não responderem à pergunta.

Figura 17- Crenças dos colaboradores sobre a literatura.



Fonte – Dados da pesquisa.

O Estudo da literatura é um direito do aluno, pois sem a literatura nos tornaríamos um povo sem história, sem subjetividade e sem imaginação. Mesmo com a importância desse componente curricular na formação crítica do estudante, ele não é tratado como deveria nas escolas (SILVA, 2016). Sabemos que bons hábitos de leitura contribuem com a formação de um cidadão crítico e consciente. Hoje nos deparamos com uma explosão de mídias e tecnologias, elas estão aguçando a criatividade de escritores que podem, assim, utilizar a linguagem para compor e, dentre outras coisas, nos emocionar.

A escola, muitas vezes, vem ignorando essa diversidade de expressões artísticas. Por conseguinte, enxergamos nisso uma crise de leitura literária, mas como afirmado por Silva (2016) não há uma crise na leitura das *escritas*, pois as outras manifestações artísticas continuam a ser lidas, apreciadas, discutidas e comentadas. O grafite das ruas continua sendo visto, comentado o criticado. O mesmo acontece com as canções transmitidas no rádio, com os Slams, com o repente, com o cordel, com séries de TV, e com as Escritas Surdas. Além disso, obras como *As crônicas de gelo e fogo*, *Harry Potter*, *Crepúsculo*, “*Cinquenta tons de cinza*” e outras “ajudam os jovens a construir a si mesmos”, “através de discussões de seus” sentimentos e “desejos” (SILVA, 2016, p. 148).

O uso desses recursos pode enriquecer as aulas de língua portuguesa, pois aproximam o público jovem do mundo das *escritas* e podem auxiliar a “dar voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Do mesmo modo, as Escritas Surdas trabalham com a linguagem visual-motora inerente à Língua de Sinais e parte da linguagem cinematográfica, através de filmagens. Assim, as possibilidades de criação são imensas e, ao mesmo tempo, acompanham as tecnologias atuais. Com essa crise do ensino da literatura e suas consequências para a formação dos estudantes (SILVA, 2016), é necessário renovar os métodos e o leque de possibilidades para aproximar os alunos da leitura, assim, as Escritas Surdas podem contribuir para esse fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi proporcionar aos alunos do Ensino Médio oportunidades de reflexão compartilhada, propondo meios para que, por intermédio das Escritas Surdas, eles pudessem (re)pensar as suas crenças e preconceitos sobre as pessoas surdas. A partir da experiência realizada e da análise dos dados gerados, chegamos à conclusão que as crenças dos participantes estão, em sua maioria, permeadas por uma visão estereotipada da surdez. Apesar disso, parte dos colaboradores apresentou uma visão mais sincronizada com os conceitos trabalhados durante a pesquisa.

A comunidade surda tenta ganhar espaço em meio à hegemonia ouvinte. Porém, mesmo com pesquisas e leis que asseguram ao surdo o direito à inclusão educacional, ainda existe o preconceito. A lei n.º 10.436/02 tornou obrigatório o ensino da Libras em algumas áreas de cursos superiores, mas com isso surge a pergunta: Será que o nível superior é o mais adequado para se iniciar o ensino de uma língua de sinais? Não, não é. O Ensino Médio, e até mesmo o Fundamental, seria um bom momento para iniciar o contato com o mundo dos surdos. Neste sentido, nossa investigação constatou que as crenças e preconceitos podem ser objetos de reflexão pelos alunos, através das Escritas Surdas.

Com esse contato, as comunidades surdas podem sair da invisibilidade social e passarem a ter o seu potencial reconhecido. Destacamos que é preciso providenciar meios para a inclusão das Escritas Surdas, mesmo em escolas em que há somente ouvintes matriculados, pois, esses alunos convivem em sociedade e necessitarão compreender as especificidades e potencialidades das pessoas com surdez. Além disso, vivemos em uma sociedade que não pode mais deixar as portas abertas para a segregação, pois a história nos mostra os resultados catastróficos disso. Desse modo, o estudo das diferentes culturas deve fazer parte do currículo escolar.

Os produtos derivados dessa investigação, e mais especificamente o Guia de Orientações Metodológicas Para o Ensino das Escritas Surdas, poderão motivar professores de língua portuguesa a abordar essas escritas em suas salas. Essa necessidade urge a cada dia, contudo, somente esses produtos não são suficientes para provocar mudanças, as políticas públicas de formação de professores podem colaborar nesse processo. Atualmente, os cursos de licenciatura são obrigados a incluir a disciplina Libras em seus currículos, entretanto, apenas um componente curricular não é capaz de qualificar e preparar os professores tanto para a tarefa de ensinar aos surdos quanto para auxiliar os ouvintes a conhecer a cultura surda.

Com isso, nos cursos de licenciatura, é preciso que o professor proporcione aos estudantes outras oportunidades de entrar em contato com a realidade social e cultural das comunidades surdas. As Escritas Surdas podem servir a esses dois fins, primeiramente porque, como citado anteriormente, elas expressam a cultura dos surdos e, em segundo lugar, elas podem servir de ponte para uma interconexão entre os conceitos cotidianos e os científicos, conduzindo reflexões rumo às possíveis (re)construções de crenças. Somente incluir mais disciplinas nos currículos dos cursos de licenciatura pode não ser a saída para isso, outra alternativa pode ser a abordagem dessas temáticas através de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Cursos de formação continuada podem auxiliar profissionais que já estão em exercício a também conhecer e utilizar as Escritas Surdas na educação.

O guia, fruto dessa investigação, poderá alcançar os docentes de diversas partes do Brasil, pois nosso objetivo é disponibilizá-lo na internet. Esse acesso, contribuirá para que os docentes tenham meios para estimular seus estudantes a compreender que as pessoas surdas também são capazes de produzir arte.

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da Libras nas Licenciaturas, outros cursos superiores não são obrigados a ministrar aulas dessa língua. Deste modo, os bacharéis das diversas áreas estão se formando sem conhecer a cultura surda. É compreensível que a lei contemplasse as licenciaturas, pois os professores são responsáveis pela formação de um cidadão crítico e consciente, contudo, em outras áreas também é fundamental um conhecimento básico da Libras. Para exemplificar, podemos citar profissionais como advogados, administradores, turismólogos, dentistas, fisioterapeutas, médicos, psiquiatras, psicólogos e outros e todos esses profissionais obrigatoriamente passaram pela educação básica.

O contato dos alunos com as Escritas Surdas já na educação básica, poderá fazer que tanto os futuros bacharéis quanto os licenciados tenham a oportunidade de confrontar as suas crenças sobre as pessoas surdas. Essa investigação pode fornecer subsídios aos professores que desejam ampliar a visão de seus alunos sobre o que é literatura e mergulhá-los no mundo das *escritas*. Com isso, no futuro, talvez poderemos encontrar as Escritas Surdas, no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular que está sendo discutida, ainda contempla - em parte - a aprendizagem sobre a surdez. Uma das competências presente no documento é

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 20).

Essa tímida referência pode abrir as portas para uma maior apreciação das Escritas Surdas e, conseqüentemente, como afirmado por Candido (2011), humanizar aqueles que terão contato com ela. Nossa pesquisa não teve a pretensão de atingir todas as possibilidades metodológicas para o ensino das Escritas Surdas, nem é possível fazer isso em um único trabalho. Nossa pequena amostra de 18 colaboradores é apenas uma fração da rede federal de educação profissional. Além disso, não tivemos como perceber as crenças de estudantes de escolas da rede estadual nem da municipal. Uma investigação posterior pode servir a esse fim e, também, abrir as portas para uma ampliação dos estudos sobre o ensino das Escritas Surdas nos cursos de Licenciatura.

A crise do ensino da literatura pode ser superada com a quebra do paradigma do ensino exclusivo da literatura canonizada e imersão no mundo das *escritas* e como componente desse complexo processo, as Escritas Surdas também terão o seu papel nessa transformação. Por fim, esperamos que, com esse trabalho, as capacidades das pessoas surdas possam ser reconhecidas e valorizadas, diminuindo os estereótipos e a violência social sofrida por essa comunidade.

## REFERÊNCIAS

ABNT. **Acessibilidade em comunicação na televisão**. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

ANDRADE, B. L. A. **A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais - antropomorfismo em foco**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas – SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA, R. Literatura e Educação. In: ALMEIDA, R; SANCHES, J; FERREIRA-SANTOS, M. (Orgs.). **Artes, Museu e Educação**. Curitiba: CRV, 2012. Disponível em: <[http://www.rogerioa.com/rogerioa/Optativa\\_files/Almeida%20-%20LitEd.pdf](http://www.rogerioa.com/rogerioa/Optativa_files/Almeida%20-%20LitEd.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores. 2006, p 15 – 42.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 04 Jul. 2017.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAÑETE, L. S. C. **Diário de Bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CHAUI, M. Participando do debate sobre mulher e violência. *In: Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 23-62.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP- SP, 2011.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul. /Dez. 2005

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DI CAMARGO, I.J. **A Memória de Futuro analisada pela Linguagem Cinematográfica: Diálogos entre a Teoria do Cinema e Mikhail Bakhtin**. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FELICIO, M. D. **O surdo e a contação de histórias:** Análise da interpretação simultânea do conto sinais no metrô. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

IBGE. **Censo Demográfico 2015.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KARNOPP, L. & HESSEL, C. **Literatura surda:** análise introdutória de poemas em libras. Revista Nonada. Porto Alegre: Uniritter, 2013.

KARNOPP, L. B. **Produções culturais de surdos:** análise da literatura surda. Cadernos de Educação. Pelotas, RS: FaE/PPGE/UFPel. 2010. Disponível em:<<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

KARNOPP, L. **Literatura Surda.** UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2008. Disponível em:<[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura\\_Surda\\_Texto-Base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

KARNOPP, L. B.; HESSEL, C. Humor na literatura surda. **Educ. rev.**, 2014, no.spe-2, p.93-109.

KLAMT, M; MACHADO, F; QUADROS, R. Simetria e ritmo na poesia em língua de sinais. In: WEININGER, M. & QUADROS, R. (Orgs.) **Estudos da língua brasileira de sinais.** Florianópolis: Editora Insular, 2014.

KLAMT, M. **O ritmo na poesia em língua de sinais**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. *In*: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KHOL, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. 1997.

KRINGS, H.P. Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. In J. House, & S. Blum-Kulka (Eds.), **Interlingual and intercultural communication**. Tübingen: Gunter Narr, 1986. pp. 263-75.

LEFFA, V. Estudo de caso como metodologia representativa. *In*: LEFFA, V. **Pesquisa em Linguística aplicada: Temas e métodos**. Pelotas, EDUCAT: 2006.

LINS, E. F.; GAMA, A. P. F.; SOUZA, F. M. Os gêneros textuais/discursivos como mediadores do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna por meio de sequências didáticas. **Revista Afluente (UFMA)**. Bacabal – MA. v. 1, n. 2, jul./set. 2016.

LUDMER, J. Literaturas pós-autônomas. **Sopro**, Desterro, v.20, p.1-4. 2010.

LYONS, J. **Deixis, Space and Time**. *In*: **Semantics**. Vol 2, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, p. 636

MACHADO, F. A. **Simetria na poética visual na língua de sinais brasileira**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 83-102.

MENEZES, R. D. Produção de um atlas com os sinais na Libras das Principais cidades de Pernambuco. **Anais: III Congresso nacional de pesquisa em tradução e interpretação de Libras e língua Portuguesa**. Florianópolis, UFSC. 2012. Disponível em: <[http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012\\_politicasetraducao\\_menezes.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_politicasetraducao_menezes.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2016.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009

MEREDITH, E. **The History of Deaf Literature**. 2014. Disponível em: <[https://prezi.com/b\\_jkp\\_1qskgt/the-history-of-deaf-literature/](https://prezi.com/b_jkp_1qskgt/the-history-of-deaf-literature/)>. Acesso em: 24 dez. 2016.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. SP.: Ed. Contexto, p. 11-24, 2009.

MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/Ed. Moderna. Jan./abr. 1995, n. 2, pp. 27-35.

MORAN, J.M. Os vários usos do cinema e de vídeo na escola *In*: NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura surda: Produções culturais de surdos em Língua de sinais**. 2011. 132 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação: Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MULLER, J. I. **Marcadores Culturais na literatura surda: Constituição de significados em produções editoriais surdas**. 2012. 175 f. Dissertação de Mestrado acadêmico em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, C. M. **Literatura surda**: Uma Literatura Descolonizadora?. 2015. 65 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários: Universidade Federal da Rondônia, Porto Velho, 2015.

ORDUDARI, M. Translation procedures, strategies and methods. In: HODGSON, K. (Ed.), **Translation Journal**. TJ: Palatine, IL, 2007.

ONOFRE, E. G. A noção de conflito, estrangeiro e confiança face o sujeito com deficiência: o caso do surdo. **Revista Inclusiones**. V.4, pp. 66-78, 2017.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKYLAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf)>. Acesso em: 30 nov. de 2016.

PECHI, D. 8 razões para usar o Youtube em sala de aula. **Revista Nova Escola**. Editora Abril, São Paulo - SP, 2011. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/8-razoes-usar-youtube-sala-aula-647214.shtml>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

PIMENTA, N. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PISSINATTI, L. G. **Representações linguístico-culturais do povo surdo na literatura surda**. 2016. 136 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários: Universidade Federal da Rondônia, Porto Velho, 2016.

PORTO, S. & PEIXOTO, J. **Literatura Visual**. UFPB. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/publicacoes/view/110>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

PEIXOTO, R. L. **Fábulas na comunidade surda: estratégias que concorrem para a clareza e estética da produção.** 2015. 175 f. Dissertação de Mestrado em Letras: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEIXOTO, J. A. I. **O registro da beleza nas mãos: a tradição de produções poéticas em língua de sinais no Brasil.** 2016. 175 f. Tese de Doutorado em Letras: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PRADO, L. C.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Dêixis em elementos constitutivos da modalidade “falada” de língua de sinais. **ReVEL**. v. 10, n. 19, 2012.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, R. C. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988.** Petrópolis – RJ. Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: < <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf> >. Acesso em: 02 fev. 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Pp. 7-31.

ROSA, F. S. **Literatura surda:** o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais. 2011. 160 f. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos:** a caminho do bilinguismo. Niterói: Eduff, 1999. São Paulo: Editora 34, 1999.

SACKS, O. W. **Vendo vozes.** Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, S.F. & MOLON, S. I. Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos (SP): Universidade

Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

SANTOS, C. C. G. **A tradução de contos populares clássicos com escopos definidos: um passeio pelas versões impressas de Cinderela Surda (2003), Rapunzel Surda (2003) e Patinho Surdo.** 2016. 109 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras: Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. D. P. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas.** Campina Grande: EdUEPB, 2016.

SILVA, A. B. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um Estudo da Coleção "educação de Surdos" e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet.** 2015. 196 f. Tese de Doutorado em Letras: UFES, Vitória, 2015

SKLIAR, C. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKYLAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOARES, M. & FALVIO, A. *et. al.* **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, F. M. **O Cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.** Tese (Doutorado em educação: Cultura, organização e educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SOUZA, F. M. A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional. **Hispanista** (Edição em Português), v. XVI, p. 1-12, 2015. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/507.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SOMACAL, A. M. **Memória na ponta dos dedos**: sistematização de práticas de teatro com surdos. 2014. 1728 f. Dissertação de Mestrado acadêmico em Artes: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2016.

STROBEL, K. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008b.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Analyzing sign language poetry**. London: Palgrave second language. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, Mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 Fev. 2017.

THOMA, A. S. Surdos: “Esse outro” que a mídia fala. In: SKYLAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum**. Estudos da Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.

VIEIRA, S. Z. **Língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VYGOSTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Edições Antídoto, Lisboa, 1979.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998

ZILBERMAN, R. **Escola e Leitura. Velha Crise, Novas Alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## **APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA COM OS ALUNOS DO IFPE**

**Tema:** Produções culturais surdas: um passo para a humanização das relações entre surdos e ouvintes.

**Duração:** 5 h/a

### **Objetivo geral:**

- Estimular, através das Escritas Surdas, o respeito à cultura e identidade surda.

### **Objetivos específicos:**

- Diferenciar a cultura surda e ouvinte.
- Reconhecer os traços específicos que compõem as Escritas Surdas.
- Discutir como a cultura surda influencia as composições poéticas das pessoas com surdez.
- Descrever possíveis situações nas quais pessoas surdas podem ter problemas de comunicação.
- Debater, com os outros colegas, as situações apresentadas na aula.
- Formular possíveis soluções para os problemas apresentados pelos surdos.
- Comparar as versões de histórias da literatura tradicional, em português e Libras, discutindo as diferenças entre as duas.

### **Conteúdos:**

- Cultura surda;
- Escritas Surdas;
- Identidade surda;
- Crítica literária;
- Literatura clássica;

### **Recursos didáticos:**

- Computadores com acesso à internet;
- Caneta;
- Projetor;
- Playlist (Youtube) de vídeos com os poemas em Libras;
- Folhas de papel A4 com as histórias impressas;

### **Avaliação:**

A avaliação será formativa, considerando, inicialmente, o envolvimento dos alunos nas aulas. Para isso, serão observadas as opiniões iniciais dos alunos sobre a cultura e identidade surda e como essas opiniões serão influenciadas pelo conteúdo ensinado.

### **Apresentação da situação e Produção Inicial**

**Duração:** 02 h/a

#### ***Desenvolvimento:***

##### **Cultura surda:**

Apresentar, através de slides, situações cotidianas que demonstrem a cultura surda e suas possíveis diferenças da cultura ouvinte.

##### **Literatura surda:**

Apresentar o poema “Os cinco sentidos”, do autor Paul Scott, traduzido para a Libras e sinalizado pelo ator surdo Nelson Pimenta e a história “Lobo em Pele de Cordeiro”, da Cia. Arte e Silêncio.

Em seguida, apresentar para os alunos os traços específicos dos poemas que os identificam como Escritas Surdas.

Discutir como a falta da audição pode influenciar o surgimento de uma identidade diferente da ouvinte e apresentar a questão da alteridade.

Apresentar para a turma a piada do avião e discutir como essa situação cômica pode se tornar real.

Dividir a turma em grupos de 3 (três) e solicitar que eles descrevam situações que os surdos podem enfrentar por não interagir com o mundo através da língua oral.

Após a conclusão, cada grupo apresentará as suas produções e elas serão discutidas com a turma, procurando possíveis soluções para os problemas.

#### **Trabalho Minucioso**

**Duração:** 01 h/a

#### ***Desenvolvimento:***

Apresentar a história “Patinho surdo” e distribuir o texto da história original. Em seguida, solicitar que os alunos comparem as duas versões, destacando os pontos que diferem da história original. Após isso, iniciar uma discussão do porquê dessas mudanças.

Envio da *playlist* para o WhatsApp ou e-mail dos alunos (<https://goo.gl/h4TN32>)

#### **Produção Final**

**Duração:** 02 h/a

**VI. Desenvolvimento:**

No laboratório de informática, solicitar que os alunos, em grupos, escolham uma história que será recontada. Eles devem ler essa história e anotar os pontos que não condizem com a vida dos surdos e, com isso, reescrevê-la do ponto de vista de um surdo. Por fim, a turma irá socializar as suas produções.

Aplicar novamente o mesmo questionário distribuído antes da sequência didática e, ao final, entregar aos alunos as suas respostas iniciais para que eles possam compará-las.

**Referências:**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas – SP: Pontes, 1998.

CEREJA, W.R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC - SP 2004. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/teses/Tese\\_WilliamCereja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Tese_WilliamCereja.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2º edição. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

KARNOPP, L. **Literatura Surda**. UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2008. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/literaturaVisual/assets/369/Literatura\\_Surda\\_Texto-Base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2012.

KARNOPP, L. & HESSEL, C. Literatura surda: análise introdutória de poemas em Libras. **Revista Nonada**. v. 2, n. 21 (2013). Porto Alegre: Uniritter, 2013.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKYLAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PINHEIRO, M. E. B. P. **Perspectivas teóricas para o trabalho com o texto poético em sala de aula**: a natureza constitutivamente dialógica e interacionista da linguagem. Taubaté- SP. UNITAU - 2008.

SKLIAR, C. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS COLABORADORES DA PESQUISA**

01- Você tem surdos na família?

Sim  Não

02- Já participou de algum curso de Libras?

Sim  Não

03- Para você, qual das palavras é a culturalmente correta?

Mudo  Surdo-mudo

Mudinho  Moco

Surdo  Deficiente auditivo

04- Para você, a Libras é:

Uma linguagem  Um código como o Braille

Uma língua  Uma sinalização do português

Um peso  Um signo

05- Para você, as pessoas que nasceram sem o sentido da audição podem viver e exercer as mesmas profissões que as pessoas que ouvem?

06- Para você, a Língua de sinais usada pelas pessoas surdas é capaz de expressar qualquer ideia do mesmo modo que o Português? Por quê?

---

---

---

07- O que você entende como sendo literatura?

---

---

---

**APÊNDICE C – CÓDIGO QR PARA ACESSO À PLAYLIST COM OBRAS DAS  
ESCRITAS SURDAS**



<https://goo.gl/h4TN32>

## APÊNDICE D – DIÁRIO DE BORDO PRODUZIDO DURANTE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### Diário de bordo.

---

#### *Aula 1º e 2º*

---

A aula se inicia às 15h20.

Alguns alunos chegam atrasados, pois estavam no lanche. Nesse momento, foi iniciada uma discussão sobre o que é cultura e o que nos faz ter uma cultura diferente uns dos outros. Foi indagado aos alunos sobre o que eles gostam de ouvir, assistir, sobre o que gostam de conversar, o que pretendem estudar. E, por fim, lançamos a questão: Como se faz essas coisas quando se é surdo?

As mais diversas respostas surgiram, alguns disseram que o surdo interage da mesma maneira, só que com uma língua diferente. Assim, os questionamos sobre o acesso à informação na TV, rádio e internet e como os surdos têm uma certa dificuldade com a língua portuguesa. Isso fez com que eles percebessem as dificuldades em ser surdo e que a cultura deles, forçosamente, seria diferente da dos ouvintes, pois a nossa cultura é influenciada por diversos fatores, inclusive o acesso à informação. Essa situação instigou uma aluna a indagar se os surdos são completamente surdos ou se alguns ainda ouvem alguma coisa. Nesse ponto, iniciamos uma reflexão sobre o que é ser surdo e que os surdos não são mudos.

Junto a esse assunto, ingressamos na questão de como é formada a nossa identidade. Nesse ponto, ao associar o uso de uma língua como fator que influencia a sua identidade e cultura, alguns alunos indagaram se a Libras era uma língua ou linguagem. Nesse momento, iniciei a explicação da diferença entre língua e linguagem e, ao final, solicitei que eles se expressassem sobre o que a Libras é. Nesse momento, eles conseguiram identificar a Libras como uma língua. Apresentamos a eles as Escritas Surdas e explicamos como a cultura e identidade surda influenciam os temas dessa literatura.

Alguns alunos saem da sala após essa parte da aula. Nesse momento, apresentamos o vídeo “Os cinco sentidos”. A turma participa bastante comentando alguns aspectos da história. Tentamos induzi-los a fazer inferências a outros possíveis assuntos ligados ao vídeo, como: A sobreposição do ver ao ouvir, de como os sentidos se complementam e de quando

bateamos na porta de um surdo e ele não atende, por não ouvir a batida, mas explicando que isso não significa que não há ninguém em casa. Após isso, pedimos que eles comentassem quais atividades seriam muito difíceis de se realizar sendo surdos, e quais as possíveis soluções para isso. Essa parte deveria ser realizada em grupo. Contudo, pelo tempo da aula, ela foi realizada de forma coletiva.

Os alunos saem às 17h. Desse modo, não foi possível apresentar nessa aula os vídeos “Piada do avião”. Assim sendo, contamos essa piada em língua portuguesa e também a “Piada do passarinho”. Comentamos, mais uma vez, sobre as inferências que essas piadas nos remete e como a cultura dos surdos vê os ouvintes.

Finalizando a aula, pedimos que os alunos assistissem aos vídeos de uma *playlist* do Youtube, que foi enviada para o grupo da turma no WhatsApp.

Não houve tempo para realizar o trabalho minucioso em sala de aula.

Verificamos que as três aulas programadas para a apresentação da situação e o trabalho minucioso seriam suficientes. Contudo, visto que conduções dos alunos partem antes do fim do horário das aulas, não foi possível realizar as atividades em tempo hábil. Elas foram deixadas para o dia seguinte.

---

#### **O que foi bom**

- A participação dos alunos
- O envolvimento com os assuntos dos vídeos apresentados

#### **O que pode melhorar**

- O tempo de discussão
- O tempo para se realizar as atividades dentro da sala

---

### *Aula 3º- 5º*

---

A aula se inicia às 15h30.

Tivemos problemas com o *Datashow*, ele estava com defeito, tivemos que ir para outra sala de aula. Isso fez com que perdêssemos cerca de 10 minutos. Os alunos assistiram a história “Patinho surdo” em suas casas. Assim, entregamos para os alunos a história original. Após a leitura silenciosa dela, assistimos ao vídeo em sala e iniciamos uma discussão das

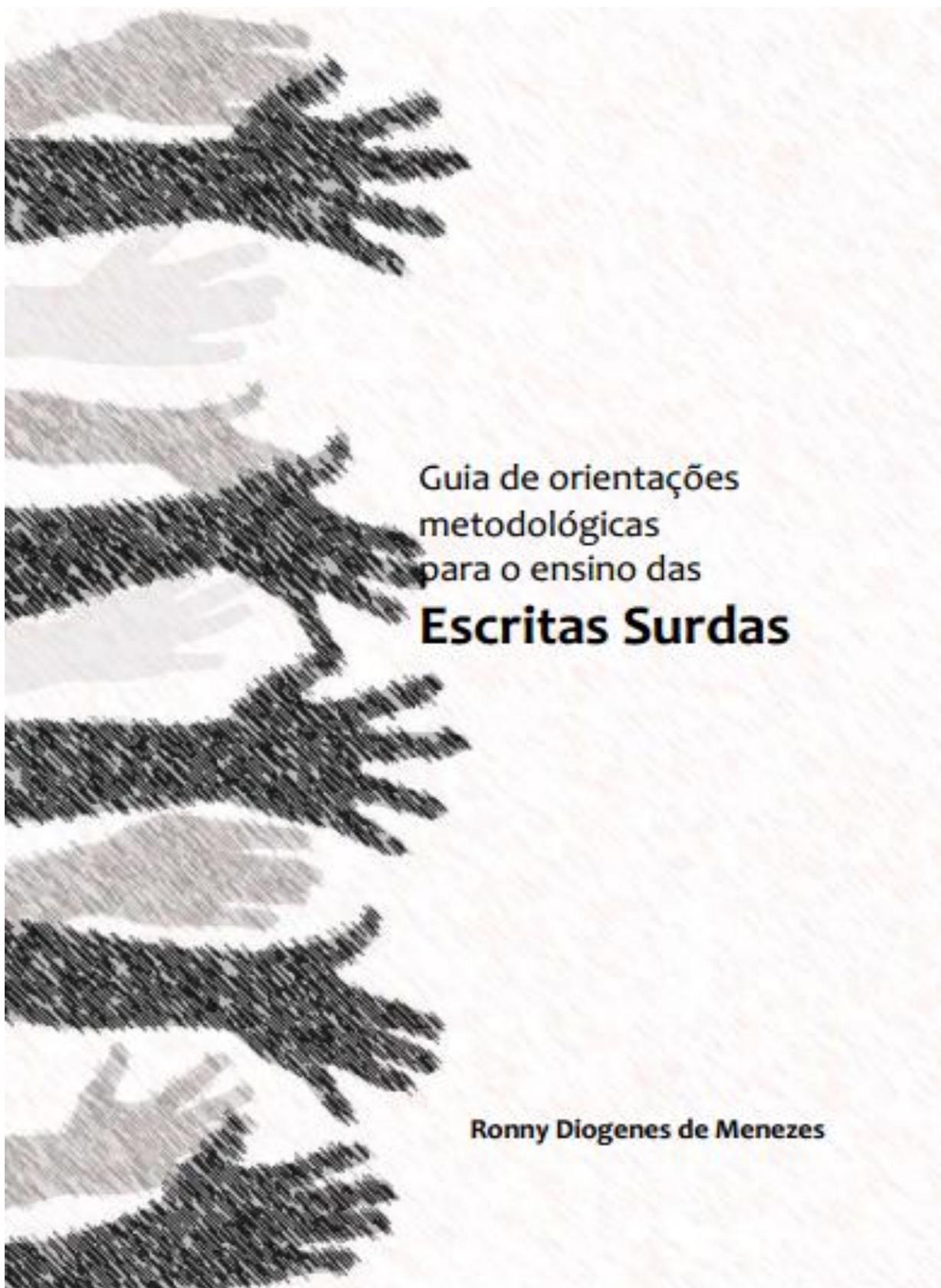
diferenças e semelhanças entre as duas versões. Comentamos como a necessidade do surdo de ter contato com seus pares se revela nessa história.

Em sala de aula, indagamos os alunos sobre que eles viram de diferente nas histórias assistidas na *playlist*. Um ponto que sempre foi enfatizado por eles foi a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes. Com isso, devido ao curto tempo, solicitamos que eles escolhessem uma história popular e comentassem como ela seria diferente se pertencesse às Escritas Surdas. A história escolhida foi “*Frozen*”, o principal ponto enfatizado pelos alunos é o fato que ao invés de ter um poder congelante, a protagonista é surda e somente a sua irmã tem a capacidade conversar em Libras com ela.

Após essa atividade, eles responderam novamente ao questionário, agradecemos a participação de todos e encerramos a aula.

<b>O que foi bom</b>	<b>O que pode melhorar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposição dos alunos em realizar a atividade em sala</li> <li>• A comparação entre a história original e a adaptada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O tempo foi curto para realizar as atividades</li> <li>• A produção final deve ser escrita</li> </ul>

**APÊNDICE E – GUIA DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO  
DAS ESCRITAS SURDAS**



# SUMÁRIO

O mundo dos surdos: história, cultura e poesias.....	2
O que consideramos como Escritas Surdas?.....	5
O direito às Escritas Surdas.....	13
Analisando uma obra das Escritas Surdas.....	17
A história .....	18
Os multiletramentos por meio das Escritas Surdas.....	22
Sugestão de sequência didática .....	25
Sequência didática.....	29
Apresentação da situação e Produção Inicial.....	30
Trabalho Minucioso .....	31
Produção Final .....	31
A cultura surda e suas contribuições para o ensino regular. ....	32
Referências.....	34
Glossário de termos utilizados nesse guia .....	37

## O MUNDO DOS SURDOS: HISTÓRIA, CULTURA E POESIAS

Histórias de todos os tipos circulam em nossas vidas. Desde crianças, ouvimos contos assombrados, causos, lendas. No momento da contação da história, esteja ela em algum livro, ou seja inventada, a criança e os pais podem viajar por planetas, mergulhar no fundo do mar, se teletransportar para uma floresta cheia de seres místicos ou apenas imaginar um mundo melhor, onde todos são felizes.

Fatos como esses marcaram a infância de muitas pessoas e, ao longo da vida, muitas histórias são contadas, recontadas, construídas e desconstruídas. Vivemos em uma sociedade cheia de contos, lendas, folclore, causos. Contadores, poetas e repentistas alimentam nossa imaginação e nos dão momentos de prazer ao apreciar as suas composições. Sem uma língua que nos permitisse pensar, não seria possível criar e contar histórias, nem as transmitir a outros e, nem mesmo, fazer registros escritos delas.

A língua, com certeza, é um bem muito valorizado por povos de vários lugares e épocas, pois ela nos diferencia dos outros animais (MARCUSCHI. 2007). Durante muito tempo, acreditava-se que o único meio de utilização da língua seria o oral/auditivo (STROBEL. 2009), essa ideia exclui completamente um grupo de pessoas, os surdos.

Entretanto, essas pessoas não foram privadas de construir sua cultura, pelo contrário, ela cresceu e continua crescendo. Pelo uso da língua de sinais, e no caso do nosso país o uso da língua de sinais brasileira (doravante Libras), essas pessoas conseguiram se comunicar, criar relações de amizade, companheirismo e se unir em prol do direito de ter sua identidade e cultura preservadas (PERLIN, 2011).

No último século, a comunidade científica começou a perceber que as línguas de sinais têm as mesmas características das línguas orais, e que associada às elas existem diversas manifestações artísticas e culturais. Uma dessas manifestações que nasceram com as comunidades das pessoas com deficiência auditiva são as Escritas Surdas. Ela

transmite as emoções de uma comunidade que quer ser “ouvida” e respeitada. Contudo, muitas vezes eles se tornam invisíveis na nossa sociedade. E essa invisibilidade tem separado os ouvintes dos surdos. Porém, sabendo que, com a literatura e, como veremos mais adiante, com as *escritas surdas*, podemos penetrar em outros mundos, viver como outros vivem e ter contato com culturas diferentes da nossa, essa invisibilidade pode começar a ser convertida em visibilidade (COSSON, 2006). No contato com a Escritas Surdas é possível que os ouvintes se aproximem da cultura e dos surdos, pois, com isso, poderiam praticar a alteridade, viver como outros, e essa vivência proporcionaria a interiorização das experiências dessas comunidades, estimulando o respeito mútuo.

A partir disso, é possível perceber a necessidade de tornar essas escritas acessíveis para as escolas regulares. Embora as Escritas Surdas há anos estejam presentes na sociedade, poucos as conhecem e as entendem. Dentro dessa ideia surgem dúvidas que precisam ser resolvidas, por exemplo: quais obras de Escritas Surdas utilizar? Onde encontrá-las? Qual método deve ser adotado? É possível realmente incluir as Escritas Surdas no currículo escolar sem prejuízo para o estudante?

O objetivo deste guia é transmitir para você, leitor, a nossa experiência na aplicação de sequências didáticas de Escritas Surdas na educação regular, durante nossa pesquisa de mestrado, na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente, do curso de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Para isso, iniciamos as discussões conceituando as Escritas Surdas e argumentando que temos o direito a ela, em seguida apresentamos algumas possíveis formas de utilizá-las como uma ferramenta social para complementar o processo de multiletramento do aluno ouvinte. Na seção seguinte, descrevemos uma proposta de sequência didática, discutindo como aplicá-la em uma sala de aula do ensino regular. Por fim, refletimos sobre como as produções culturais surdas podem aproximar dois grupos que vivem próximos, mas – na maioria das vezes - estão separados.

# O QUE CONSIDERAMOS COMO ESCRITAS SURDAS?



Ao ver a palavra *escritas*, uma infinidade de ideias pode surgir em nossa mente, como por exemplo: a escrita de *e-mails*, de cartas e de livros. Entretanto, essas não são as únicas coisas que podem ser escritas. Podemos escrever com palavras, imagens, sinais, gestos e diversos outros suportes (SILVA, 2016). O próprio texto literário, hoje, não se resume mais aos livros impressos.

Cosson (2014) explica que as Histórias em Quadrinhos (HQ), as canções, o cinema, as séries de TV, os jogos eletrônicos e as telenovelas são avatares do que se chama literatura.

Nesse sentido, podemos até pensar em períodos literários como, por exemplo, o Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo/Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Modernismo e Pós-Modernismo. Porém, hoje, temos diversas produções culturais que não se encaixam nesses períodos e escolas literárias e, além disso, temos diversas produções em outros suportes que não se limitam a palavra escrita no papel.

Um exemplo disso são as artes plásticas, as canções, os repentes, os poemas visuais e a poesia em língua de sinais. Todos esses ultrapassaram as fronteiras das páginas dos livros e ganharam outros suportes. Por isso, em nosso guia, não nos concentraremos no que usualmente se chama de literatura, mas sim, em uma visão ampliada dessa arte. E, nessa visão, contemplaremos todas as formas de registro: orais, impressas em papel, audiovisuais, em sinais ou até mesmo somente imagéticas. Essas expressões são o que Silva (2016) chama de *escritas*. Ludmer (2010), as chama de *escrituras* ou *literaturas pós-autônomas*. Entretanto, utilizaremos *escritas* para nos referir de uma forma “menos ambígua e mais plural de entender o que podemos, hoje, chamar de Literatura” (SILVA, 2016, p. 56).

Nesse caso, as poesias em língua de sinais não se encaixam nas definições tradicionais da literatura, por isso entendemos que, ao invés de a chamarmos de literatura surda, o termo mais adequado é *Escritas Surdas*. Desse modo, podemos nos perguntar: O que são essas *Escritas Surdas*?

Utilizamos essa expressão para histórias que apresentam o dia a dia do surdo, suas angústias, suas alegrias, seus anseios, seus medos e suas esperanças (KARNOPP, 2010).

Esses assuntos são abordados através de “contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais”. As temáticas dessas composições, também, mostram a relação conflituosas entre surdos e ouvintes (KARNOPP, 2010), desse modo surge um novo mundo de significações. Contudo, as produções dos surdos, por diversas razões, não ganharam o destaque que merecem. Muitos fatores podem ter contribuído para isso, entretanto, ao analisar um breve histórico, é possível perceber que, aos poucos, essas escritas vêm ocupando o seu devido lugar. Para Karnopp e Hessel (2013), a literatura surda, leia-se *Escritas Surdas*, é composta por adaptações de histórias para o universo surdo, traduções de histórias e produções originais.

Segundo Sutton-Spence (2005), não há registros de poemas feitos por surdos até 1960, ano que foi um marco no reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua com o mesmo status linguístico das línguas orais. Fisher & Lane (apud PORTO & PEIXOTO, 2012) afirmam que, em séculos anteriores, existiram poetas surdos. Contudo, a falta de um meio eficaz de registrar as poesias sinalizadas pode ser o motivo da ausência de obras desses autores.

Por volta da década de 1950, nos Estados Unidos, foram fundados clubes de surdos onde eles podiam compartilhar suas produções. Dorothy Milles foi uma das primeiras poetisas surdas, sendo muito influente tanto nos EUA quanto na Inglaterra (PORTO & PEIXOTO, 2012). Na década de sessenta, foi iniciado os trabalhos de um grupo nacional de teatro surdo, esses apresentaram o espetáculo “My Third Eye”, escrito por um surdo. Esse grupo se apresentou em todos os estados dos EUA e em vários continentes (MEREDITH, 2014).

A partir da popularização de mídias como o VHS e o DVD (KARNOPP, 2008), as *Escritas Surdas* ganharam um meio para o seu registro, que possibilitou captar toda a expressividade da sua estética visual. Porém, poucos surdos tinham acesso a filmadoras para registrar suas produções, que ficavam apenas sendo transmitidas de pessoa para pessoa. Com o passar dos anos, a internet e um maior acesso a equipamentos de filmagem em smartphones e demais dispositivos móveis, possibilitou aos surdos um meio rápido e gratuito de disseminar as suas produções e o site Youtube é o mais usado para

isso. Até o momento, não existe um sistema de escrita oficial para a Libras, portanto, o registro mais comum dessa língua tem sido por meio do audiovisual.

A companhia Arte e Silêncio tem usado o Youtube<sup>38</sup> como meio de divulgar as suas produções. Seus vídeos são marcados pelo posicionamento em favor do uso adequado da Libras pelos profissionais intérpretes e pela afirmação da Libras como uma língua capaz de expressar qualquer ideia. Além deles, há também o poeta surdo Nelson Pimenta, que criou poemas famosos dentro da comunidade surda como *Bandeira do Brasil*, *Natureza*, *Língua Sinalizada* e *Língua Falada* e *O Pintor de A a Z*. De maneira mais geral, o poeta Pimenta trata de temas como: as diferenças entre a Libras e a língua portuguesa, a preservação da natureza e até mesmo uma homenagem à bandeira do Brasil.

Outra importante difusora das Escritas Surdas é a TV INES<sup>39</sup>, que é mantida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Dentre seus diversos programas, podemos destacar “A Comédia da Vida Surda” e “Piadas em Libras”. Essa emissora de TV Online vem contribuindo para o fortalecimento da cultura visual das pessoas surdas e a sua programação também pode ser acessada através das SmartTVs.

Embora as poesias em língua de sinais sejam escassas em comparação com as em língua portuguesa, ainda podemos encontrá-las. Porém, em sua maioria são traduções de histórias infantis e pouquíssimas criações próprias de surdos (KARNOPP E HESSEL, 2013). Neste guia, utilizamos o termo Escritas Surdas para todas as produções culturais que trazem em seu cerne a problemática da surdez e da Libras, nessa classificação incluímos as produções originais, as traduções e adaptações de histórias clássicas para o universo surdo.

Veremos, a partir de agora, alguns exemplos dessas escritas. Iniciaremos pelo tipo mais comum, as traduções de histórias para a Libras. Esses textos da literatura tradicional que, após passarem por um processo de tradução intersemiótica, são apresentados em Libras, com o apoio de recursos cinematográficos. A título de exemplo, algumas histórias,

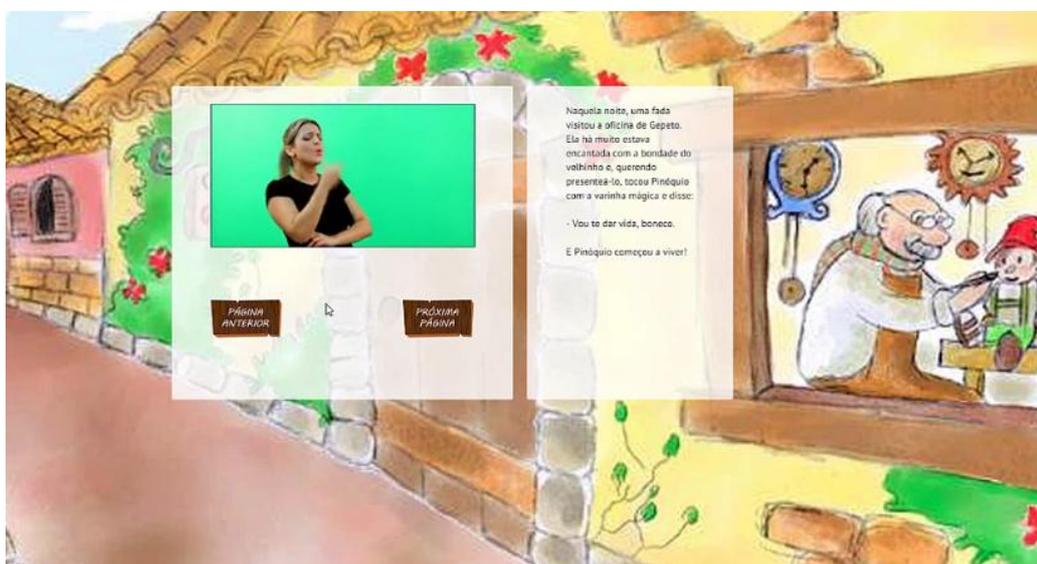
---

<sup>38</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL3DB52722ACAE5F88>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://tvines.com.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

traduzidas e disponibilizadas pela editora Arara Azul<sup>40</sup>, como Iracema, Pinóquio e Alice no país das maravilhas.

Imagem 1 - As Aventuras de Pinóquio - Versão Digital para Download



Fonte – Editora Arara Azul

Recentemente, uma nova manifestação cultural está sendo incorporada à comunidade surda, o Slam do Corpo<sup>41</sup>. Nesses eventos, surdos e ouvintes improvisam poesias em Libras. Ao final, as melhores são premiadas. Esses eventos são organizados pela comunidade surda com o apoio do Serviço Social do Comércio de São Paulo. Na competição, um surdo e um ouvinte declamam suas poesias em Português e Libras, além disso ainda são oferecidos minicursos e workshops sobre declamação de poesias<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/sCJCI1>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

<sup>41</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/Corposinalizante>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://centrodepesquisaformacao.sescsp.org.br/atividade/slam-do-corpo-novo-jeito-de-falar-novo-jeito-de-ouvir>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Imagem 2 - Apresentação de poesia no Slam do Corpo



Fonte – Corpo Sinalizante<sup>43</sup>.

Além de vídeos, as Escritas Surdas também são manifestadas por meio das Artes Plásticas. O site Cultura Surda<sup>44</sup> divulga várias produções desse tipo, como a obra “ASL still grows beautifully” (Imagem 3) de Jennifer Tandoc e “Papillon” de Jennifer Lescouë (Imagem 4). As duas artistas surdas expressam, multimodalmente com sinais e imagens, suas impressões sobre a natureza.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/DN9jMb>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Imagem 3- Obra: “ASL still grows beautifully”, de Jennifer Tandoc.



Fonte - Site Cultura Surda<sup>45</sup>.

Imagem 4 - Obra: “Papillon” de Jennifer Lescouë



Fonte - Site Cultura Surda<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

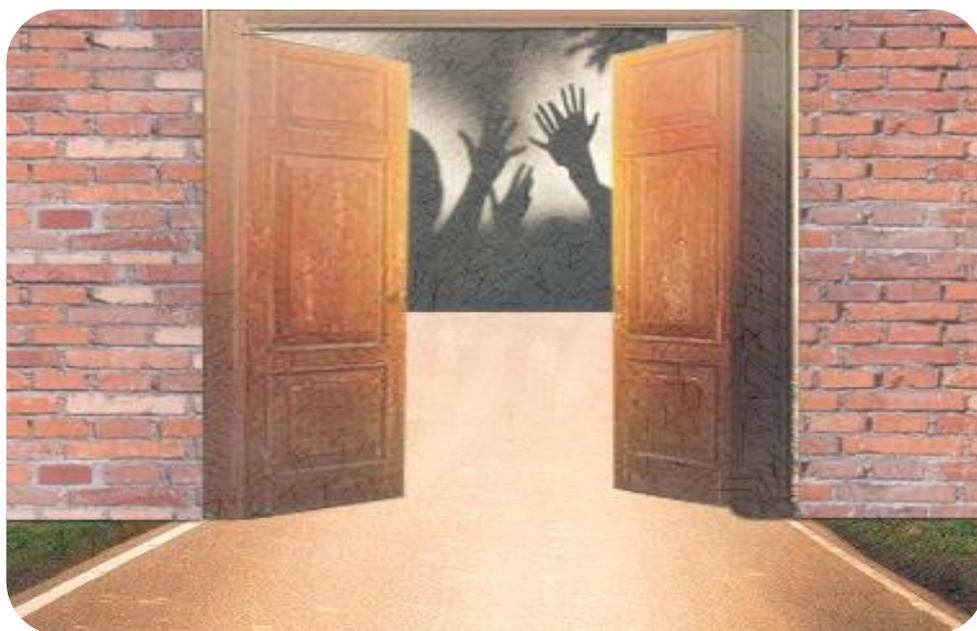
<sup>46</sup> Disponível em: <https://culturasurda.net/category/artes-plasticas/>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Percebemos que as Escritas Surdas estão em constante expansão. Desse modo, é preciso assegurar que surdos e ouvintes tenham acesso a elas, pois a literatura é vista por Candido (2011) como força humanizadora, que contribui muito na formação do ser humano. Porém, para que ela possa contribuir nessa formação, ela tem que ser acessível aos surdos e ouvintes.

Por sua natureza visual, ela está completamente acessível aos surdos. Contudo, o público ouvinte que não é usuário da Libras não tem esse privilégio e isso pode ser um fator que impedirá uma maior difusão das obras literárias feitas por surdos. Atualmente, somente a TV INES disponibiliza seus programas de forma bilíngue (Libras, legenda e áudio em Português).

Na próxima secção, discutimos a respeito do direito que temos à Escritas Surdas, do mesmo modo que temos o direito ao acesso a todas as outras manifestações artísticas.

# O DIREITO ÀS ESCRITAS SURDAS



Ao se pensar em necessidades básicas da humanidade, a primeira que pode surgir em nossa mente é a água, pois, com essa substância podemos sobreviver e fazer toda uma sociedade se movimentar. Podemos limpar nosso corpo e nossas casas. Indústrias se instalam onde há uma grande abundância de recursos hídricos movimentando, assim, toda uma economia. Sem água, não seria possível produzir alimentos nem os deliciosos sucos de frutas que nos refrescam. Pensando no poder que esse líquido tem, será que podemos encontrar tal necessidade básica para o ser humano nas escritas (literatura)? Segundo Candido (2011): Sim! Podemos!

O contato com a ficção é um direito humano, que sem ela, a vida como conhecemos não existiria. Refletindo sobre os direitos humanos, Candido (2011) afirma que os bens incompreensíveis não podem ser negados a ninguém, e que o que “consideramos indispensável para nós também é indispensável para o próximo” (p.172). A partir dessa afirmação podemos pensar: Será que o contato com as escritas é indispensável?

O próprio Candido (2011) nos mostra que é impossível uma pessoa passar mais de 24 horas sem contato com alguma forma de fabulação. Esse contato acontece todos os dias em nossos sonhos. Nesse momento particular, nossa mente viaja à terras conhecidas ou desconhecidas, até mesmo àquelas que existem somente em nossos pensamentos. Em 2010, o site Terra47 noticiou que a psicóloga e pesquisadora Deirdre Barrett descobriu que os sonhos nos ajudam a resolver problemas do dia a dia reiniciando nosso cérebro para que ele possa solucionar as dificuldades encontradas.

Partindo da ideia de que os sonhos são fundamentais para que possamos resolver os problemas do dia a dia, será que podemos privar alguém do sono sem que terríveis consequências caíssem sobre essa pessoa? Do mesmo modo que a falta de água pode causar sérios danos à saúde, a falta de sono, e consequentemente de sonhos, também pode.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/mCvxLG>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

Candido (2011) afirma que a falta de sonho pode causar o desequilíbrio psíquico e a falta da literatura/escritas pode causar o desequilíbrio social. Com as *escritas*, podemos sonhar acordados, até viver outras vidas e ir a lugares nunca pisados por pés humanos. Há alguns anos, uma campanha de incentivo à leitura, promovida pela rede Globo de televisão<sup>48</sup>, trouxe o slogan: Quem lê viaja! Ao pensar no conceito de escritas apresentado por Silva (2016) e Ludmer (2010), podemos expandir essa ideia para: quem conta histórias viaja, quem declama viaja, quem as ouve e quem as vê também viaja.

Considerando as informações citadas, podemos afirmar que não se pode negar o acesso a nenhum tipo de escritas, pois isso provocaria o desequilíbrio social. Se o acesso à literatura clássica é um direito da alta sociedade, também é um direito de todas as classes sociais o acesso a todos os tipos de *escritas*, sejam elas elitizadas ou populares. Partindo desse pressuposto, a escola não pode privilegiar o ensino do cânone literário em detrimento ou supressão das *escritas*. Esse é o caso da literatura surda, que por ser desconhecida, pela maioria, não é tornada acessível a todos. Nesse ponto se encaixam as Escritas Surdas, pois seus traços específicos podem ser utilizados pelos professores para despertar o interesse dos alunos.

Entretanto devemos ampliar a nossa noção do que é literatura, Nesse ponto nos remetemos a Silva (2016). Para esse autor, a literatura ou “*escritas*” contemplam várias manifestações artísticas, orais e escritas ou até mesmo somente expressões imagéticas (SILVA, 2016; COSSON, 2006). Com essa ampliação da noção do que é literário, nos deparamos com a noção não de apenas uma literatura, mas sim de multiliteraturas. Nesse contexto, podemos enxergar as poesias em língua de sinais, as HQ, as canções, o cinema, as séries de TV, os jogos eletrônicos e as telenovelas que, em suas essências, não se enquadram nessa frágil visão de “*arte da palavra escrita*” (SILVA, 2016, p.46). Além dos sinais/palavras, as composições em língua de sinais são recheadas com gestos, expressões corporais e faciais, recursos imagéticos e cinematográficos (PIMENTA, 2012). Isto posto, é possível perceber que esse tipo de *escritas* quebra completamente o paradigma da arte da palavra escrita e se aproxima de uma arte multifacetada, multimodal, multisemiótica, uma multiliteratura.

---

<sup>48</sup> Disponível em: < <https://goo.gl/KKE7dj> > Acesso em: 25 de out. 2017.

Nesse sentido, temos o direito ao acesso a essas *escritas* nas escolas e em nossas vidas, mas para isso elas precisam ser difundidas, apreciadas e entendidas. Assim, na próxima seção, você leitor, poderá perceber que as Escritas Surdas podem ser poderosas aliadas no processo de letramento dos estudantes.

Para que possamos entender melhor esse assunto, na próxima seção iremos analisar as características da obra *Bolinha de Ping Pong*, e veremos algumas possibilidades para o uso dela no processo educativo.

# ANALISANDO UMA OBRA DAS ESCRITAS SURDAS



As Escritas Surdas estão em expansão e várias obras podem ser utilizadas por professores para promover o contato com a cultura e língua dos surdos. Vamos conhecer mais a fundo uma obra das Escritas Surdas e perceber algumas das possíveis contribuições dela para a formação dos estudantes.

A história que vamos analisar é *Bolinha de Ping Pong*, da Cia. Arte e Silêncio<sup>49</sup>. O criador dessa história, Rimar Segala, nasceu em uma família de deficientes auditivos, também é surdo e é professor de Libras na Universidade Federal de São Carlos. Além disso, ele é ator desde 2003, quando fundou a Cia. Arte e Silêncio, atuando em festivais de folclore surdo e peças publicitárias (PEIXOTO, 2016). Como pode ser percebido, ele sempre participou de uma comunidade surda e hoje é ativo nas lutas dessas pessoas. Em um contato pessoal com esse autor, através do *WhatsApp*, ele nos enviou um vídeo<sup>50</sup> no qual afirma que a motivação para criação dessa história foram acontecimentos pessoais que lhe causaram muitos incômodos, mas que ela se destina a surdos e ouvintes, usuários da Libras, que necessitam refletir sobre suas vidas. Ele finalizou seu vídeo salientando o papel da Cia. Arte e Silêncio em valorizar a Libras, a cultura e a identidade surda. Seus vídeos são marcados pelo posicionamento em favor fluente da Libras pelos profissionais intérpretes e pela afirmação dela como uma língua capaz de expressar qualquer ideia.

## **A história**

Esse conto, produzido por Rimar Segala, narra uma partida de ping pong jogada por duas pessoas. O autor sintetizou isso através de quatro personagens, sendo eles: dois jogadores, o juiz e um palhaço, que é usado como bolinha. Um dos jogadores é descrito com feições brutas, e até certo ponto violentas, principalmente no momento em que golpeia a bolinha (Imagem 5).

---

<sup>49</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/ZdzybZ>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

<sup>50</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/Yoo7uXHjEiM>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

Imagem 5 – Personagem violento da história Bolinha de Ping Pong.



Fonte – Canal no Youtube da Cia. Arte e Silêncio.<sup>51</sup>

O outro participante do jogo é delicado, e até mesmo utiliza uma luva para jogar, o modo leve como ele acerta a bola também é um reflexo de sua personalidade (Imagem 6).

Imagem 6 – Personagem delicado da história Bolinha de Ping Pong.



Fonte – Canal no Youtube da Cia. Arte e Silêncio.

O Palhaço da história é um personagem alegre que, pelas expressões corporais e faciais do narrador, é uma figura, até certo ponto, ingênua (Imagem 7), pois não mostra insatisfação ao saber que será golpeado pelas raquetes dos jogadores.

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2y9IGQnzZ2M&list=PL3DB52722ACAE5F88>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

Imagem 7 – Personagem Palhaço da história Bolinha de Ping Pong.



Fonte – Canal no Youtube da Cia. Arte e Silêncio.

Segurando, friamente, o palhaço em suas mãos, o juiz o entrega ao jogador violento que logo dá o primeiro golpe no palhaço. Porém, o outro jogador não o golpeia, pelo contrário, o segura com sua mão. Todos os expectadores olham para o jogador delicado e, nesse momento, o juiz ordena que ele continue com o jogo. Assim ele o faz. O palhaço segue sendo golpeado em seu rosto pelos dois jogadores, e todos acompanham atentamente cada golpe. Após um tempo, o juiz olha para o palhaço e percebe, em seu olhar, sua aflição de estar naquela situação e o socorre. Porém, o jogo tem que continuar.

A história “Bolinha de Ping Pong” nos mostra os golpes que a vida nos dá: em alguns momentos são fortes e, em outros, são leves. No início, talvez não nos damos conta dessas agressões sofridas, afinal, o jogo da vida tem que seguir. A figura do juiz pode representar a nossa esperança de ter alguém que controle esse processo e que nos socorra, como foi no caso da história. Porém, o alívio foi temporário e logo ele teria que voltar a ser golpeado.

Ao vermos essa história, podem surgir, em nossa mente, todos os golpes que uma pessoa com deficiência auditiva leva durante toda a sua vida. Toda uma vida de preconceito e segregação social e educacional podem ser inferidos através dos golpes sofridos pelo “palhaço” da história. Embora ela não tenha sido destinada somente ao público surdo, o contexto de vida do autor nos leva a crer que, provavelmente, essas pessoas terão uma maior identificação com esse vídeo.

Esse contexto, juntamente com a história, pode servir de base para estimular os estudantes para refletir sobre seus próprios problemas e sofrimentos. Além disso, eles poderão perceber que os surdos também são capazes de produzir uma boa história com a qual eles possam se identificar. Nesse processo, o aluno terá a oportunidade de ter contato com a cultura e língua das comunidades surdas e, assim, seu processo de letramento poderá ser complementado.

Na próxima seção, iremos perceber que esse letramento, possível com as Escritas Surdas, vai além do que é, geralmente, concebido nas escolas.



Rojo (2012) afirma que, hoje, vivemos em uma sociedade com múltiplas culturas que se entrelaçam. E essas, em sua maioria, estão completamente presentes no cotidiano dos alunos, não podendo ser ignoradas. A prática social que deve ser abordada em sala de aula, pode lançar mão dessas mestiçagens de culturas para favorecer a aquisição de línguas e linguagens.

Dentro dessa ideia surgem os multiletramentos, que perpassam o conceito de letramento, pois não irão se concentrar somente na apropriação da leitura e da escrita, e sim em uma prática que lance mão de diversos meios (ROJO, 2012). Um exemplo disso é o uso de filmes, imagens, histórias, jornais, canções, teatro, desenhos animados, gifs e outros. Entretanto, esse uso não é aleatório, o objetivo dele é abordar a diversidade cultural e de linguagens na escola e, com isso, diminuir a violência sofrida por alguns grupos (ROJO, 2012).

Com os multiletramentos, é possível também utilizar o texto literário, e outras composições, como forma de letrar o estudante. Esse letramento, dá a oportunidade, ao aluno, de se inserir no mundo das diversas escritas (COSSON, 2011). O letramento proposto por Cosson e Souza (2011), mesmo se apegando à escrita de palavras, pode servir de base para um trabalho docente que possibilite a imersão do aluno no mundo dos surdos. Ele propõe a utilização de oficinas de leitura, nelas o professor iniciaria lendo uma obra e externando os possíveis pensamentos que surgem na mente ao se ler (COSSON & SOUZA, 2011). Em seguida, os alunos teriam a oportunidade de ler em voz alta e, também, fariam leituras independentes. No caso de obras das Escritas Surdas, esse processo pode ser conduzido de maneira similar. Contudo, o texto em Libras seria apresentado, em vídeo, ao assisti-lo, ele o pausaria e comentaria a respeito dos pensamentos e inquietações advindos da leitura. Por fim, os alunos poderiam “ler” outras obras que podem ser encontradas no Youtube.

Nesse processo, os três tipos de aprendizagem provenientes da linguagem literária podem ser contemplados. Eles foram descritos por Halliday (*apud* COSSON, 2006) e englobam a aprendizagem da literatura, sobre a literatura e sobre “conhecimentos de história, teoria e crítica” (p.47). Como foi salientado pelo próprio Cosson (2006), as aulas tradicionais “oscilam entre as duas últimas aprendizagens e, praticamente ignoram a primeira” (p.47). Essa aprendizagem que é ignorada consiste em

conhecer o mundo através da literatura (COSSON, 2006), não somente o mundo que está em nossa volta, e que muitas vezes não o percebemos, mas também o mundo dos outros. Essa aproximação ao mundo, à cultura, dos outros é uma das bases dos multiletramentos.

O que existe no mundo dos surdos, que pode ser utilizado para o processo de multiletramento dos estudantes? Com as comunidades surdas, os ouvintes podem aprender, dentre outras coisas, a se organizar politicamente, do mesmo modo que essa comunidade se uniu na luta pelo reconhecimento de sua língua. Podem, também, entender como é viver em mundo no qual a maioria não lhe compreende, e que acham que o melhor modo de viver é tentando ser igual a eles. Com os surdos, é possível compreender que não existem poesias somente nas línguas orais, mas também nas línguas de sinais. Enfim, conseguiremos enxergar eles como capazes de realizar qualquer tarefa, do mesmo modo que os demais.

Com esses fatos específicos e outros, um letramento literário que utilize as produções culturais surdas ultrapassaria os muros das escolas, trazendo benefícios sociais a todos. E o caráter audiovisual das Escritas Surdas possibilita o processo de multiletramento. Por conseguinte, a violência social entre surdos e ouvintes poderia diminuir. Contudo, o apego ao ensino tradicional da literatura, engessa o pensamento dos alunos e não permite um real letramento. Desta forma, nos remetendo novamente a Candido (2011), podemos pensar na leitura como a água, sem ela não seríamos quem somos e não viveríamos como vivemos. O professor pode, assim, estimular a sede nos alunos e, com isso, o aproveitamento geral do estudante poderá ser melhor.

Na seção seguinte, apresentamos uma sequência didática para o ensino das Escritas Surdas, e discutimos como ela pode ser utilizada por professores que não dominam a Libras.

# SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



A sequência didática que apresentamos, nessa seção, foi elaborada e testada durante a nossa pesquisa de mestrado (MENEZES, 2017). Todas as atividades foram desenvolvidas levando em conta a concepção construtivista, pois os alunos construíram seus conhecimentos de maneira mais efetiva tendo contato com seus pares (ZABALA, 1998).

Por fim, Lins, Gama & Souza (2016) e Araújo (2013) nos trazem a atenção para quatro etapas que devem ser seguidas na elaboração das aulas, sendo elas: “apresentação da situação” e “produção inicial” que tem como objetivo contextualizar os estudantes na temática que será estudada e analisar o conhecimento prévio sobre o tema das aulas (LINS, GAMA & SOUZA, 2016; ARAÚJO, 2013); “trabalho minucioso” que consiste num aprofundamento do conteúdo que possibilite ao educando conhecer diversos aspectos do objeto de estudo (LINS, GAMA & SOUZA, 2016); e a “produção final” na qual os estudantes poderão utilizar todos os conhecimentos abordados nas aulas anteriores, permitindo que o processo de ensino aprendizagem seja avaliado pelo docente (ARAÚJO, 2013).

O conteúdo foi elaborado tendo como alvo estudantes do ensino médio. Vale salientar que o nosso objetivo, aqui, não é prescrever uma receita, mas sim demonstrar que é possível ensinar as Escritas Surdas para alunos ouvintes. Nesse contexto, o professor não precisa ser fluente em Libras. É possível afirmar isso, pois utilizamos obras bilíngues, com legendas, nas aulas. Essa medida proporcionou uma maior acessibilidade ao conteúdo, associado a isso criamos uma playlist<sup>52</sup> no Youtube.

Os vídeos incluídos, foram escolhidos com alguns objetivos específicos a serem atingidos pelos estudantes, sendo eles:

- Conhecer produções culturais surdas;
- Perceber a visão que os surdos têm dos ouvintes;
- Entender as dificuldades que os surdos enfrentam por pertencerem a uma minoria sociocultural

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/h4TN32>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

Com isso, totalizaram 19 vídeos na *playlist*, que apresentam adaptações de histórias para a cultura surda, traduções de contos para a Libras, produções originais, reportagens e relatos pessoais sobre a surdez.

Vale salientar que esse recurso não é estático. Assim, outros vídeos poderão ser adicionados posteriormente. Porém, os objetivos dessa inclusão serão os mesmos que já foram citados nesse parágrafo.

Acesse a playlist capturando o QR code abaixo com o seu *Smartphone*.



O link desse recurso foi compartilhado com os estudantes através de um grupo, que a turma tinha, no WhatsApp. Isso possibilitou o acesso antecipado ao conteúdo.

No primeiro momento da aula, foi iniciada uma discussão sobre o que é cultura e o que nos faz ter uma cultura diferente uns dos outros. Foi indagado aos alunos sobre o que eles gostam de ouvir, assistir, sobre o que gostam de conversar, o que pretendem estudar. E, por fim, lançamos a questão: Como se faz essas coisas quando se é surdo?

As mais diversas respostas surgiram, alguns disseram que o surdo interage da mesma maneira, só que com uma língua diferente. Assim, os questionamos a respeito do acesso à informação na TV, rádio e internet e como os surdos têm uma certa dificuldade com a língua portuguesa. Isso fez com que eles percebessem as dificuldades em ser surdo e que a cultura deles, forçosamente, seria diferente da dos ouvintes, pois a nossa cultura é influenciada por diversos fatores, inclusive o acesso à informação. Essa situação instigou uma aluna a indagar se os surdos são completamente surdos ou se alguns ainda ouvem alguma coisa.

Com essa primeira etapa da aula, pretendemos fomentar uma reflexão sobre o que é ser surdo. Nesse ponto, foi priorizada a participação dos estudantes, suas opiniões foram ouvidas e debatidas com toda a turma.

Na sequência, apresentamos o poema “Os cinco sentidos”, de Paul Scott, traduzido para a Libras e sinalizado pelo ator surdo Nelson Pimenta. Nesse poema, o autor leva o leitor a uma viagem pelos nossos sentidos, revelando que, para os surdos, a audição é substituída pela visão e todas as percepções inerentes a ela.

Após a apresentação dos vídeos, foi iniciada uma discussão de como a falta da audição pode modificar a sua percepção de mundo, e também como isso abriu as portas para o surgimento de uma nova cultura. Em seguida, foi feita uma descrição geral de o que são Cultura e Escritas Surdas e quais as suas características. Em seguida, foi apresentada a “Piada do avião”, e discutido como essa situação cômica pode se tornar real. Foi solicitado que os alunos discutissem, em grupos de quatro pessoas, sobre as situações podem advir quando alguém perde a audição ou nasce sem ela.

Durante a segunda e terceira aula, demos início ao trabalho minucioso, para isso continuamos a assistir e comentar mais obras da Escritas Surdas. Apresentamos aos alunos a história do Patinho surdo. Um resumo da história original foi distribuído e solicitamos que os alunos comparassem essas histórias com as adaptações, escrevendo os pontos em que diferem. Após isso, iniciamos uma discussão do porquê dessas mudanças.

Como conclusão da sequência didática, nas duas últimas aulas, solicitamos que os alunos realizassem a produção final, recontando uma história popular adaptando-a ao contexto da Escritas Surdas.

Vale salientar que em nenhum momento a aula foi ministrada em Libras. Isso é uma prova que as Escritas Surdas podem ser ensinadas por professores que não dominam a língua de sinais. Abaixo pode ser conferida a sequência didática em sua totalidade.

---

## Sequência didática

---

Tema: Produções culturais surdas: um passo para a humanização das relações entre surdos e ouvintes.

**Duração:** 7 h/a

**Objetivo geral:**

- Estimular, através das escritas surdas, o respeito à cultura e identidade surda.

**Objetivos específicos:**

- Diferenciar a cultura surda e ouvinte.
- Reconhecer os traços específicos que compõem as Escritas Surdas.
- Discutir como a cultura surda influencia as composições poéticas das pessoas com surdez.
- Descrever possíveis situações nas quais pessoas surdas podem ter problemas de comunicação.
- Debater, com os outros colegas, as situações apresentadas na aula.
- Formular possíveis soluções para os problemas apresentados pelos surdos.
- Assistir trechos de adaptações de contos clássicos para a Libras.
- Comparar as versões de histórias da literatura tradicional, em português e Libras, discutindo as diferenças entre as duas.
- Adaptar um conto da literatura clássica ao contexto das pessoas surdas.

**Conteúdos:**

- Cultura surda
- Escritas Surdas
- Identidade surda
- Crítica literária.
- Literatura clássica

**Recursos didáticos:**

- Computadores com acesso à internet
- Caneta

- Projetor
- Playlist (Youtube) com vídeos com os poemas em Libras.
- Folhas de papel A4 com as histórias impressas.

**Avaliação:**

- A avaliação será formativa, considerando, inicialmente, o envolvimento dos alunos nas aulas. Além disso, será observada as opiniões iniciais dos alunos sobre a cultura e identidade surda e como essas opiniões serão influenciadas pelo conteúdo ensinado. Com isso, a participação do aluno é fundamental para que o processo de avaliação seja realizado.

---

***Apresentação da situação e Produção Inicial***

---

**Duração:** 02 h/a**Desenvolvimento:**

Discutir como a falta da audição pode influenciar o surgimento de uma identidade diferente da ouvinte e como e esse modo de viver deve ser respeitado.

**Cultura surda:**

Apresentar, através de slides, situações cotidianas que demonstrem a cultura surda e suas diferenças da cultura ouvinte.

**Escritas Surdas:**

Apresentar o poema “Os cinco sentidos”, do autor Paul Scott, traduzido para a Libras e sinalizado pelo ator surdo Nelson Pimenta e a história “Lobo em Pele de Cordeiro”, da Cia. Arte e Silêncio.

Em seguida, apresentar para os alunos os traços específicos dos poemas que os identificam como Escritas Surdas.

Apresentar para a turma a piada do avião e discutir como essa situação cômica pode se tornar real.

Dividir a turma em grupos de 3 (três) e solicitar que eles descrevam, em forma de prosa ou versos livres, situações que os surdos podem enfrentar por não interagir com o mundo através da língua oral.

Após a conclusão, cada grupo apresentará as suas produções e elas serão discutidas com a turma, procurando possíveis soluções para os problemas.

---

### **Trabalho Minucioso**

---

**Duração:** 03 h/a

**Desenvolvimento:**

Apresentar a história “Patinho surdo” e distribuir o texto da história original. Em seguida, solicitar que os alunos comparem as duas versões, destacando os pontos que diferem da história original. Após isso, iniciar uma discussão do porquê dessas mudanças.

Envio da *playlist* para o WhatsApp ou e-mail dos alunos (<https://goo.gl/h4TN32>)

---

### **Produção Final**

---

**Duração:** 02 h/a

**VI. Desenvolvimento:**

Solicitar que os alunos, em grupos, escolham uma história que será recontada. Eles devem ler essa história e anotar os pontos que não condizem com a vida dos surdos e, com isso, reescrevê-la do ponto de vista de um surdo. Por fim, a turma irá socializar as suas produções.

# **A CULTURA SURDA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO REGULAR.**



Como pode ser observado nesse guia, a cultura surda é tão rica quanto qualquer outra. Segundo Candido (2011), nenhum ser humano pode viver sem o contato com alguma forma de fabulação. Desse modo, percebemos que há algo dentro de cada um que sentirá a necessidade de ter contato com histórias, folclore, lendas e outros. Além disso, o autor afirma que o acesso a literatura é um direito do ser humano. Se temos direito à literatura, também temos direito às *escritas*. Com isso em mente, afirmamos que as Escritas Surdas devem ser acessíveis a todas as pessoas, e é dentro da escola que esse acesso deve se iniciar, pois o público em geral se beneficiará de conhecer as vivências e cultura dos surdos e esse conhecimento pode contribuir para a aproximação deles.

Assim, caro leitor, esse guia pode lhe auxiliar a ser um multiplicador de conhecimentos acerca das *escritas* das comunidades surdas. Seus alunos podem ser motivados a refletir sobre a vida das pessoas com surdez e os problemas sociais que eles enfrentam. Essa reflexão pode abrir portas para novas ideias, novas amizades, novos rumos e novas possibilidades. Enfim, esperamos que o contato com as Escritas Surdas possa ajudar a você, professor, a compreender melhor as pessoas surdas.

# REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abraão. M.H. (orgs) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores. 2006, p 15 – 42.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5º Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2º edição. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1º edição. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- COSSON, R.; SOUZA, R. J. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP- SP, 2011.
- HALL, Stuart. “The work of representation”. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- KARNOPP, L. **Escritas Surdas**. UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2008. Disponível em: < <https://goo.gl/LJnyYj> >. Acesso em: 29 nov. 2012.
- KARNOPP, L. B. **Produções culturais de surdos: análise da Escritas Surdas**. Cadernos de Educação. Pelotas, RS: FaE/PPGE/UFPel. 2010. Disponível em: < <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf> >. Acesso em: 17 dez. 2016.
- KARNOPP, L. & HESSEL, C. Escritas Surdas: análise introdutória de poemas em libras. **Revista Nonada**. v. 2, n. 21 (2013). Porto Alegre: Uniritter, 2013.
- KLAMT, M; MACHADO, F; QUADROS, R. Simetria e ritmo na poesia em língua de sinais. In: WEININGER, M. & QUADROS, R. (orgs.) **Estudos da língua brasileira de sinais**. Florianópolis: Editora Insular, 2014
- INS, E. F.; GAMA, A. P. F.; SOUZA, F. M. Os gêneros textuais/discursivos como mediadores do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua materna por meio de sequências didáticas. *Revista Afluente. Bacabal – MA*. v. 1, n. 2, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/5818/3468>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

- LUDMER, J. Literaturas pós-autônomas. **SOPRO**, DESTERRO, V.20, P.1-4. 2010.
- MARCUSCHI, L. **Fala e escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENEZES, R.D. **As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Campina Grande: UEPB, 2017.
- MEREDITH, E. **The History of Deaf Literature**. 2014. Disponível em: <[https://prezi.com/b\\_jkp\\_1qskgt/the-history-of-deaf-literature/](https://prezi.com/b_jkp_1qskgt/the-history-of-deaf-literature/)>. Acesso em: 24 dez. 2016.
- PORTO, S. & PEIXOTO, J. **Literatura Visual**. UFPB. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/publicacoes/view/110>>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: SKYLAR, C.(org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5º ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/ApC6kX>>. Acesso em: 30 nov. de 2016.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Pp. 7-31.
- SILVA, A. D. P. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- SKLIAR, C. Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKYLAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- STROBEL, K. **História da educação de surdos**. UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a distância Florianópolis 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/v2Hu7E>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- STROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum**. Estudos da Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998

### Glossário de termos utilizados nesse guia

Termo	Conceito
<b>Surdez</b>	“Constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência” (SKLIAR, 2011, p. 11).
<b>Comunidade surda</b>	“Grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançar esses objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar” (STROBEL, 2008, p.13).
<b>Identidade</b>	“A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p.13).
<b>Identidade surda</b>	Está “presente no grupo onde entra os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita”. “Este tipo de identidade cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente essa identidade recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda” (PERLIN, 2011, p. 63).
<b>Cultura</b>	Um conjunto de significados partilhados entre pessoas de um grupo. E esses significados incluem a identidade, interação social, rituais, comunicação, histórias e outros artefatos (HALL, 1997).
<b>Cultura Surda</b>	“É o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (PERLIN &

	STROBEL, 2014 p.24).
<b>Ouvintismo</b>	“Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 2011, p. 15).
<b>Escritas</b>	“O termo <i>escritas</i> [...] de forma não mais <i>estricto senso</i> , mas <i>lato senso</i> possibilita quaisquer leitores terem consigo uma forma mais centrada, objetiva, menos ambígua e mais plural de entender o que podemos, hoje, chamar de Literatura” (SILVA, 2016, p.56).
<b>Escritas surdas</b>	Produções registradas nos mais diversos suportes: impressas em papel, gravadas em vídeo, pintadas, desenhadas, esculpidas, fotografadas; transmitidas por meio de sinais ao longo das gerações, e que foram criadas por pessoas que pertencem a uma comunidade surda e que, em seu escopo, transmitem a cultura, as lutas, os anseios, os medos e as alegrias de seus membros. Nessas obras, é possível encontrar piadas, poemas, contos, fotografias, artes plásticas, competições de poesias, histórias da comunidade surda e peças teatrais. Não se limitando a apenas esses formatos citados, mas abrangendo toda e qualquer produção artística da comunidade surda.
<b>Literatura surda</b>	“Histórias que têm a língua de sinais, a identidade e a cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente” (KANOPP, 2010, p. 7). Histórias que trazem em seu escopo as lutas dos povos, sua identidade, seus desejos, seus medos e anseios. Podendo ela ser dividida em histórias criadas por surdos, ou adaptações de histórias para o universo surdo.
<b>Humanização</b>	“É processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

	disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 117)
<b>Crenças</b>	“Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação“ (BARCELOS , 2006 p.18).
<b>Artefatos culturais</b>	“Um artefato pode ser visto como uma ferramenta quando utilizado com um propósito específico, o que indica que a função de uma ferramenta não é intrínseca a ela, mas definida culturalmente” (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p.463).

Fonte – Elaborado pelo próprio autor.