


Renata
Ohlson
Heinzelmann

The background features a stylized illustration of a two-story school building with a red roof and a sign that reads "ESCOLAS DE SURDOS". The building is set against a blue sky with white clouds and green hills. In the foreground, a wooden treasure chest is open, overflowing with various items including a clapperboard, books, and blue and red masks. The chest has a yellow keyhole. The title text is overlaid on the right side of the illustration.

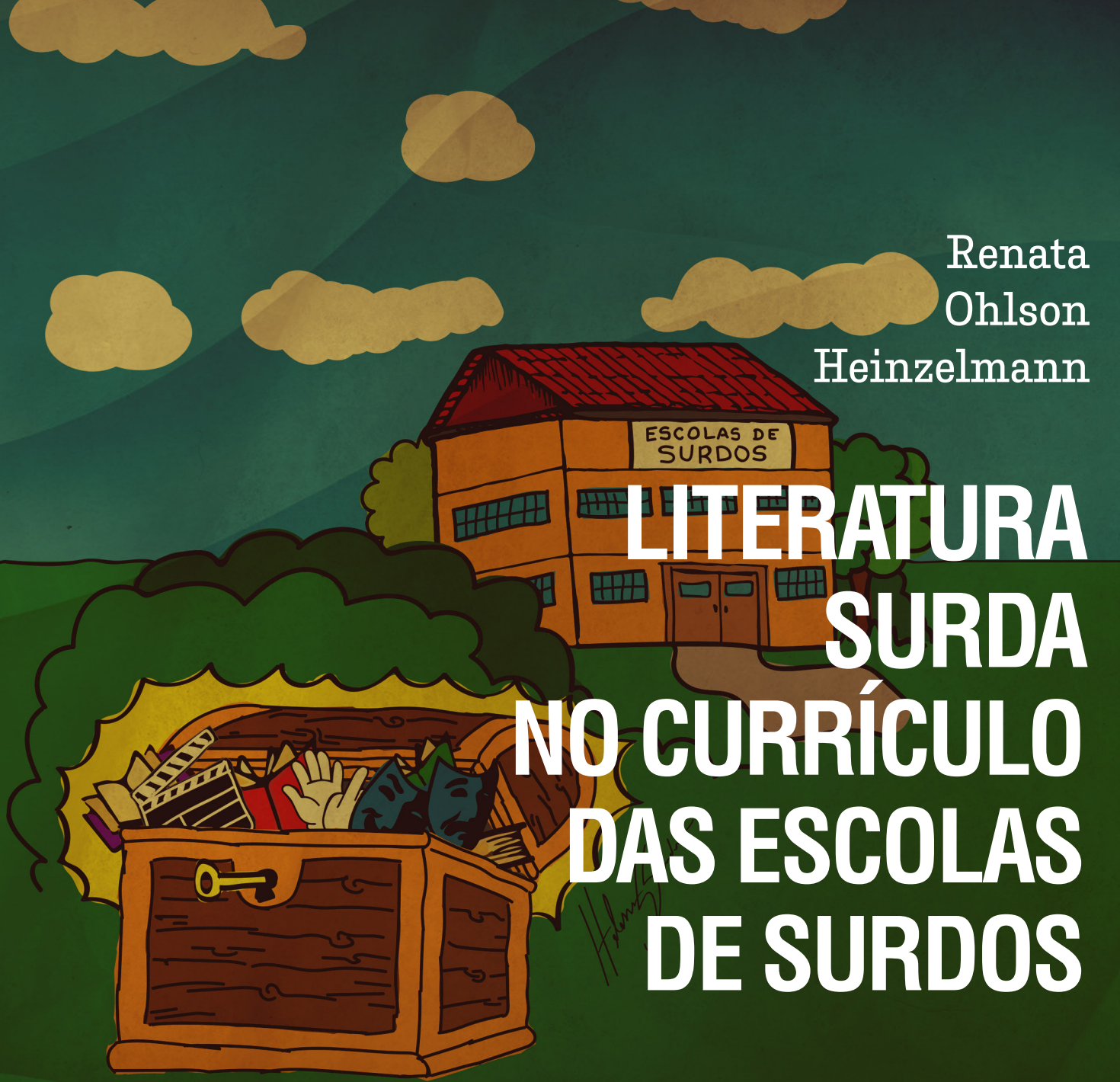
LITERATURA SURDA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE SURDOS



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul



Renata
Ohlson
Heinzelmann



LITERATURA SURDA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE SURDOS



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

I São Paulo I 2023 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C898p

Heinzelmann, Renata Ohlson -
Literatura surda no currículo das escolas de surdos /
Renata Ohlson Heinzelmann. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-889-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98898

1. Literatura Surda. 2. Educação Bilíngue. 3. Língua de
Sinais. 4. Educação. 5. Literária Currículo. 6. Rizoma surda.
I. Heinzelmann, Renata Ohlson. II. Título.

CDD: 370.117

Índice para catálogo sistemático:

I. Literatura Surda

II. Educação Bilíngue

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Helenne Schroeder Sanderson, Freepik
Tipografias	Acumin, Helvetica, Belarius Poster
Revisão	Fátima Cristina Kneipp Borde
Autora	Renata Ohlson Heinzemann

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Aos filhos, Ana Luíza e Eduardo Heinzelmann Couto. A palavra mãe é substantivo. É verbo: trabalhar, estudar, ler, cuidar, ajudar, chorar, sorrir, entre a vontade de estar com eles e a necessidade de me voltar à pesquisa. Para vocês... e sigo em frente. Minha fortaleza quando estremei, meu impulso quando recuei, carinhosamente e compreensivamente. À Maria Cristina Laguna, que me incentivou a evoluir na pesquisa, onde o baú se

encheu de luz pelo diálogo incessante. À UFRGS - Lodenir Karnopp pelo foco em encontrar aquilo que procuro. Sempre nos instigando a outros olhares e, assim, enchendo o baú de conhecimento. Também aos Estados Unidos. o Grupo PPE pelas jornadas que me proporcionaram para procurar/navegar as chaves da investigação. Onde alcanço as respostas, pelo compromisso, até que o baú estivesse completamente aberto. E os amigos que as mãos que espalham e levam em si, a maior parte de mim e pela transposição da língua de intraduzíveis, de outra na escrita: Denise Bochernitsan, Luciane B. Lopes bem como, sacrificados pelos seus horários apertados, do INCLUIR, Angela Russo, Fernando Carneiro, Luiz Dinarte e Celina Xavier. Ao I FRS, onde vivi cada momento do tempo, dedicado pelo estudo. Às escolas

, pelo espaço possível de novas ideias, onde senti

liberdade de fazer o meu novo olhar e à Califórnia, onde estou trazendo a bagagem científica pelo incentivo no início do passo: Fernanda Machado, Gustavo Perazzolo e Jack Lambertson, mas... principalmente com Michele Berle que fui honrada da pesquisa que abriu a porta!!! E Jack Cook por completar o baú da Tese. Finalizando agradeço os atores que traduziram em Libras das entrevistas e o Diego Silva por me fortaleceu a tese bilíngue.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Do mestrado ao doutorado:

reabrindo o baú literário..... 11

CAPÍTULO 2

Mapa metodológico:

caminho com muitas chaves 25

2.1 Trilha conceitual-metodológica 32

CAPÍTULO 3

Explorando o mapa conceitual da educação de surdos 41

3.1 Os mapas do baú:
caminhos da educação escolar de/para surdos 48

3.2 Aproximação à perspectiva
cultural do bilinguismo..... 57

CAPÍTULO 4

Noções sobre currículo:

um lugar para o baú literário..... 79

4.1 O mapa do currículo bilíngue:
no horizonte da educação 85

4.2 O mapa do currículo surdo
em direção ao baú literário 97



CAPÍTULO 5

Em busca do tesouro:

onde está o baú da literatura surda? 106

5.1 Educação literária como chave secreta 112

CAPÍTULO 6

Baú aberto:

como valorizar o tesouro da literatura surda? 148

Referências..... 159

Sobre a autora 170



1

**DO MESTRADO
AO DOUTORADO:**

REABRINDO O BAÚ
LITERÁRIO

O baú de poesias está prestes a ser fechado. Mas espere! Não podemos fechá-lo! É preciso mantê-lo entreaberto, para que esses poemas continuem nos provocando sensações, leituras e vivências diferentes, além de muitos outros estudos que podem ser desdobrados futuramente!
(BOSSE, 2014, p. 89)

Esse baú, que ao término do mestrado deixei entreaberto, é novamente aberto para uma nova jornada, novos estudos e novos desafios. Dando continuidade à minha investigação no campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, esta pesquisa se propõe a olhar para as escolas de surdos e seus movimentos literários, bem como ao modo como a literatura surda está presente no cotidiano dos professores e alunos, em suas vivências e práticas escolares.

Minha formação escolar e constituição da minha identidade surda ocorreram dentro de uma escola de surdos, e, durante todo esse processo escolar, a leitura e a sinalização me constituíram na condição de surda sinalizante, interessada em literatura. Na realização de estágios, no período da graduação, tive experiências docentes diante dos alunos surdos, ansiava por ser uma referência, por uma postura positiva de um surdo que lê e aprecia a leitura. Dessa forma, retornar às escolas de surdos e pesquisar sobre literatura surda é, também, um movimento de aproximação a esses alunos por meio de algo que me encanta e que pode encantá-los.

Desejava, durante minha experiência acadêmica na graduação, compreender as possibilidades de crescimento intelectual através da leitura. Buscava por uma educação de surdos que disponibilizasse espaços de reflexão acerca dos aspectos político/educacionais, repensando a literatura surda no currículo das escolas por onde circulam os surdos, tentando promover sentimentos de lutas políticas por reconhecimento, pela diferença, pelos direitos linguísticos e culturais. Da mesma forma, apresentava, aos alunos surdos, possibilidades de uso da língua para além da conversação, seus aspectos estéticos e possibilidades de produção na língua de sinais.

O desejo por essa temática surgiu na graduação em Letras – Português/Literatura e também Letras/Libras, já que, durante as observações e os estágios em algumas escolas para surdos, senti-me desafiada a pensar sobre o lugar da literatura surda na escola de surdos. No mestrado em educação, realizado nesta mesma instituição, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a pesquisa consistia na análise de poemas em língua brasileira de sinais (Libras). As perguntas que nortearam aquela pesquisa foram: como a poesia surda usa a língua de sinais e quais os temas que privilegia? Em outras palavras, o que dizem os poemas e como dizem? E como a poesia surda produz sentidos através da língua de sinais? A partir dessas perguntas, tracei como objetivos: (1) investigar poesias em língua brasileira de sinais, contribuindo com investigações sobre a literatura surda no Brasil; (2) desenvolver um estudo linguístico dos elementos presentes na produção poética; (3) analisar as experiências narradas nos poemas em língua brasileira de sinais; (4) apresentar o que os poemas carregam como ensinamentos. Para a produção de dados, foram selecionados 72 poemas em língua brasileira de sinais, dos quais analisei 10, sob o viés linguístico e cultural, verificando as questões fonológicas e lexicais expressas nos poemas, bem como as questões referentes à pedagogia cultural.

Como resultados da pesquisa que desenvolvi durante o mestrado (BOSSE, 2014), identifiquei o uso dos sinais nas produções, principalmente a recorrência de neologismos e o uso de classificadores, hoje descritos por um novo conceito – Descrições Imagéticas (DI)¹. Nas análises das experiências narradas, Ser Surdo e Orgulho Surdo foram temas frequentes nos poemas que contam o sofrimento presente no processo histórico da comunidade surda, bem como as lutas realizadas pelos surdos e a defesa da língua de sinais. O modelo do professor surdo na constituição da identidade surda e o curso de Letras-Libras são marcos de salvação e preservação do povo surdo.

1 Conforme Campello (2008, p. 203), "visual", sendo "possível percebermos uma operação lógica da Visibilidade".

A análise sobre os ensinamentos dos poemas, a partir da pedagogia cultural, possibilitou a compreensão dos poemas sequenciais – ABC e números – como meios de expressão e celebração da comunidade surda, através da riqueza estética dos poemas em língua de sinais, bem como a valorização das experiências surdas.

No mesmo ano em que terminei minha dissertação, ingressei como professora de Libras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Um dos projetos de pesquisa desenvolvido por mim, e realizado em parceria com a professora Anie Gomes, foi o *Conectando-se com a Língua Brasileira de Sinais 1: Temáticas atuais*, com a proposta de reunir professores de Libras da UFSM e discutir as abordagens teóricas tematizadas nas aulas de Libras do ensino superior. Como resultado final do projeto, no sentido de congregar todas as discussões, elaboramos uma publicação com contribuições para alunos da disciplina *Língua Brasileira de Sinais* da UFSM e também de outras universidades.

Na mesma universidade, realizei dois projetos de extensão: *Flashes dos espaços e tempos da educação de surdos: diálogos e experiências* e *Setembro Azul* (2014). O primeiro projeto convidou os alunos da graduação, que cursaram a disciplina de Libras, para a realização do encontro intitulado *Flashes dos espaços e tempos da educação de surdos: diálogos e experiências*, quando professores surdos, de diferentes instituições, foram convidados para dar depoimentos sobre sua escolaridade, oportunizando discussões sobre a temática da educação dos surdos. O segundo projeto, *Setembro Azul*, foi organizado com base no movimento nacional que marca a luta pela defesa das escolas bilíngues para surdos. O projeto objetivava difundir, no âmbito da universidade, a cultura surda e expandir o conhecimento de Libras para toda a comunidade, buscando ampliar e/ou atualizar os conhecimentos nessa área.

Atualmente, sou professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no campus Alvorada, no qual ministro

diferentes disciplinas, como: Libras, Escrita de Sinais e Estudos Linguísticos para os alunos do curso técnico de Interpretação e Tradução em Língua Brasileira de Sinais. Além disso, faço parte da equipe do Programa Permanente de Estudos Surdos (PROPES), desenvolvido no IFRS. O PROPES é um espaço de discussão, reflexão e de proposição de ações que trata das temáticas que circulam na comunidade surda. O Programa busca consolidar uma articulação entre IFRS e entidades surdas, visando o fortalecimento das relações e valorização das lutas da comunidade surda. Vinculado ao PROPES estão alguns projetos de extensão, dos quais destaco: o *Jornalzinho Gaúsurdo* e *Bate-mãos: comunidade surda conectada*.

O *Jornalzinho Gaúsurdo* é produzido em língua de sinais, realizado em parceria com Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS), com o objetivo de produzir materiais em Libras, acessíveis para a comunidade surda. Esse projeto viabiliza, à comunidade surda, informações atuais sobre temas importantes que estão sendo discutidos na própria comunidade surda e na sociedade em geral. O projeto *Bate-mãos: comunidade surda conectada* se propõe a informar e comunicar a comunidade surda sobre seus direitos em diferentes áreas de vivência, como educação, política e saúde. Esses e outros projetos desenvolvidos no IFRS/Alvorada possibilitam, aos estudantes do curso técnico em tradução e interpretação, o conhecimento de diversos contextos, para que, assim, possam atuar nas áreas de educação bilíngue para surdos, políticas públicas, comunicação e informação em Libras.

Apresentado os caminhos formativos e profissionais que me constituem como docente pesquisadora, assim como minha atuação junto à comunidade surda, destaco, conforme propõe Daniel Mato (2004), o trabalho do intelectual. Esse autor, no texto *Para além da academia: práticas intelectuais latino-americanas em cultura e poder*, estabelece a necessidade de o trabalho acadêmico transcender as fronteiras da academia, como uma possibilidade de se desenvolver em outros contextos institucionais. Ou seja, quando desenvolvo a

pesquisa pensando o espaço escolar, pretendo investigar as práticas da literatura nesses ambientes, mas, também, estabelecer uma relação que possibilite às escolas o repensar de suas práticas literárias.

Meu primeiro movimento, na posição de pesquisadora, foi localizar, em trabalhos anteriores sobre literatura surda, quais os relatos dos autores e sua relação (ou não) com a escola que frequentavam ou com sua constituição como sujeitos surdos. Tal movimento remete ao que indaguei em relação ao baú literário, ou seja, como esse baú literário está sendo explorado na educação de surdos. Os baús estão fechados? Estão abertos? Quais elementos são utilizados pelos professores e alunos das escolas, a partir do conteúdo desses baús?

Em uma breve consulta aos trabalhos de surdos participantes do grupo de pesquisa, identifiquei as dissertações e teses de Fabiano Souto Rosa (2011), Cláudio Mourão (2011; 2016), Nelson Castro (2012), Fernanda Machado (2013) e Carolina Silveira (2015). A escolha por esses pesquisadores se deu por motivos específicos. Todos são surdos, escrevem ou escreveram sobre literatura, mas principalmente por serem surdos, usuários da língua de sinais. Essa identificação é importante, pois “[...] o surdo é um sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 37).

Em sua dissertação de Mestrado, Cláudio Mourão (2011) narra suas experiências e problematiza sua própria constituição como sujeito surdo. Conta de sua trajetória profissional em um grupo de teatro formado por artistas surdos, experiência que foi de encontro às suas lembranças anteriores em outros grupos de teatro com ouvintes. Junto com um dos grupos que participava, esteve em Porto Alegre para realizar um espetáculo durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999. Em sua tese, Mourão (2016, p. 22) diz o seguinte: “Foi a primeira vez que vi tantos sujeitos surdos brasileiros e estrangeiros, e então, diante dos meus olhos, via as mãos, que produziram efeitos na constituição de minha identidade surda”.

Ainda em sua tese, Cláudio Mourão (2016) tece comentários não somente sobre sua própria constituição, mas também sobre as de surdos de diferentes estados do Brasil, antigamente estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nos encontros com essas pessoas, relata ter trocado experiências sobre suas vivências e recordações, trajetórias de vida de cada um. Em suas palavras, o autor diz que os vê “[...]” como se fossem os pais contando histórias através da literatura, com muita riqueza para contar” (MOURÃO, 2016, p. 22). O autor ainda reflete, na sequência de seu trabalho, sobre a falta de registro dessas histórias, transmitidas somente por meio do contato surdo-surdo, constituindo o que ele chama de “sinalidade”.

Fabiano Rosa (2011), em sua dissertação, narra sobre os caminhos que percorreu até aquele momento. Em especial, cita a participação como bolsista de Iniciação Científica, juntamente com a Lodenir Becker Karnopp, em projeto que envolvia a literatura surda. Por meio desse projeto, diz o autor, foi possível publicar as obras *Cinderela Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003a), *Rapunzel Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003b), *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005a) e *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005b), hoje consideradas clássicos da literatura surda brasileira.

Carolina Hessel Silveira (2015), em sua tese de doutoramento, conta que a descoberta da literatura surda, para ela, ocorreu na década de 1980, período em que estudou em uma escola de surdos. Sustenta que, naquele espaço, via muitos surdos que contavam piadas e histórias, o que já era considerado uma forma de literatura surda. Diz a autora: “As narrativas, as piadas eram destaque e reuniram um grande número de colegas, que as contavam, durante o intervalo ou mesmo durante as aulas” (SILVEIRA, 2015, p. 15). A narrativa dessa pesquisadora, sobre seu contato com a literatura surda, é semelhante à minha experiência na área. Conforme destaquei em minha dissertação, na escola de surdos “[...] recebi o aprendizado e as lições para minha vida. Conheci sobre a minha cultura e a forma de ser e viver das comunidades surdas” (BOSSE, 2014, p. 18).

Naquele contexto, as práticas de leitura, como prática de construção de um leitor, não eram desenvolvidas e estimuladas, mas, no contato com surdos adultos, conhecíamos histórias que, hoje, compreendo como narrativas da literatura surda.

Ainda em sua tese, Silveira comenta que, após o término da educação básica, continuava encontrando outros surdos na Associação de Surdos. Nesses espaços, notou que as piadas continuavam em circulação, muitas vezes as mesmas que já conhecera anteriormente na escola. Sobre essas piadas, a autora afirma que “[...] traziam representações da cultura surda, [enquanto] outras mostravam como os surdos sofriam e ainda outras apresentavam histórias de cura da surdez, casamento entre surdos, experiências religiosas etc.” (SILVEIRA, 2015, p. 15).

Fernanda Machado (2013) conta que, seu primeiro contato com a Libras, foi com seu professor de teatro, o surdo Nelson Pimenta. Interessou-se pelas poesias de surdos e teve como inspiração alguns materiais multimídia, com histórias e fábulas, produzidos em língua de sinais, fornecidos pelo seu professor. Cita os poetas Clayton Valli e Marlon Kuntze, surdos americanos vinculados à Gallaudet University, como fortes influências em sua trajetória, a qual afirma ter iniciado no Centro Educacional Pilar Velásquez enquanto era aluna.

Por outro lado, Nelson Castro (2012) relata que seus estudos em Libras começaram na década de 1990, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos da América. Lá, no *Vista College*, de Berkeley, o autor diz ter descoberto a “[...] existência do gênero literário fábulas que, no Brasil, só existia em língua portuguesa e era totalmente desconhecido pelas pessoas surdas” (CASTRO, 2012, p. 23). Nessa mesma instituição, o autor conheceu conceitualmente algumas estruturas da Libras, como os classificadores. A partir de então, passou a realizar seus estudos no Brasil, divulgando esse novo conhecimento, que havia aprendido no exterior.

Após essa breve exposição, percebo a importância de todos os ambientes – não somente o escolar – na constituição da identidade surda e da literatura surda. As experiências profissionais, pessoais e acadêmicas, narradas pelos autores, colaboram com a discussão que proponho nesta investigação, ou seja, analisar o currículo na educação bilíngue para surdos como algo que deve ir além dos conteúdos e pensar nas práticas, no que circula na escola. A partir dessas articulações, proponho a questão central desta pesquisa, que apresenta reflexões sobre a seguinte problemática: **como são trabalhadas as produções literárias no currículo das escolas de surdos?** Em vista disso, este trabalho tem como propósito pensar em uma educação literária no currículo na educação de surdos, e traz como objetivos:

- a. Verificar a disponibilização e produção de materiais referentes à literatura surda nas escolas bilíngues de/para surdo;
- b. Analisar as produções literárias nos currículos das escolas bilíngues de/para surdos.

Para atender aos objetivos, esta pesquisa tem, como campo de investigação, os Estudos Culturais em Educação e os Estudos Surdos, e se inscreve numa perspectiva pós-estruturalista. Como método de pesquisa, primeiramente verifiquei dados da pesquisa *Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue*² (2017), desenvolvida pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), que realizou um mapeamento das escolas de surdos do estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da

2 Segundo o relatório de pesquisa, o projeto *Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue* foi desenvolvido por pesquisadoras de três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as quais vêm desenvolvendo investigações no campo da cultura e educação de surdos, junto ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018).

educação bilíngue. Ao verificar esse material produzido, estive atenta principalmente às observações realizadas pelo grupo, na tentativa de identificar quais escolas têm produzido discussões mais aproximadas ao objetivo que desenvolvo neste texto.

A verificação da pesquisa do GIPES me permitiu selecionar as escolas onde a literatura surda circulava de maneira mais intensa. Essa seleção chegou ao resultado de quatro escolas, que se somariam, mais tarde, a outras duas escolas analisadas. Nessas instituições, pude lançar um olhar mais focado à produção e circulação literária, tendo ainda um olhar para as formas como a literatura surda aparece curricularmente. Uma vez que meu interesse era verificar como se dá a circulação da literatura surda nesses espaços, precisei entrevistar todos os segmentos nas escolas, ou seja, professores, alunos (5º ano até 9º ano) e funcionários. Os encontros foram organizados como entrevistas coletivas, ou, conforme as possibilidades das escolas (como horários disponíveis dos professores, por exemplo), como entrevistas individuais. O método escolhido foi, para as entrevistas coletivas, o de *grupo focal*.

A minha pesquisa justifica-se pela necessidade de se verificar o que tem circulado nos contextos escolares, como produção de um currículo para educação bilíngue para surdos, sobre a literatura surda. Tal justificativa conduz a reflexão sobre as possibilidades, desafios e perspectivas sobre a temática. Ao adentrar a discussão sobre currículo, deixo claro sua noção, inscrita na

[...] composição de experiências prescritas (concebidas na forma de leis, diretrizes, projetos político pedagógicos, livros-didáticos etc.) com as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar em sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos pensados e praticados, teremos uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos escolares (CARVALHO, 2016, p. 441).

A ideia de currículo não está presa, somente, a uma grade ou matriz curricular, está relacionada aos fazeres escolares, ao que a autora Carvalho (2016, p. 442) retrata como “entre o desejo e os agenciamentos que perpassam os espaços-tempos dos currículos escolares”. Dessa forma, os currículos são compreendidos como plurais. Não pretendo tratar o currículo em termos estruturais, e, sim, entender como ele se relaciona com os modos de vida, com as experiências vividas numa comunidade, como ele circula na escola e influencia na produção de identidades.

As formas de investigação e análise dos usos das produções literárias de surdos nas escolas serão pensadas, na lógica rizomática, ao longo do estudo, a fim de que haja possibilidade de registrar como ocorre o acesso à literatura surda pelos alunos, quais os materiais mais consultados por eles, e como produzem literatura no contexto escolar.

Sobre a ideia de uma lógica rizomática, tomo a noção desenvolvida por Deleuze e Guattari, que utilizam a definição da botânica para aplicá-la à filosofia. “Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31-32). Segundo Batista (2004), o rizoma é compreendido como um sistema não hierárquico, ou seja, como raízes, que têm um crescimento diferenciado, polimorfo, e crescem horizontalmente, sem uma direção clara e definida.

Proponho nesta pesquisa pensar a literatura surda nos espaços escolares a partir de um currículo com uma marca, um empréstimo da ideia de rizoma descrita por Deleuze e Guattari (1995), pois um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. Dessa forma, a literatura surda nos currículos escolares é compreendida como uma aliança das práticas desenvolvidas no espaço da escola. Dentro da lógica rizomática, não existe uma média, ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade tecidas pela conjunção “e...e...e...”



Compreende-se, a partir da ideia de rizoma, um movimento perpendicular, um movimento transversal que se movimenta de uma ponta à outra e as carrega, uma e outra, como um riacho sem início nem fim, conforme afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 37) “que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio”. Com a velocidade e movimento, alguns conceitos são desconstruídos e outros reconstruídos. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa nas escolas visitadas, a partir de grupos focais, não pretendeu apresentar um modo de aplicar a Literatura Surda aos currículos das escolas, mas verificar as experiências, (re) descobertas, saberes que circulam nos espaços educacionais.

Quando penso na ideia de rizoma aplicada aos estudos do currículo escolar, mais especificamente, à presença da literatura surda no currículo da educação dos surdos, acredito na possibilidade de a literatura circular no ambiente escolar em diferentes tempos e contextos. Diferente da noção tradicional de currículo, a lógica rizomática que aplico ao estudo traz a noção de que a literatura surda pode circular na grade curricular, no encontro entre os surdos, na expressão da sua língua.

Discutir a literatura surda inserida no currículo escolar é pensar também sobre as possibilidades infinitas de acesso à literatura, e romper com o estereótipo atribuído aos surdos de “não gostar de ler” devido a sua escrita do português. Porém, a literatura surda possui registros em vídeo que poderiam ser disponibilizados aos alunos, nos quais os diferentes gêneros poderiam ser explorados. E, assim, acredito, surge a necessidade de um “agenciamento do desejo”³, expressão defendida por Marlucy Paraíso (2009), que, inspirada em Deleuze, traz a perspectiva de que, com base no desejo, é possível construir um currículo que olhe para cada sujeito. Diferente do prazer, o desejo é coletivo e nasce dos encontros e/ou das relações estabelecidas no contexto escolar.

3

O termo, “agenciamento do desejo”, é utilizado por Deleuze e Guattari (1977) no sentido de que se transmite o desejo de aprender no prazer de ensinar.

Nesse sentido, as mudanças e o reconhecimento legal da língua de sinais, a Libras, no caso brasileiro, embora importantes para a educação de surdos, não são suficientes. É preciso pensar e problematizar o lugar que a literatura surda ocupa na escola. Moraes (2008, p. 27) afirma, em sua pesquisa sobre o currículo das escolas de surdos, que o “[...] currículo é um local de poder. Portanto, ele tem um papel fundamental na construção das relações sociais e nos processos históricos. Não podemos mais ser ingênuos quando pensamos no currículo; ele é um território, [...] desse modo, é nossa identidade”.

O cenário da escrita do texto será como um retorno ao baú da literatura surda, que deixei entreaberto ao final da escrita da dissertação, como uma possibilidade de retorno em outras pesquisas. A ideia é marcar esse retorno ao baú da literatura surda, mas explicar que esse baú é apenas uma parte do todo da Educação, ou seja, no retorno encontro uma pista/mapa, que me guiará na busca pelo percurso do currículo, e suas chaves, que me permitirão de fato acessar tal currículo.

Neste texto, o tema é a educação, a escola bilíngue, currículo e a literatura surda. Dessa forma, proponho como cenário o encontro de um mapa, o qual é representado no capítulo *Mapa metodológico: caminho com muitas chaves*. Logo, espero seguir as pistas para encontrar o mapa do currículo e entender como a literatura surda está localizada e é trabalhada nas escolas de surdos.

No capítulo seguinte, *Explorando o mapa conceitual da educação de surdos*, parto do campo da Educação, buscando conceitos úteis para discutir sobre a educação escolar do/para os surdos. É dentro desse grande baú que discuto sobre a trajetória da educação escolar de/para surdos e o bilinguismo, com aproximação ao cultural, procurando por pistas que me levem ao currículo, o qual me orientará por quais chaves devo procurar para, então, acessar o currículo escolar bilíngue para surdos.



Na busca pelas chaves, no capítulo *Noções sobre estudos de currículo: um lugar para o baú literário*, os conceitos lá presentes possibilitam o acesso ao currículo de/para escolas de surdos. Nesse sentido, percorro um mapa, que é a parte metodológica da minha pesquisa, e é ele que me guia por onde devo caminhar para abrir o baú, que chamo de currículo escolar bilíngue.

Prossigo a escrita com o capítulo *Em busca do tesouro: onde está o baú da literatura surda?*, no qual discuto a Educação Literária, ausência e presença da literatura surda no contexto escolar e o que desejam os alunos surdos.

Por fim, a título de conclusão, o capítulo *Baú aberto: como vamos valorizar o tesouro da literatura surda?* apresenta algumas considerações finais. Neste, foram feitas reflexões sobre falas isoladas dos participantes da pesquisa, que não fizeram parte das categorias analíticas elencadas, mas que me provocaram uma série de reflexões, tornando-se potenciais temáticas para investigações futuras.



2

**MAPA
METODOLÓGICO:
CAMINHO COM MUITAS CHAVES**

Ler o mundo de uma aula, de um currículo, de uma escola, de um artefacto cultural, de um discurso com rigor e leveza, livres da rigidez de ter que classificar nossa leitura em um método já pronto e completamente definido (CARDOSO, 2012, p. 222-223).

Onde encontrar as chaves dos baús literários? Percebi que as escolas, na maioria das vezes, os deixam fechados, jogados em cantos. Porém, um fato intrigante, os próprios alunos criam suas estratégias literárias. É como se eles olhassem pelo buraco da fechadura e ali percebessem o brilho da literatura, querendo saltar para fora. Durante uma das entrevistas, percebi que os alunos falavam sobre poesias, nisso, interrompi a conversa deles e pedi que explicassem melhor de que falavam. Eles explicaram que o professor, em uma atividade de sala de aula, havia pedido para que treinassem um poema, uma vez que, o que já havia sido realizado, não tinha resultado em uma boa produção. O professor avaliou que os alunos haviam copiado poesias de outros surdos, por isso pediu para que repetissem a atividade. Os alunos, à minha indagação, responderam que é difícil criar os próprios poemas. Abaixo, trago um excerto dessa situação, em que percebi que os alunos da Escola 4⁴, espontaneamente, falavam sobre produção de poemas:

Jamaile - Estou te dizendo que precisa treinar o poema para apresentar amanhã...
Peter - Bah, não gosto!
Jamaile - Tenha paciência!!!
Peter - (continua no assunto)... Gosto mais das piadas do (sinalizou uma pessoa da escola).

A partir das produções literárias surdas, em língua de sinais, a comunidade surda faz o reconhecimento de sua cultura, e dos elementos que compartilha. Os Estudos Culturais buscam propor

4 Em função da seleção que fiz das escolas a serem investigadas, não utilizei a mesma numeração que aparece no projeto do GIPES. Por isso, a escola número 1 corresponde à escola número 4 no projeto GIPES, por exemplo.

e discutir formas diferentes de ver o poder, conceber o espaço e o tempo, de conferir um estatuto ao saber e de produzir subjetividades, tendo uma perspectiva de análise que privilegia a abordagem dos artefatos e práticas culturais. Dessa forma, novas forças e relações postas em movimento por esse processo tornam menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Exemplificando, é como se as outras formas de atividade literária ganhassem destaque em relação às formas já naturalizadas, como o constante uso de encenações teatrais na educação de surdos, que desconsideravam a língua de sinais e suas formas e expressão artística. Há diversos gêneros literários, todos podem ser explorados em suas diferenças e riquezas.

A literatura pode ocorrer em diferentes espaços, diferentes suportes, diferentes tempos. Literatura não é algo restrito à disciplina escolar de literatura, mas as produções linguísticas que circulam na escola podem ser entendidas como literatura, e, para que isso ocorra, os tempos e espaços escolares precisam estar abertos a diferentes formas de uso da linguagem. Os significados e práticas são produzidos em sistemas de representação que se utilizam e que se constituem na linguagem. Dessa forma, os artefatos de uma cultura veiculam e fazem circular sentidos, que são alvo de disputas de poder, uma vez que estão ligados à produção de modos de ser e agir dentro de um sistema. Por esse motivo, penso que é preciso explorar mais formas literárias, já que a linguagem é o meio em que circulam as significações, sendo assim, um trabalho mais plural significa uma maior amplitude de representações e de modos de agir. Mas essas representações e modos de agir devem estar ligados a formas de narrar diferenciadas, formas estas que estão presentes na escola de surdos e devem ser aproveitadas.

Neste capítulo, apresento a organização metodológica da pesquisa, compreendendo a metodologia como um mapa que orienta as ações do pesquisador. Ao ler o mapa, seguindo e produzindo caminhos na pesquisa, é possível conhecer realidades e analisar os contextos escolares, conforme proponho neste trabalho.



Na produção dos dados, utilizei dois conjuntos de materiais: (1) dados da pesquisa *Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue* produzida pelo GIPES⁵ nos anos de 2014-2017; (2) dados das conversas desenvolvidas em grupo focal nas escolas de surdos.

A pesquisa *Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue*, desenvolvida entre os anos de 2014-2017, teve como foco as “[...] escolas específicas de surdos do Estado do Rio Grande do Sul – por ser o Estado que concentra o maior número de escolas específicas para surdos – num total de treze (13) escolas” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2014, p. 7), conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul participantes da pesquisa ‘Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue’

Nome da escola	Localização	Esfera
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lília Mazon	Porto Alegre	Estadual
EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Municipal
Escola de EF para Surdos Frei Pacífico	Porto Alegre	Particular
Colégio Especial Concórdia - ULBRA	Porto Alegre	Particular
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo – Região Metropolitana	Estadual
EMEF para Surdos Vitória	Canoas – Região Metropolitana	Municipal
Escola Estadual Especial Padre Réus	Esteio – Região Metropolitana	Estadual
Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof ^a Carmen Regina Teixeira Baldino.	Rio Grande	Municipal

5 Projeto cadastrado na Plataforma Brasil, aprovado no Comitê de Ética sob o número CAAE: 50527615.4.0000.5347 e parecer de aprovação número 1.819.087. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7026622368618023>>.

EMEF Especial para Surdos	Gravatá – Região Metropolitana	Municipal
EM Especial de EF e EE Especial de EM Helen Keller	Caxias do Sul	Municipal
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Pelotas	Particular
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	Santa Maria	Estadual
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Santa Rosa	Particular

Fonte: Karnopp; Klein e Lunardi-Lazzarin (2014, p. 7).

Como integrante e pesquisadora desse projeto interinstitucional, concentro minha pesquisa nas temáticas do currículo, cultura e educação literária. Sobre a produção dos dados, dediquei-me a analisar os diários de observação e entrevistas com alunos e professores. A escolha por ambientes escolares já mapeados está relacionada às questões éticas da pesquisa, pois todas as escolas citadas acima assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para a participação e divulgação dos dados.

Nas visitas às escolas, os pesquisadores do GIPES elaboravam um relatório e realizavam entrevistas, conforme um roteiro previamente organizado e discutido no grupo de pesquisa. Cada grupo organizava as atividades na escola que estava visitando e compartilhava o relatório nas reuniões do grupo de pesquisa. As principais etapas de operacionalização da pesquisa, para a produção dos dados, se deram da seguinte forma: (a) observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, registradas em um diário de campo e realização de entrevistas abertas com, em média, dois professores e dez alunos de cada escola de surdos. As entrevistas eram realizadas em duplas, e os entrevistadores eram sempre bilíngues; (b) organização dos dados em uma plataforma virtual, tradução das entrevistas e divulgação da pesquisa em eventos, tais como: Encontro de Educação Escolar Bilíngue/Cultural de Surdos (2017) e o X Fórum Estadual de Educação de Surdos (2018), ambos eventos realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os relatos de observação realizados pelos pesquisadores do GIPES, em visita às escolas de surdos, atendem ao primeiro objetivo do texto, qual seja: verificar a disponibilização e produção de materiais referentes à literatura surda nas escolas bilíngues de/para surdos. Esses relatos apresentam informações sobre o contexto escolar e uso de materiais sobre a literatura surda naqueles espaços. Com a aproximação dos dados da pesquisa do GIPES, considerado o grande número de informações disponíveis, optei pela escolha de dados de quatro (4) escolas de surdos, visto que relataram na pesquisa algum trabalho ou disciplina relacionada com a temática que desenvolvo neste texto: literatura surda.

A pesquisa do GIPES utilizou observações e entrevistas como ferramenta metodológica. A partir do material obtido dessas entrevistas, pude constatar quais das escolas investigadas desenvolviam um trabalho que se aproximava dos meus interesses de pesquisa. Aquelas entrevistas em que as temáticas da literatura, da poesia, de piadas, de dramatizações etc. se evidenciaram, foram aquelas que despertaram meu interesse no sentido de empreender uma análise mais aprofundada da forma como a literatura surda era trabalhada. Apresento agora trechos das observações relacionados às escolas escolhidas:

Quadro 2 - Excertos sobre a literatura nas escolas de surdos

Escola	Relatório de Observação e Entrevista - Fragmentos
Escola 1	Na turma de 1º ano, os alunos fizeram uma filmagem para o dia das mães, e sinalizaram com o auxílio da professora. Observei que os alunos não tinham uma produção, uma expressão própria do que estavam sinalizando, e 'copiavam' os sinais da professora para fazerem a homenagem às mães. [...] A produção de uma cópia da sinalização da professora é uma prática que ainda é recorrente nos espaços escolares, especialmente em apresentações públicas. [...] A turma do 2º ano é composta por 8 (oito) alunos. A sala possui muitos materiais em língua portuguesa e em Sign Writing (escrita de sinais) , o relógio da sala possui números em alfabeto manual. A sala tem o cantinho da leitura (Relatório de Observação).

Escola 2	<p>[...] assistimos as apresentações dos demais grupos, algumas se deram em vídeo sinalizado e outras em teatro. Em algumas peças os alunos esqueceram-se de alguma fala e a professora disse para que seguissem com a apresentação mesmo assim. [...] A observação se iniciou no auditório onde um grupo de alunos ensaiava uma peça teatral baseada na lenda do Curupira. Logo no início da observação nos chamou a atenção o fato de que a peça era discutida pelos próprios alunos que faziam comentários sobre a performance dos colegas e realizaram a atividade de maneira aparente e completamente autônoma (Relatório de Observação).</p> <p>Na escola tem: rodízio dos livros, frequentemente tem teatro e chamam os autores de livros para visitar a escola. [...] Em Português a professora incentiva a leitura. [...] São utilizados slides para as provas com imagem e língua de sinais (Entrevista com aluno Colin).</p>
Escola 3	<p>[...] professora estava passando um DVD do INES – em que são contadas piadas e histórias em Libras (O DVD tinha tradução oral e legenda). Após cada piada e/ou história a professora parava o DVD e questionava os alunos sobre o que havia acontecido? O que mais haviam gostado? Buscava a interação em Língua Brasileira de Sinais. Após essa interação, a professora convidou os alunos para encenarem algumas das histórias – como por exemplo – a da ‘Chapeuzinho Vermelho’ (Relatório de Observação).</p> <p>[...] geralmente a gente usa, né; eu uso <i>YouTube</i>. Tem muito material da Arara Azul, bem legal, em CD com os clássicos da literatura que também utilizamos. [...] Tudo é importante, eu acho que nos momentos assim que a gente faz um teatrinho, eu adoro essa palavra teatrinho, faz umas dramatizações e um mostra para o outro. Acho que isso é importante porque além de tu valorizar a expressão, tu tá valorizando eles como pessoa assim né o ego dele, até quando os professores fazem os nossos, os teatros também porque é tipo assim além de tá valorizando a língua olha se eu posso fazer e não é inibidor (Entrevista com professora Eduarda).</p>
Escola 4	<p>[...] uma vez por semana, uma professora realiza a contação de histórias, com todas as turmas e após faz uma atividade manual como registro da história trabalhada. A leitura das histórias é através da LIBRAS. Também os alunos fazem trocas de livros uma vez por semana. Geralmente a bibliotecária disponibiliza diferentes livros para os alunos, relacionados à literatura surda ou não (Relatório de observação).</p>

Fonte: Elaboração da autora (2018) [grifos meus].

Conforme anunciei anteriormente, os excertos acima se referem ao primeiro objetivo da pesquisa, qual seja, *verificar a disponibilidade e produção de materiais referentes à literatura surda nas escolas bilíngues de/para surdos*. No caso do que foi coletado, verificou-se que a literatura surda está presente em diversas formas, como o uso

de materiais didáticos, a contação de histórias e as dramatizações. Esses dados, gerados pelas entrevistas, serão analisados no decorrer dos capítulos, uma vez que a proposição do texto é de que as reflexões teóricas sejam relacionadas às entrevistas de modo articulado.

Após essa primeira aproximação aos dados produzidos pelo GIPES, direionei o trabalho para o desenvolvimento do segundo objetivo, a saber: analisar as produções literárias nos currículos das escolas bilíngues de/para surdos. Para isso, enviei e-mail às escolas, com o propósito de solicitar autorização para a realização de entrevistas (individual ou em grupo). Enviei à direção das escolas uma carta, anexada à mensagem (e-mail), na qual perguntei sobre a possibilidade de eu realizar visitas. Das quatro escolas selecionadas primeiramente – duas da esfera pública e duas particulares –, uma das escolas particulares não aceitou participar. A partir dessa negativa, três escolas constituíram a segunda etapa de produção de dados, ou seja, de realização de grupos focais. Em função disso, entendi ser necessário inserir mais duas escolas – ambas públicas – na investigação: uma de fora do Rio Grande do Sul e, outra, de fora do Brasil. Nas páginas seguintes, há uma explicação detalhada dos motivos dessa escolha.

2.1 TRILHA CONCEITUAL-METODOLÓGICA

A metodologia dos grupos focais foi escolhida para este texto pela possibilidade de “[...] compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (VEIGA; GONDIM, 2001, p. 08). O grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e que possibilita “[...] produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não

falas isoladas” (LERVOLIN; PELICIONI, 2001, p. 203) No desenvolvimento da pesquisa, explorei a ideia de grupo focal realizando o que Dal’Igna (2013) define como *discussão em grupo*. Flick (2009, p. 182) explica que as discussões em grupo têm sido utilizadas como uma alternativa explícita para as entrevistas abertas.

Assim, na discussão em grupo, realizei entrevistas abertas com professores e alunos do quinto ao nono ano, as séries finais do ensino fundamental, como também visitas para conhecer o cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que foram registradas em um diário de campo. Realizei filmagens, quando autorizados pelos sujeitos da pesquisa (alunos) e seus responsáveis, procurando registrar situações em que notadamente a literatura surda estava em evidência.

Para que o assunto da literatura surda ficasse em foco no momento das entrevistas, pensei que não seria adequado fazer perguntas muito diretas, para evitar que os atores se sentissem pressionados ou obrigados a responder algo em função do meu questionamento. Nesse sentido, busquei tratar de assuntos mais gerais, inicialmente, e depois acrescentei perguntas conforme o desenvolvimento das narrativas. As entrevistas proporcionam diferentes visões ou compreensões sobre o mesmo assunto. Em uma situação de entrevista, Silveira (2007) alerta que muitas questões podem ser respondidas não com uma opinião própria, mas como influência do que se deve responder ou dizer. Nesse sentido, é necessário encorajar os sujeitos a elaborarem suas narrativas reconstruindo suas histórias. A autora afirma ainda que, na resposta dos entrevistados, “[...] não tem nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2007, p. 128).

A metodologia pensada para esta pesquisa está mais próxima, ao meu entender, de uma comunidade que utiliza como forma



de comunicação uma língua visual-gestual, ou seja, a língua de sinais. Os grupos não receberam perguntas, e sim um estímulo visual e uma explanação, sem maiores detalhes, sobre a literatura surda. Preparei algumas perguntas para serem utilizadas caso o grupo não respondesse ou não se engajasse na entrevista, mas essas perguntas eram utilizadas somente em casos de não haver conversa ou *feedback*. Da mesma maneira, levei algumas imagens (mais adiante há uma descrição sobre as imagens utilizadas) com o mesmo intuito, para os momentos em que fosse necessário algum desencadeador visual para a conversa. Nesse sentido, foi necessário sugerir assuntos a serem debatidos, de modo que, a partir desses debates, eu pudesse inserir questões que estivessem relacionadas ao meu interesse de pesquisa.

Por isso, a lista de questões abaixo não é exatamente um roteiro de entrevista que tenha sido seguido de maneira estrita, mas são temas, de interesse da pesquisa, que foram sendo dirigidos aos participantes por meio de perguntas que estivessem atreladas ao debate. Aquilo que os sujeitos estavam dispostos a oferecer ou conceder, no momento da discussão, foi sendo dirigido por perguntas que não eram estáticas, não eram uma interrupção de sua linha de pensamento para que minhas perguntas fossem respondidas.

Em uma situação de entrevista, a situação comunicativa é regida pelo intercâmbio dialógico, pelos seus participantes, pelos usos da linguagem e suas infrações (ARFUCH 1995). Em minha mente, as entrevistas trouxeram tantos estranhamentos que estou aqui, buscando entender o meu “mapa/baú/caminho”, que me coloca para além da posição de pesquisadora e me lança, agora, como um sujeito/pesquisadora. Para interagir com os entrevistados, senti a necessidade de perguntar sobre coisas que tivessem relação direta com a prática, independente de formulações teóricas prévias. Ou seja, eu queria apenas estar em uma conversa próxima com os entrevistados. Na conversa, não apresentei as questões de modo direto ou sequencial, mas estive atenta para uma produção narrativa com base nos temas que seguem:



1. Quais materiais são oportunizados para os alunos surdos e como são trabalhados?
2. Como as produções literárias circulam nas escolas bilíngues?
3. Quais são as produções dos alunos surdos no campo da literatura surda?
4. São contadas piadas, narrativas, poesias e outras formas de expressão, como o teatro em Libras na escola? Em quais momentos e locais ocorrem as produções?
5. Utilizam as tecnologias, como a internet e DVDs, redes sociais – YouTube e Facebook – e/ou livros para acessar produções de literatura surda ou em língua de sinais?

Toda a conversa foi filmada e depois transcrita para a língua portuguesa. A partir daí, os participantes foram incentivados a se expressarem sem existir o certo ou errado – tratou-se da expressão de sua compreensão e respeito a sua ideia. Sobre os dados numéricos da produção dos grupos focais, apresento a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Dados sobre os Grupos Focais realizados nas escolas de surdos

	PARTICIPANTES				
	ALUNOS	TEMPO	PROFESSORAS	DIRETORIA	TEMPO
ESCOLA 2	12	1h8min	2	--x--	1h13min
ESCOLA 3	12	45min	3	2	56min
ESCOLA 4	30	1h34min	9	--x--	40min
ESCOLA 5	--x--	--x--	5	--x--	2h10min
ESCOLA 6	18	45min	--x--	1	20min
TOTAL	72	4h12min	22		5h19min

Fonte: Elaboração da autora (2018).

Saliento que, duas professoras de uma mesma escola, aceitaram realizar a entrevista, mas não autorizaram a sua gravação. Embora as participantes já tivessem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual havia garantia de sigilo e demais questões éticas, elas posteriormente se recusaram à realização de filmagem. Portanto, essas entrevistas tiveram apenas o registro escrito feito por mim. Nessas duas entrevistas, é preciso destacar, não houve a mesma fluidez de conversa como houve com as outras, que puderam ser filmadas, e eu pude apenas participar da conversa, indagar coisas e prestar atenção no processo como um todo. Isso teve um efeito na condução da entrevista, já que eu era obrigada a parar a todo momento para anotar. Além disso, em uma das escolas não foi realizada a atividade de grupo focal com os representantes da direção, setor administrativo e professores, mas, sim, conversas individuais; isso aconteceu apenas porque a escola não conseguiu organizar um quadro de funcionários para ficar com os alunos. Outro acontecimento foi que, na escola 5, não tive a oportunidade de conversar com alunos, em virtude de eu ter conseguido agendar a entrevista apenas no período de férias.

Meu diário de campo, depois de todas as visitas, totalizou 215 páginas. O registro das visitas às escolas funcionou da seguinte maneira: houve uma conversa inicial por e-mail com as escolas, em que era tratado o procedimento e dia/horário das visitas; depois, era realizada a visita para observação, com conversas mais informais, sendo que o registro era realizado por escrito; por fim, havia a visita para entrevista, com a filmagem de toda a conversa. No diário de campo tenho informações quanto aos primeiros contatos com as escolas, o acolhimento da instituição, transcrição/tradução de todos os vídeos de língua de brasileira de sinais para língua portuguesa, sendo que alguns recortes são utilizados para fins de análise no texto, entre outras informações. O conteúdo total desse material não será publicizado neste texto, já que, em muitos momentos, são nomeadas pessoas e não disponho de autorização delas para tal. Contudo, aspectos relevantes para a pesquisa foram selecionados parcialmente para inserção no texto, omitindo nomes ou qualquer informação não autorizada.

Em relação à escola estrangeira que visitei, o procedimento foi um pouco mais trabalhoso. Diferentemente das escolas gaúchas, que já haviam sido entrevistadas pelo GIPES, e do INES⁶, do qual já conhecia o espaço e vários dos profissionais que lá atuam, na escola estrangeira, precisei primeiro conhecer a escola, entrar em contato com os alunos e professores, conhecer e compreender o sistema educacional do Estado em que se localiza a escola etc. Além disso, as entrevistas exigiram de mim um trabalho extra em relação à tradução, já que as entrevistas foram realizadas em língua de sinais americana (ASL), que depois precisaram ser traduzidas para o inglês e, depois, para o português. A opção por traduzir primeiro para o inglês o conteúdo das entrevistas realizadas naquele espaço se deu em função de eu ter tido a oportunidade de contar com a ajuda da administração da escola, que se dispôs a realizar a tradução da entrevista para a língua inglesa. Isso possibilitou a correção da entrevista e correção de possíveis erros de compreensão da minha parte.

O planejamento da pesquisa sofreu mudanças em função de impossibilidades, principalmente em termos burocráticos. Primeiramente, a ideia era ficar um ano nos Estados Unidos, em um doutorado sanduíche, porém, diante de problemas de visto e de organização familiar, outras alternativas foram sendo elaboradas ao longo da caminhada. No início, eu estava focada nas escolas que compunham a investigação do GIPES. Uma vez que minha permanência nos Estados Unidos não poderia ser de um ano, aproveitei para investir mais na investigação do INES.

Em termos metodológicos, a escolha do INES tem uma importância grande pelo fato de ser uma escola pública e federal, onde há reconhecido trabalho com Literatura Surda e há muitos professores surdos atuando, logo, as atividades de Literatura Surda são ministradas por uma pessoa surda. Além disso, é a escola de surdos mais antiga do Brasil, sendo o primeiro instituto que voltou seu olhar para pessoas surdas.

6 No capítulo 3 há um breve histórico dessa instituição e sua importância na Educação de Surdos no Brasil.

Em relação à seleção da escola americana, o California School of Deaf (CSD), localizada na cidade de Fremont - CA, o caminho foi um pouco diferente. Já há algum tempo várias pessoas me relataram sobre essa escola, dizendo do quanto o trabalho com a literatura surda seria potente e possibilita aos alunos uma construção autônoma de diversos gêneros textuais e linguagens artísticas, como histórias e poesias. Em entrevista no INES, coincidentemente, um dos entrevistados mencionou sobre essa escola e relatou que já havia ido até o local, conhecido o trabalho lá desenvolvido, e que ele acreditava que seria de grande proveito que eu também a conhecesse. Sendo assim, resolvi também conhecer essa escola.

Em termos de burocracia, precisei preparar um plano de estudo no exterior, e a UFRGS precisou emitir uma carta de solicitação para que eu fosse visitar a escola. Também obtive um afastamento do País (Portaria nº 781) do IFRS. Da parte da escola americana, temos uma carta de aceite, autorizando-me a realizar minha pesquisa lá. Por conseguinte, no período em que consegui realizar minha pesquisa nessa escola, que foi de um mês e meio (entre fevereiro e março), tive acesso a todos os espaços, todas as atividades, bastando conversar com a direção e demais profissionais. Ao concluir minhas investigações naquele local, recebi da administração da escola uma carta contendo a descrição de todas as atividades que desenvolvi, os espaços que conheci etc.

Em todas as entrevistas realizadas, mantive um padrão de procedimento, que consistia em iniciar a conversa com uma breve explicação da minha intenção. Eu explicava que se tratava de uma pesquisa sobre a literatura surda, que a proposição era de que todos conversassem e colocassem suas ideias livremente. Em alguns momentos, senti a necessidade de interferir e complementar com indagações, seja porque o que estava sendo dito não estava claro, seja porque eu desejava direcionar mais a conversa para os meus interesses de pesquisa.

Como estratégia para interferir na conversa, tive a ideia de levar imagens para as entrevistas, que eram utilizadas em momentos que eu julgava serem adequados, segundo a fluidez da conversa, para incentivar os participantes a falar sobre seu conteúdo. Elaborei a concepção temática das imagens e solicitei à artista surda, Maristela Alano, o desenho de imagens que consistiam em: 1. Espaço escolar: mostrava um espaço onde vários surdos estavam sinalizando; 2. Sala de aula: imagem de uma professora dando aula e mesas com alunos; 3. Laboratório de informática: vários computadores sendo utilizados por alunos; 4. Biblioteca: imagem de uma biblioteca e de um grupo de professora e alunos sentados em roda; 5. Data-show: uma professora sinaliza ao mostrar imagens de slide; 6. Professora com alunos: uma professora e alunos sinalizando, mostrando a relação no espaço escolar.

O traçado desse mapa metodológico me levou a questionar os meus olhares anteriores, minhas imagens prévias, que eu carregava e tinha como certas em relação à presença da Literatura Surda nas escolas. Eu estava, possivelmente, através de modos de pensar provenientes de um ambiente acadêmico, criando outras verdades em relação ao tipo de exploração que as escolas fazem dos materiais já disponíveis, seja através de editoras, seja em termos de pesquisa no campo da literatura surda. Entretanto, percebi que as verdades devem ser questionadas, desconstruídas, o tempo todo. Os quatro anos do doutorado me mostraram constantemente que essas verdades, que parecem ser inquestionáveis desde nosso tempo e do nosso ponto de vista, são sempre mutáveis, e que a pesquisa ajuda a reforçar esse olhar, pensamento e criação no sentido de desestabilizar as estruturas, fazer duvidar e olhar de outras formas.

Por fim, ressalto que este texto tem uma versão bilíngue, publicada em meio eletrônico⁷. A versão em Libras da pesquisa visa a tornar acessível o conteúdo do texto, algo relevante para a

7

Disponível no YouTube: < ... >

comunidade surda em geral e, principalmente, para as escolas de surdos, que poderão ter acesso a uma pesquisa que pode incentivar o debate teórico e prático em língua de sinais. Há uma normatização do conteúdo do texto, para fins de organização do texto sinalizado, que segue as orientações de Marques e Oliveira (2012). A organização é a seguinte: camiseta azul para títulos, preta para textos, vermelha para citações de autores, e, para os excertos das entrevistas, serão utilizados atores que irão repetir aquilo que os participantes relataram. Uma vez que o artigo de Marques e Oliveira (2012) não trata especificamente das cores das camisetas para os repetidores das entrevistas, decidi fazer do seguinte modo: para a repetição de falas de alunos, camiseta verde para pessoas de pele clara e branca para pessoas de pele escura; para professores e diretoras, camiseta vermelha para pessoas de pele clara e cinza para pessoas de pele morena. O texto será sinalizado por mim.



3

EXPLORANDO O MAPA CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

[...] em muitas línguas, a noção de 'escola' (escuela, école, escuela, skola, Schule, etc.) deriva do grego *Skholé*, que significa, antes de tudo, 'tempo livre'. Tempo livre para a criação, produção e invenção, o qual os alunos escolarizados dentro de um currículo disciplinar não têm para se expressar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 160).

Neste capítulo, de cunho prioritariamente teórico, sendo também um breve histórico da educação de surdos, apresento alguns conceitos que, penso, são importantes para a leitura deste texto, por subsidiarem as discussões em relação à educação, ao currículo, à escola de surdos e à literatura surda. Na epígrafe, escrita por Masschelein e Simons (2013), é apresentado um modelo de escola que remete às suas raízes etimológicas, ao mesmo tempo que é feita uma crítica em relação à forma assumida pela escola de hoje e o seu currículo. Quando pensamos na ideia de escola como tempo livre para o aprendizado, e não o aprendizado como única função da escola, relembro da relação dos surdos com as associações de surdos como um espaço de aprendizados.

Tradicionalmente, como nos mostram Masschelein e Simons (2013), o modelo de escola que tenta normalizar os sujeitos é diferente da proposta de escola que tem origem na Grécia Antiga. Partindo dessa argumentação, pode-se discutir sobre a funcionalidade do currículo e a quem ou a que sistemas de poder está ligado, produzindo outros entendimentos sobre os acontecimentos ao longo da história da educação de surdos. Nessa linha de pensamento, a escola, entendida como uma instituição disciplinar, a partir da produção de um currículo que subjetiva os sujeitos dentro da ideia de formação e preparação para o mercado de trabalho, apresenta uma lógica de competição e participação que são impostas durante o período escolar.

Sobre a escola como instituição disciplinar, Masschelein e Simons (2013, p. 41) tratam da ideia de disciplina como uma "tecnologia da educação", ou seja, "[...] é uma técnica habilidosa inventada

pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma, por assim dizer". O sistema educacional, dentro de uma lógica disciplinar, tem produzido sujeitos competitivos consigo mesmos e com os demais. Em uma sociedade marcada pela competição, os sistemas educacionais são organizados fora da noção de escola como tempo livre e mais próximos de um pensamento do tipo: "[...] palavras-chaves para uma sociedade baseada em desempenho são bem conhecidas: mais rápido é melhor; ficar parado é ir para trás" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 20).

Essa compreensão de escola foi sendo construída historicamente, através dos tempos e espaços ocupados por essa instituição. Veiga-Neto (1998) relembra outros momentos da educação, em especial aquele pautado pelo pensamento europeu, cujo currículo – também chamado de trivium e, após, quadrivium, considerados estáveis e úteis – consistia em algumas poucas disciplinas selecionadas. O autor comenta que, com a expansão e complexificação do mundo, bem como a emergência de novos saberes, houve um movimento, ao qual chama de "virada disciplinar" (VEIGA-NETO, 2002, p. 170). Com isso, abre-se espaço para uma multiplicidade de disciplinas e novos entendimentos sobre o currículo.

Entre esses novos entendimentos, destaco a emergência de um espaço escolar bilíngue pensado a partir da diferença linguística e cultural surda. Diante da possibilidade de um espaço que carregue essas características, é preciso também pensar um currículo que circule na escola, de maneira a integrar os espaços como biblioteca, sala de aula, intervalo etc. Ao discutir sobre a escola demandada pelos alunos surdos das escolas de surdos do Rio Grande do Sul, as autoras Karnopp, Pokorski e Bosse (2018) afirmam:

Os alunos se apropriam desse espaço e afirmam que esta é uma escola 'de' surdos e que precisa ser pensada linguística e pedagogicamente desta forma. Mesmo que de maneira indireta e sem trabalhar com um conceito



propriamente dito, nos parece que o que está indicado, em algumas narrativas dos alunos, é a presença de uma pedagogia surda nas escolas, que leve em conta um 'jeito surdo de aprender', que seja pensada para (e talvez por) esse público (KARNOPP; POKORSKI; BOSSE, 2018, p. 06).

As discussões sobre currículo, a partir de uma perspectiva cultural em Educação, propõem mudanças “[...] nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o planejamento dos objetivos, a seleção de conteúdos, a colocação de tais conteúdos em ação na escola e a avaliação” (TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 36). A ênfase dada aos conteúdos e objetivos poderia ser redirecionada para as ações, para os usos dos saberes e a sua relação com a constituição social e cultural dos alunos. Tal perspectiva trata também da responsabilidade dos professores e da gestão escolar envolvidos na organização dos tempos e conteúdos escolares.

Segundo Traversini *et al.* (2013, p. 37), “[...] o desempenho escolar é produzido, não apenas pelas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mas também por ações administrativas [...]”, que podem produzir “[...] efeitos perversos na aquisição dos conhecimentos escolares” quando decididas pelos conteúdos, sem levar em consideração as questões sociais e culturais nas quais os alunos estão envolvidos. De certa forma, as “[...] constantes reformas curriculares continuam a produzir exclusão escolar e social e anunciam transformações nas funções da escola frente aos desafios da sociedade que se desenvolve, buscando a segurança” (TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 34).

Na tentativa de proporcionar mais segurança e controle dos tempos e espaços escolares, a gestão escolar – e principalmente o grupo de professores – não entende os sujeitos de outras maneiras, ou seja, não abrem “[...] outras possibilidades de produção de saberes e de trabalhar pedagogicamente” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 5).

As mudanças nas ações pedagógicas não conferem a certeza do sucesso para o ensino de todos os alunos. Conforme afirma Lopes



(2005, p. 43): “[...] temos aqueles que em algum momento vão vivenciar o estar do ‘lado de fora’ e aqueles que em algum momento vão vivenciar o estar do ‘lado de dentro’”. É isso que nos “[...] permite criar e recriar práticas, procurando construir relações menos excludentes na escola, assumindo o desafio permanente de questionar, revisar e criticar o que pensamos e fazemos” (DAL’IGNA *et al.*, 2013, p. 67).

Esta investigação apresenta, como recorte para análise, as práticas escolares de escolas de surdos, mas compreendo que, dentro desses contextos, existem práticas de inclusão, ou seja, o que a autora Lopes (2005) atenta sobre ficar do lado “de fora” e “de dentro”, conforme citado anteriormente, faz parte do contexto analisado. Nesse sentido, é necessário pensar em práticas pedagógicas que atendam aos interesses de cada aluno dentro de um contexto coletivo. Com isso, o desafio é “integrar e incluir a todos nos espaços da escola” local, que se sustenta a partir de um trabalho afeito aos desejos, ao prazer, às experimentações, produzindo novas formas de vida.

Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaço de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação (GALLO, 2006, p. 188).

Dentro da lógica da inclusão, as escolas de surdos, por vezes, podem ser ditas como espaços de segregação, por tratarem da escolarização de um grupo específico de sujeitos. Entretanto, mesmo que compreendida como um espaço diferente de escolarização, as escolas de surdos permanecem inscritas como ambientes educacionais orientados pela ideia de subjetivação descrita por Gallo (2006), que é a de uma estetização de si, liberando o desejo e o prazer.

As escolas de surdos, segundo algumas entrevistas organizadas para este texto, se constituem como a “primeira casa dos surdos”, aquele lugar de conforto, de prazer, apontado por Gallo (2006),



quando este faz referência ao tempo que os sujeitos permanecem na escola e as relações produzidas naquele espaço. Segundo as palavras de Karnopp, Pokorski e Bosse (2018, p. 03), sobre uma pesquisa em escolas de surdos:

Em inúmeras entrevistas produzidas durante esta pesquisa, os alunos relataram que foi na escola que tiveram o primeiro contato com a língua de sinais, e alguns ainda relatam que é na escola que se tornaram surdos, assumindo uma concepção de ser surdo que extrapola a questão auditiva.

Em uma das entrevistas, a diretora conta:

Eu fui na sala de aula da turma de 8º ano para dar um aviso e uma aluna me chamou, pediu para eu ficar porque ela queria conversar sério comigo. Fiquei lá, prestando atenção nela. A aluna, com uma expressão braba, disse: 'Na outra semana só tem aula segunda, terça e quarta, só!? Eu quero na quinta e na sexta também!' Então tentei explicar que não haveria professores na escola, e ela insistiu 'Quero aula quinta e sexta!' (Celia, Escola 3).

A partir desse excerto, faço alusão ao comentário de Ronice Quadros (2017), que sustenta que a Colônia de Férias dos Surdos de Capão da Canoa⁸, importante local de convivência localizado no estado do Rio Grande do Sul, pensando aqui em uma relação com as escolas de surdos, é semelhante a um país dos surdos, onde há liberdade, um compartilhamento de culturas e uma imersão na Libras muito maior do que na escola inclusiva. Situação semelhante, vivenciei na escola CSD, espaço escolar que funciona em regime de internato (para cerca de 80% dos alunos). Verifiquei que, nessa escola, a sensação de pertencimento e de "casa" é muito intensa. A colocação da autora parece mostrar um descontentamento com a ideia de inclusão restrita às escolas comuns, cujo público é de ouvintes e surdos compartilhando o mesmo espaço, propostas para os alunos surdos, e que,

8

Na seção 3.1 há uma descrição sobre a Colônia de Férias da SSRS e sua importância para a comunidade surda gaúcha.

ao contrário da ideia de colônia, não são tidas como locais de liberdade, compartilhamento de culturas e imersão na Libras.

Segundo Paddy Ladd (2013, p. 22), as “[...] culturas Surdas têm uma contribuição importante para dar à vida humana, um período muito especial e estimulante de inter-fertilização entre todos os aspectos do desenvolvimento multilíngue e multicultural está agora a tornar-se uma possibilidade ativa”. Da mesma forma, se pensarmos nas palavras do autor, destacando a importância das culturas surdas para os alunos surdos, podemos compreender a importância desse elemento cultural dentro dos espaços escolares. A produção de colônias, conforme destacou Quadros (2017), atua no sentido positivo da interação, compartilhamento e constituição de uma identidade.

A cultura é aqui entendida como um conjunto de práticas e significados compartilhados por um determinado grupo. Em articulação com essa ideia, os Estudos Surdos permitem uma análise mais ampla e mais profunda das questões culturais dos surdos e da educação desses sujeitos. Nessa perspectiva, os sujeitos surdos são percebidos como “[...] produtores e consumidores de cultura, cultura essa que é atravessada pela situação bilíngue em que grande parte da população surda se encontra” (POKORSKI, 2015, p. 1).

Na perspectiva dos Estudos Surdos, o sujeito surdo passa não mais a ser visto como alguém que precisa ser reabilitado, conforme os graus de perda auditiva, e não está mais relacionado somente à anormalidade ou deficiência. As articulações propostas pelos Estudos Surdos contribuem para o discurso sobre os sujeitos surdos dentro de uma perspectiva dos Estudos Culturais. Na medida em que os “[...] estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na tentativa da constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos” (BOSSE, 2015, p. 2), isso significa que a comunidade surda interessa a esse campo de investigação e, de modo mais específico, desenvolvem-se análises/pesquisas na área dos Estudos Surdos.

A partir dessas considerações, passo a refletir sobre a importância da contextualização histórica da educação de surdos para minha investigação. Isso me motivou a buscar dados históricos anteriores à Educação Bilíngue, retirando o foco deste tema específico e ampliando as discussões acerca da educação de surdos, os quais descreverei posteriormente.

3.1 OS MAPAS DO BAÚ: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE/PARA SURDOS

A Educação de e para surdos se caracteriza como multifacetada, composta de inúmeros caminhos e com tratamentos diversos em relação à língua de sinais e aos sujeitos surdos. A trajetória da educação de surdos historicamente está vinculada, conforme Rocha (2008), aos serviços ecumênicos de religiosos católicos e protestantes. Segundo a autora, essas instituições protagonizaram polêmicas em torno das metodologias para a educação de surdos nos contextos em que viviam. Os primeiros educadores de surdos começaram a surgir no ocidente, principalmente. A autora citada menciona os seguintes educadores: "Juan Pablo Bonet (1579-1633); Abbé Charles de L'Epee (1712-1789); Samuel Heinicke (1729-1790); Abade Sicard (1742-1822); e Jean-Marie Gaspar Itard (1755-1838)" (ROCHA, 2008, p. 15-18).

O século XVI foi marcado como um período fértil para a educação dos surdos, pelo incentivo à formação de surdos como professores e pela circulação e uso da língua de sinais. Segundo Rocha (2008), os professores surdos da Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris passaram a atuar em outras instituições, inclusive de outros países. Destaca-se, nesse contexto, Laurent Clerc, docente surdo francês, formado em instituição europeia, aluno do abade Sicard, que, no século XIX, viaja para os Estados Unidos com

o objetivo de criar escolas para surdos (CARROL, 1991). A partir disso, os Estados Unidos passam a se destacar na educação de surdos, com o desenvolvimento da língua de sinais americana (ASL), por meio da influência da língua de sinais francesa (LSF), trazida pelo professor francês.

No Brasil, a educação de surdos é marcada pelo início das atividades do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro. O Instituto foi criado em meados do século XIX, inicialmente como Colégio Nacional para Surdos-Mudos. O estabelecimento começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, data em que também foi publicada a proposta de ensino apresentada por E. Huet. Em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório no qual manifestava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e, um ano depois, decretou a Lei 939 de 26 de setembro de 1857. O marquês de Abrantes foi designado para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil (ROCHA, 2008).

Na década de 1950, ocorreu a alteração da nomenclatura, com o Decreto-Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, em que o Colégio Nacional para Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Quando da sua criação, em 1857, o uso da língua de sinais nas escolas para surdos até aquele momento não era contestado e o uso da língua era praticado livremente em diferentes ambientes escolares. Esse relativo prestígio da língua de sinais, alavancado pelo método trazido da França por E. Huet, foi alterado radicalmente por conta do Congresso de Milão.

O Congresso de Milão é destacado como divisor de águas na história da Educação de Surdos. O evento pautou a proibição da língua de sinais na educação de surdos. Após os anos de 1880, ou seja, após o Congresso, o oralismo passa ser a metodologia utilizada pelas escolas que atendiam os alunos surdos. Em função disso,



segundo o texto publicado no site do INES (2018, p. on-line), quando ocorreu a mudança na denominação do Instituto, “Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto”, as quais “proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula” (INES, 2018, p. on-line). Entretanto, “[...] mesmo com a proibição [...] os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola” (INES, 2018, p. on-line). Wrigley afirma que (1996, p. 16, tradução nossa):

Oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição. O Oralismo também implica uma rejeição estrita e rígida de qualquer uso da língua dos sinais. Assim, oralismo tanto é uma ideologia quanto um método, e com uma teleologia distinta. Como a fala era considerada um dom de Deus, separando os homens dos animais, era um pecado permitir que os surdos permanecessem em silêncio⁹.

O período que seguiu o Congresso de Milão foi muito negativo para a língua de sinais, porém, a partir da década de 1960, novas alterações estavam a caminho. Nos EUA, com apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, foi conferido o status de língua à comunicação gestual entre surdos. As pesquisas realizadas no campo linguístico abriram caminho às discussões sobre uma política linguística que contemplasse a língua de sinais. No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento que culminou no reconhecimento legal da Libras.

Em 1993, um projeto de Lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação, em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais como língua de comunicação das comunidades

9 No texto original: “Oralism is the name given to those approaches that stress speech and auditory amplification. Oralism further implies a strict and rigid rejection of any use of sign language. Thus oralism is as much an ideology as it is a method, and one with a distinct teleology. As speech was considered God-given, that which separated man from beast, it was a sin to permit the deaf to remain silent”.

surdas brasileiras. Em seguida, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a referida Lei. Esse Decreto contém nove capítulos e dispõe sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina curricular; o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; e também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados. O Brasil, apesar de ser visto como um país monolíngue, possui uma ampla variedade linguística, abrangendo por volta de 400 idiomas (incluindo imigrantes, indígenas, etc.). De acordo com Quadros e Campello (2010, p. 29), 94% dos países do mundo – e isso inclui o Brasil – fala mais de uma língua, ou seja, é plurilíngue.

A história linguística do Brasil é marcada por uma sequência de políticas linguísticas homogeneizantes e repressivas, e por resultados que alcançaram, somente na primeira metade do século XX, uma política de apagamento linguístico em favor da legitimação de uma única língua: a língua portuguesa. O Estado Português, durante o período colonial, por imposição política e linguística, determinou o português como a única língua legítima, considerando-a ‘companheira do Império.’

A visão de um Brasil monolíngue precisa ser desconstruída, pois o País, na realidade, apresenta um contexto sociolinguístico diversificado, em que circulam línguas indígenas, diversas outras línguas de imigração e as línguas de sinais. Uma política linguística plurilíngue precisa garantir as composições entre as línguas, assegurando seu uso e difusão em todo o País (QUADROS; CAMPELLO, 2010). Em uma perspectiva plurilíngue, portanto, o status de cada língua é reconhecido, e as línguas desempenham diferentes papéis atribuídos por seus falantes.

A Libras teve sua oficialização e regulamentação em virtude de questões legais, de um planejamento linguístico adotado no intuito de difundir e assegurar a Libras como primeira língua para surdos e, o português, como segunda língua. A possibilidade



do reconhecimento dos surdos como pessoas bilíngues oportuniza novos debates sobre a educação de surdos no País. Posteriormente, no subcapítulo 3.1, discutirei mais detalhadamente os aspectos relacionados à educação de surdos e às propostas de educação e de sujeitos bilíngues. No momento, sigo contextualizando a história da comunidade surda, principalmente no Rio Grande do Sul.

Conforme Rangel (2004), que iniciou pesquisas e registros históricos sobre a comunidade surda em Porto Alegre, o povo surdo busca sua diferenciação a partir da marcação da sua própria identidade surda e de ser surdo. Para a pesquisadora, buscar aspectos simbólicos que possibilitam a diferenciação não se restringe ao povo surdo; essa é uma busca de todos os grupos que fogem de uma dominação colonial.

Em sua pesquisa, a autora contou com o depoimento de uma surda, a qual relata que, no ano de 1921, os surdos tentaram fundar uma associação, inicialmente em uma sala nos fundos da casa de um casal. Esse fato marca o início da trajetória histórica dos surdos no Rio Grande do Sul.

Curiosamente, a comunidade surda organizada se consolida inicialmente a partir de eventos esportivos. Em 1924, o Comitê Internacional de Esportes de Surdos é fundado. Posteriormente, por volta de 1950/51, inúmeras associações no Brasil são estabelecidas. Em 1955, na Região Sul, um professor surdo, chamado Francisco Lima Júnior, fundador da associação de surdos em Santa Catarina, influencia Salomão Watnick para que seja criada a Sociedade de Surdos do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Apesar de seus esforços para a fundação, isso não foi possível, pois Watnick faleceu, deixando incompleto seu trabalho. Levy Wengrover deu continuidade ao projeto de Salomão Watnick e fundou a Associação de Surdos e também a Colônia de Férias dos Surdos, em 1967, respectivamente em Porto Alegre e na cidade de Capão da Canoa – litoral do Rio Grande do Sul.



Em paralelo a esses acontecimentos, em 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), no Rio de Janeiro, composta apenas por pessoas envolvidas com as questões da surdez. No ano de 1987, pessoas surdas assumiram a FENEIDA e passaram a denominá-la de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Em Porto Alegre, o escritório da FENEIS foi fundado em 1995 e potencializou a formação de associações, fortalecendo as ações das comunidades surdas.

As comunidades surdas no Brasil têm, portanto, uma longa trajetória histórica. O povo surdo brasileiro, ao se organizar em associações, federações, confederações e outros, registrou muitas tradições e fatos históricos importantes para as comunidades surdas. Segundo Rangel (2016), as associações são marcadas como um espaço de constante movimento e encontro do povo surdo e “[...] pode ser pensada como a raiz, a base, um lugar onde os usuários comunicam-se em língua de sinais e não se observa o audismo¹⁰” (RANGEL, 2016, p. 83).

Como afirma Monteiro (2006, p. 280), “[...] Há pessoas surdas em toda a parte do Brasil. Porém, muitos surdos são invisíveis à Sociedade, vivendo isoladamente: a) Nos Lugares Comuns (praças, bares, cinemas, clubes, etc.); b) Nas Associações de Surdos; c) Nas Escolas e Universidades, d) Nas Clínicas, e) Nas Igrejas”. Hoje, as associações de surdos realizam atividades de lazer, culturais, esportivas, sociais e outras. A ideia do surdo como um indivíduo com direito ao desenvolvimento pleno, como sujeito social e historicamente inserido, só começa a aparecer recentemente no discurso educacional brasileiro.

10 Segundo Padden e Humphries (1988), as práticas audistas referem-se a uma noção de que a capacidade de ouvir ou de se comportar como ouvintes é superior ao modo de se comunicar das pessoas surdas. No ano de 1992, Harlan Lane explicou que essas práticas incluem uma perspectiva de tratamento opressor às pessoas surdas. Por isso, o audismo poderia ser concebido como a sistematização dessas práticas de opressão e inferiorização dos surdos em função de modelos de vida dos ouvintes.

Porém, ainda nessa perspectiva clínica da surdez, verifica-se marcas do sofrimento imposto aos surdos em várias narrativas. Um exemplo dessa realidade foi explorado na pesquisa desenvolvida durante o meu mestrado, em que analiso e apresento poemas a um grupo de surdos. Um dos temas que surge no debate, a partir da apresentação, refere-se às experiências vividas por esse grupo durante o período de escolarização, quando eram incentivados a oralizar e proibidos de sinalizar.

Tive uma experiência durante uma oficina que realizei em comemoração ao Dia dos Surdos, na Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, que contou com a participação de surdos e ouvintes de diferentes idades, foi trabalhado o tema poesias surdas. A primeira a ser exibida foi 'Mão aberta, mão em garra', os participantes assistiram, mas disseram não observar nada de diferente na realização desta. Entretanto, ao visualizar a segunda poesia Amig@ natureza os participantes surdos reagiram rapidamente afirmando conhecer a história da proibição da língua de sinais, e a obrigação em oralizar, sinalizando de forma contextualizada e coerente (BOSSE, 2014, p. 79)

As políticas públicas de atendimento à comunidade, após a implementação do Oralismo, tinham um caráter mais assistencialista do que propriamente educacional. O principal propósito das políticas educacionais e de atendimento público era o de curar os surdos e, se possível, torná-los úteis para a sociedade, e, caso isso não fosse possível, cuidar deles. Não havia, portanto, um real interesse no desenvolvimento de instrumentos políticos e pedagógicos que visassem a cidadania dos surdos. Tanto é que os surdos eram tratados como pessoas que deveriam se parecer com os ouvintes, apagando sua diferença. Isso foi tentado por meio de estratégias clínicas e pedagógicas.

Um dos métodos utilizados na educação de surdos era chamado de "oral puro". Esse foi o mais praticado nas escolas. Consistia em incentivar os alunos a articular corretamente cada som. Usava-se

exercícios e atividades de repetição até conseguir o efeito desejado e uma estratégia para o uso do tato, ou seja, o uso das mãos sobre o local de articulação do som no aparelho fonador.

Essas estratégias tinham um objetivo bastante claro: inventar um sujeito que fosse modelo para todos; um sujeito capaz de falar e de se comunicar pela fala. A ideia de normalidade foi fixada com base justamente nesse objetivo. Assim, a noção de “educação do surdo” e de “sujeito normal” era pautada pelo modelo sujeito ouvinte, falante. Desde então, se estabeleciam metanarrativas que afirmavam que, toda vida que fosse distinta dessa normalidade ouvinte seria anormal, e precisaria ser ajustada, corrigida.

Posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1990, houve o método de comunicação total, cuja centralidade não consistia na fala, mas nas formas de comunicação. Na comunicação total, apesar de haver a presença da língua de sinais na escola, no uso por professores e alunos em variadas situações, sempre foi clara a prevalência da língua portuguesa. A língua de sinais era um tipo de “suporte” à comunicação.

Na sequência, entre o final da década de 1990 até os dias de hoje, temos o método bilíngue, que opera com a concepção de dois sistemas linguísticos em paralelo, mas que nem sempre se constitui de forma homogênea no que diz respeito às práticas educacionais. Por outro lado, vemos no atual sistema de inclusão dos surdos nas escolas regulares, que valoriza a convivência com as diferenças, um outro tipo de olhar para a diferença linguística. A seguir, vamos nos deter no bilinguismo, conforme já havia anunciado anteriormente.

A educação de surdos é enriquecida e engrandecida pelas pesquisas de surdos, que, juntamente com sua identidade, escrevem sobre a sua história e conquistas. Ademais, a produtividade em língua de sinais aumenta e concretiza uma luta do surdo. Eventos são realizados para troca de experiências, impulsionando os estudos sobre essa língua. Quadros (2017) exalta a importância de serem histórias contadas pelos próprios pesquisadores surdos.

Considerando as diferentes propostas educacionais para surdos, trago narrativas produzidas durante a pesquisa que mostram a importância das escolas de surdos para a educação dos surdos. Destaco um trecho de uma atividade de grupo focal, quando questionei os alunos da Escola 2 sobre o que fariam se a escola de surdo fosse fechada:

Todos os alunos sinalizaram juntos - Vamos fazer greve! Manifestação!

Pesquisadora - E como irão organizar?

Isis - Combinar com todas as escolas de surdos [cita o nome das escolas de diferentes locais] para nos apoiar. Todas as escolas para nos apoiar!

Pesquisadora - Ninguém quer que a escola feche?

Todos - ISSO!

Meg - Aqui 'INTELIGENTE'

Isis - Porque se formos para outra escola irão gastar muito com o pagamento dos intérpretes.

A preocupação dos alunos em pensar uma articulação com outras escolas de surdos parece interessante pela necessidade de manutenção do contexto escolar, que julgam colaborar com o desenvolvimento deles. Essas afirmações sobre um lugar onde podem se considerar "inteligentes", ou que evita um gasto com intérpretes, carrega argumentos sobre uma aproximação cultural, questão que discuto na seção seguinte, que a educação bilíngue para os surdos produz.

11

O uso das letras maiúsculas são uma estratégia de tradução que compreende a afirmação e a expressão de intensidade do sinal "inteligente". Na sinalização, a entrevistada realizou o sinal com ênfase, referindo-se à uma escola boa.

3.2 APROXIMAÇÃO À PERSPECTIVA CULTURAL DO BILINGUISMO

O bilinguismo reivindicado na Educação de Surdos diz respeito à circulação, à mescla e à tensão entre duas línguas no espaço escolar. Mas essa convivência, com todas as relações de poder que são evocadas, é também marcada por culturas diferentes que estão em contato no cotidiano de professores e alunos. A educação bilíngue é uma proposta de ensino que surge nas escolas de surdos nos anos de 1970. A proposta bilíngue cria possibilidades identitárias para o sujeito surdo, problematizando o discurso da deficiência/deficiente, e produzindo discursos a partir de um sujeito participante de uma minoria linguística e cultural. O bilinguismo surge da concepção usada em educação de surdos, que sugere que os sujeitos surdos devem ser instruídos em duas línguas; no caso do Brasil, em Libras e Português (na modalidade escrita).

As políticas educacionais para surdos, na década de 1990, com base em pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Estudos Surdos, Estudos Linguísticos e da Educação de/para Surdos, bem como a atuação de ativistas surdos, seus familiares e profissionais da área, tensionaram mudanças na educação de surdos, criando espaços de luta, como o direito à língua de sinais, que foi reprimida desde o congresso de Milão, em 1880.

A língua de sinais tem sido proposta por Quadros (2017) como herança cultural. A autora explica as situações em que normalmente a família usa uma língua em casa e usa outra nos demais espaços sociais, além disso, ela coloca o que entende por herança: a transmissão de bens culturais e materiais de uma geração para a outra, entendendo que as línguas também são heranças. Isso se justifica, porque “falantes de herança podem ser bilíngues com mais ou menos fluência em uma e outra língua (desbalanceados)”

(QUADROS, 2017, p. 1). Para o surdo, a língua de sinais é a herança da sua comunidade. Essa é a forma de se comunicar e, se sua família não supre essa necessidade, a comunidade surda deve ser sua base na constituição da sua identidade. A comunidade linguística é que o instruirá, aconselhará e formará a sua língua de herança.

No caso de crianças surdas, a língua de herança acontece nos casos dos CODAS, de surdos filhos de pais surdos. Como dito anteriormente, parte das crianças surdas não nasce em lares com sujeitos surdos sinalizantes e sua língua de sinais é aprendida fora do contexto familiar. No caso dos CODAS, eles têm contato com a língua de sinais desde a primeira infância, algo que contribui para “[...] o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo possa ser realizado de forma completa e da mesma forma como acontece para os indivíduos ouvintes” (MOURA, 2013, p. 13).

Autores como Ladd (2013), Moura (2013), entre outros, relatam que há espaços em que todas as pessoas usam a língua de sinais, sendo a Universidade de Gallaudet um exemplo citado por eles. Eu cito o exemplo da escola CSD, que é também um espaço acadêmico (de nível fundamental e médio) americano, onde os funcionários, professores e alunos se comunicam na língua de sinais americana (ASL). Apesar de não ser uma exigência, funcionários dos bares, do serviço de segurança, entre outros, acabam aprendendo e usando a ASL. Nesse sentido, os surdos, quando estão nestes espaços, em que a língua de sinais é respeitada, sentem-se bem. Nesse sentido, segundo Moura (2013, p. 21):

[...] a questão da linguagem é mais complexa do que se pode pensar num primeiro momento. Ela não envolve apenas uma língua, mas tudo que a cerca – um ambiente social, uma identidade, um grupo. Apenas quando todos esses aspectos são contemplados é que se pode propiciar a um indivíduo a plena aquisição de linguagem que vem englobada na pertinência a um grupo, na própria consciência do indivíduo como ser social e da linguagem, que pode usar esta linguagem mais do que para



se comunicar, mas para estabelecer diálogos consigo mesmo. É isso que permitirá ao surdo, como qualquer outra pessoa, estar no mundo, buscando seu lugar e batalhando pelos seus direitos.

No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, a escola de surdos, o encontro com outros surdos, ou a comunidade surda desempenham papel fundamental na constituição identitária e na oferta de ambiente linguístico que favoreça a aquisição da língua de sinais. Em um trecho das atividades de grupo focal, uma diretora destaca que: “a escola é a primeira casa dos alunos, pois ficam o dia todo na escola” (Duda, Escola 3). Ainda, segundo os alunos, a permanência na escola se justifica em razão de que, em casa, eles permanecem “sem língua”. Autores como Perlin e Miranda (2003) destacam que a escola, quando não é participativa nas interações social e linguística, pode representar um sistema que poda, que determina e que lesa a formação da comunidade surda.

Aos poucos, as propostas educacionais para surdos, ainda na década de 1990, começaram a fazer parte de uma ampla mobilização da comunidade surda e da comunidade acadêmica, mostrando sua relevância para o debate sobre a educação de surdos e educação bilíngue. Conforme Johnson, Liddell e Erting (1989, p. 11), a escola de surdos não era reconhecida até meados da década de 1980 nos Estados Unidos, e estudos da comissão de Educação de surdos constataram que “[...] tem havido pouco reconhecimento do valor de estabelecer ambientes escolares que propositadamente tiram proveito desse tipo de processo de aquisição de linguagem natural”.

No Brasil, a mobilização em prol do ambiente escolar surdo foi fortalecida pela criação da área dos Estudos Surdos na UFRGS¹². Os estudos desenvolvidos foram pautados por uma nova perspectiva sobre a diferença surda, a experiência visual, a língua de sinais e

12

Para conhecer de forma mais aprofundada a história dos Estudos Surdos no Brasil, conferir a dissertação de Luciane Bresciani Lopes (2017).

a cultura surda. Essa mudança de perspectiva e protagonismo surdo fortaleceu as escolas que deram voz a esse sujeito. No contexto da Educação de Surdos, a mudança de paradigma fortaleceu os discursos dos professores e dos alunos no sentido de valorizar a diferença surda. Há todo um repertório que se pode verificar nas falas dos atores escolares em função da emergência dos Estudos Surdos. Podemos ver mudanças nesse sentido em um dos relatos de uma diretora, quando ela faz a seguinte colocação:

Por exemplo, na área de Português. Ano passado, a Secretaria de Educação pediu uma redação sobre os 280 anos da cidade [sinal da cidade]. Por isso, sempre tem um assunto para trabalhar com alunos. Em Outubro pediram para entregar a redação e a escola respondeu que faria a redação em vídeo, e não na escrita; e a Secretaria aceitou. Os alunos de 8º ano do EF criaram poesias sobre [sinal da cidade] e ficou muito bonito! (Celia, Escola 3).

Pode-se perceber que o fortalecimento dos discursos nas escolas produz cada vez mais resultados no sentido de valorização da língua de sinais. Mesmo em instâncias de gestão, como a Secretaria, citada pela professora acima, o status da língua de sinais já é algo reconhecido. O relatório parcial do projeto *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue* (LUNARDI-LAZZARIN, 2016) mostra que as escolas têm se articulado para fortalecer a língua de sinais. No relatório do projeto citado, nas diferentes escolas de surdos percebe-se a preocupação em demonstrar a criação do espaço linguístico, como nos trechos das entrevistas e documentos das escolas a seguir:

Muitas coisas eu me questiono, eu acho que na verdade o que as escolas de surdos, o que elas procuram é sempre priorizar a questão da LS, né, tu prioriza a LS em tudo, para passar e buscar informação, dentro até do próprio currículo tem coisas que vão se adequar mais ao aluno surdo, tem outras coisas que na escola regular para o aluno ouvinte dá certo, para o aluno surdo não, é a questão da diferença, da necessidade dele (Relatório da entrevista, professora Ivone) (LUNARDI-LAZZARIN, 2016, p. 11-12).

A Escola [...] tem como objetivo proporcionar aos alunos Surdos um ambiente linguístico que contemple sua língua natural (Língua Brasileira de Sinais) e a segunda língua (Língua Portuguesa na modalidade escrita), com profissionais de diferentes áreas do conhecimento detentores de capacitação específica para atuar na área da surdez, a fim de favorecer a construção da identidade surda através dos saberes formais, informais e de cidadania, bem como a interação entre a comunidade e a escola (LUNARDI-LAZZARIN, 2016, p. 11-12).

A partir de 1990 nossa Comunidade Surda juntamente com os professores de todo o Estado envolvidos nessa educação, optaram por uma educação que contemplasse o direito do surdo de usar sua língua natural, a Língua de Sinais. Os sujeitos surdos precisam frequentar Escolas Bilíngues para surdos, desde a mais terna idade, pois o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural, e acadêmico dos sujeitos surdos não depende necessariamente da audição e da oralização, mas sim do desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos, facilitando o processo de aprendizagem de outra língua, no nosso caso o Português escrito como segunda língua (LUNARDI-LAZZARIN, 2016, p. 21).

O movimento surdo brasileiro foi marcado pela mudança de narrativa dos sujeitos surdos, proveniente de uma nova perspectiva, de “deficiente auditivo” para uma “minorias linguística”; bem como pela inauguração na academia da discussão da surdez a partir do campo dos Estudos Surdos. Assim, a conquista e a garantia de seus direitos, com a base das pesquisas anteriores, passaram a tratar da diferença a partir da luta de/pela igualdade e reconhecimento dos sujeitos como bilíngues (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

A prática educacional bilíngue remete-se ao registro das línguas envolvidas na escola, que deve ocorrer de forma independente umas das outras. Trata-se, portanto, da capacidade de comunicação social de uma forma geral, que possibilita o vínculo e atuação dos sujeitos entre si e, destes, com a sociedade. Fala-se, então,



em sujeitos bilíngues, no entanto, de acordo com Fernandes e Moreira (2009), também é possível pensar em uma perspectiva multilíngue.

A proposta bilíngue para os surdos considera a língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas e, a partir dela, inicia-se o ensino da segunda língua, que, no caso do Brasil, é o português, que pode ser de modalidade escrita ou oral. O bilinguismo tem, como pressuposto básico, que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e a língua oficial de seu país. Para Quadros (2017, p. 39) a “[...] língua de sinais representa muito mais que um constructo linguístico, ela significa de forma profunda as formas de significar o mundo por meio das experiências visuais e corporais”.

Quanto aos termos L1, L2, língua estrangeira e língua adicional, há várias pesquisas e artigos em que esses termos aparecem para nomear o uso da língua portuguesa na modalidade escrita pelas pessoas surdas. O estudo de Müller (2016) aborda a primeira língua (L1) para surdos como sendo a língua de sinais e, a segunda língua, a língua portuguesa, no caso do Brasil. A autora, em sua tese, não se refere à Libras como primeira língua (L1) de todos os surdos, mas defende a centralidade da língua de sinais (LS) na educação bilíngue de surdos, argumentando “[...] em defesa do uso da língua portuguesa (LP) como língua adicional (LA), de modalidade escrita (ME), o que se aproxima da perspectiva aditiva de bilinguismo” (MÜLLER, 2016, p. 84).

Quando tratamos a língua portuguesa para surdos como L2, podemos entender que seja uma língua de menor prestígio ou sem o mesmo status da L1. Como reconhecemos que a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ter o mesmo status da língua de sinais para os sujeitos surdos, preferimos não usar essa terminologia. Já o termo língua estrangeira nos soa estranho, visto que os surdos são brasileiros, usam a língua portuguesa escrita, mas não são



estrangeiros em seu país, são de fato brasileiros. Portanto, destaco que, nesta pesquisa, me associo às ideias de Müller (2016), optando por nomear a língua portuguesa para os surdos como língua adicional. Os teóricos e pesquisadores do bilinguismo compreendem as necessidades de instrução dos surdos de forma diferente de os defensores da concepção oralista e da comunicação total.

A comunidade surda tem garantida a Libras e sua cultura por meio de legislações que tratam do assunto, por exemplo, na escola de surdos utiliza-se a língua de sinais na comunicação; na formação dos professores está prevista a disciplina de Libras, conforme o Decreto 5626/05, mesmo sendo claro que uma única disciplina de Libras na graduação não dê conta de formar profissionais fluentes na língua.

Nesse sentido, observa-se que, tanto a língua portuguesa quanto a língua de sinais, estão asseguradas, legalmente, no espaço escolar dos surdos, porém, a presença da língua não implica necessariamente no status linguístico de ambas as línguas no espaço escolar. Como comunidade linguística minoritária, os surdos deveriam entender a equidade de valor das línguas envolvidas no processo educacional bilíngue ou multilíngue. Sendo assim, a presença da língua de sinais na escola é um começo, a ser disseminada em outros aspectos da vida do aluno.

Percebe-se, entretanto, que a realidade dessa educação bilíngue é divergente. Em alguns espaços escolares segue a prática audista, com trabalhos de correção da fala, do português como primeira língua. Em outros espaços do bilinguismo, utilizam-se práticas linguísticas simultâneas, isto é, português sinalizado. Em outros espaços, ainda, as práticas bilíngues colocam o sujeito surdo, num primeiro momento, em contato com sujeitos surdos para a aquisição da língua de sinais e da identidade surda. São propostas diferentes e poderíamos questionar de que modo se efetiva a educação bilíngue.

ESCOLA COMO ESPAÇO DA LÍNGUA DE SINAIS: 'Já que é para surdos, o mais importante é a língua de sinais!' [...]

presentes nas narrativas dos alunos das escolas de surdos é a relevância da língua de sinais. No entanto, não basta que ela esteja presente para dar acesso à informação; ela deve possibilitar o livre trânsito desses sujeitos na escola, dando liberdade de comunicação com qualquer pessoa nesta língua. A escola é percebida como um espaço surdo, portanto deve ter a língua de sinais como primeira língua, não somente como um recurso para o acesso à educação (KARNOPP; POKORSKI; BOSSE, 2018, p. 04) por meio de narrativas de alunos surdos que frequentam a educação básica em escolas caracterizadas como espaços de educação escolar bilíngue para surdos. Para isso, selecionamos 18 entrevistas realizadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nos documentos escolares da pesquisa *Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue*, a Libras tem status de língua de instrução, por se entender que ela dará a possibilidade de compreensão do mundo. Ao se referir a essa questão, no relatório parcial da pesquisa citada, ao descrever a educação bilíngue em escola de surdos, Lunardi-Lazzarin (2016, p. 12) afirma que:

A escola adota a Língua de Sinais, como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, conforme planos de estudo e trabalho vigentes, na perspectiva da educação bilíngue. Portanto com a Língua de Sinais, nosso aluno, além de comunicar-se também faz a leitura de mundo para o exercício da cidadania de forma plena. A Língua de Sinais é entendida como um componente curricular, que traz o acesso ao conhecimento, à ampliação da vida social e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem e seus diferentes usos.

Em alguns trechos das entrevistas realizadas para este texto, os professores destacam a importância, premente, de um aprendizado da língua de sinais e da língua portuguesa, para os alunos surdos. Uma professora relata que os alunos, antigamente, chegavam na escola ainda no período da educação infantil, por volta dos três anos de idade, mas que isso não ocorre mais, em razão das

mudanças nas políticas de educação. Nesse sentido, a professora relata que “[...] agora, o ingresso é a partir de 5 anos, antes era mais cedo, o professor precisa ensinar bem a língua de sinais [ênfase na expressão]” (Ayla, Escola 4).

A chegada tardia dos alunos nas escolas de surdos compromete o seu desenvolvimento, segundo outra entrevistada: “Quanto mais cedo começar melhor para depois serem fluentes” (professora Frida, Escola 2). Ainda, sobre o trabalho pedagógico com os alunos surdos, uma professora da Escola 4 destaca que o uso da escrita da língua de sinais (ELS) pode auxiliar na produção de sujeitos bilíngues, “[...] pois com a ELS, eles registram a língua de sinais e depois a passagem para português fica mais fácil” (Gloria, Escola 4).

As experiências de escolas bilíngues para surdos no Brasil são poucas. Nota-se certo receio de que as escolas bilíngues possam deixar a língua majoritária (português) sem a “força” habitual, devido à presença da língua de sinais. Ao serem questionados sobre o que torna a escola bilíngue, os professores, em sua totalidade, responderam que é o uso de duas línguas, porém, chama a atenção o entendimento sobre o conceito de bilinguismo demonstrado pelos professores. Em consequência, a colocação em prática de uma educação nesses termos fica prejudicada. A seguir, uma resposta que evidencia tal dificuldade de entendimento por parte da escola. Este relato é resultante da pesquisa do GIPES, e não das minhas entrevistas no doutorado.

Pesquisadora – A próxima daí o que faz desta escola uma escola bilíngue então?

Janeth – Pois é. É... É o uso das duas línguas, principal Libras.

Pesquisadora 1 – Uhum. O que você considera importante em uma escola de surdos?

Janice – Nossa, tem tanta coisa...

Pesquisadora 2 – Vamos começar uma lista.

Janice – O uso da Libras. Depois, eu acho que todos, todos, todos, todos, deveriam saber Libras. Isso é uma luta, que olha desde que eu estou aqui a gente vem caminhando, caminhando mas, assim mesmo, com todas as dificuldades que qualquer escola tem, a nossa também não fica longe, mas eu acho que a gente ainda peca nesse sentido. Os funcionários todos deveriam saber Libras, né. Todas as pessoas que fazem parte da escola, sendo funcionários, professores, técnicos O grupo de [...] eu acho que todos deveriam saber Libras. E isso não acontece. Quem sabe futuramente... (Relatório da entrevista).

No entanto, ao tratarmos da educação bilíngue, consideramos a importância de ambas nos processos de escolarização. Apesar de as escolas de/para surdos anunciarem em seus documentos oficiais que suas práticas são bilíngues, percebo, a partir da análise dos relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo GIPES, uma predominância da valorização da língua de sinais, embora a língua portuguesa continue sendo uma barreira que muitos atores escolares não conseguem transpor. Isso acaba provocando um prejuízo também no aprendizado da língua portuguesa. Os alunos entrevistados ressaltam a importância da língua de sinais e expressam seu sentimento de que, ao escrever no quadro, os professores resumiam os conteúdos. Na compreensão dos alunos, o ato de resumir os conteúdos resulta em perdas no sentido da aprendizagem. Sendo assim, analiso que é importante que os professores sejam fluentes em língua de sinais, mas no momento que a escola se diz bilíngue, ela também precisa instrumentalizar os alunos para a fluência em português.

Ressalto que, durante minha visita à escola CSD, nos Estados Unidos, observei que naquele espaço há um estímulo ao aprendizado de língua, que é sistematizado de uma maneira diferente. Naquela escola, existem três disciplinas diferentes, cada uma com um foco específico: uma é voltada para o aprendizado da língua de sinais americana, outra aborda a língua inglesa escrita e outra é voltada para a leitura. Na disciplina de ASL, pude observar uma atividade em que os alunos deviam pesquisar a biografia de surdos famosos, e, a partir dessa investigação, construir recursos de leitura em ASL.

Eles o fizeram usando um programa chamado QR Code, que consiste em um código impresso que, quando acessado a partir de um *smartphone*, abre um link para a internet, nisso, os alunos puderam filmar uma sinalização sobre o assunto que estavam pesquisando, imprimir um QR Code (que está disponível gratuitamente na internet) e colocá-lo no texto impresso, ou cartaz, sendo assim possível que os leitores acessem tanto o material em papel quanto o vídeo em ASL.

O Brasil, sendo um país com uma diversidade de comunidades, poderia utilizar a experiência multilíngue acima citada. Da mesma forma, a comunidade surda poderia se aproveitar de experiências educacionais multilíngues, tendo em vista que as experiências educacionais dos surdos se aproximam mais de experiências bilíngues, pois a relação com o português e com a Libras proporciona a construção do sujeito surdo plural no aspecto político, cultural e social.

Na articulação da ideia de educação e das produções culturais da comunidade surda, observa-se a constituição de pedagogias culturais, conforme Bosse (2014), que ensinam sobre os surdos, sobre suas identidades, sobre sua língua, sua cultura. Assim, os Estudos Surdos não estão separados das questões de educação e pedagogia.

Além disso, ressalto a necessidade de estimular precocemente as crianças surdas a envolver-se linguisticamente com a literatura e a produzir culturalmente, com base no texto de Sutton-Spence (2014), que aborda o desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais sobre a língua, já que a maioria das crianças surdas são filhas de ouvintes, e alguns deles não são usuários da língua de sinais. A maioria das crianças surdas chega na educação de surdos sem saber a língua de sinais, somente se comunica através de gestos, mímicas e sinais caseiros; neste caso, são surdos iniciantes na educação bilíngue.

Segundo Fernandes e Moreira (2014), as crianças surdas, desde o nascimento até aproximadamente os três anos, deveriam



conhecer a sua língua materna – a língua de sinais – para, a partir dela, adquirir a língua portuguesa. O problema é que, a maioria das crianças surdas, cerca de 90% (WRIGLEY, 1996), nasce em lares com pais ouvintes e têm uma infância com pouco acesso a informações.

[...] o direito fundamental à Libras como língua materna e patrimônio cultural e linguístico é cerceado quando, nas experiências em escolas regulares monolíngues, crianças surdas se veem limitadas em suas manifestações cotidianas básicas, seja pela proibição do direito ao aprendizado e uso pleno da Libras, seja pela imposição do português como língua de interação e instrução (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66).

Por isso, quando argumentam que a comunicação das crianças surdas é limitada, na verdade deixa-se de verificar o ambiente linguístico em que estão inseridos, ou seja, a experiência linguística das crianças surdas. Assim como Ladd e Gonçalves (2011), no capítulo *Culturas Surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas*, penso que, se uma criança surda tem a oportunidade de se constituir de forma plena, pode alcançar o máximo de seu potencial afetivo, acadêmico e social, desde que lhes sejam dadas as condições favoráveis para esse desenvolvimento. Desse modo, destaco a fala de uma professora de uma escola de surdos na qual realizei grupo focal:

[...] Por que, na minha opinião é melhor tentar sinalizar, mesmo que com dificuldade e se esforçar do que não tentar e deixar assim, de forma desleixada, oralizar e exigir que o filho oralize também, dizendo que ele também sabe fazer, que tem ouvintes em casa, sem ao menos tentar sinalizar. Assim não dá! (Jade, Escola 2).

O ambiente linguístico dessas crianças deveria ter a presença de iguais, ou seja, é de extrema importância a presença de professores surdos capacitados nessas escolas bilíngues, pois esses profissionais desempenham suas práticas pautadas em uma pedagogia visual. E, em muitos casos, essas crianças não têm contato com a língua de sinais em suas casas, conforme a fala da professora.

Ao analisar as escolas de surdos e com surdos, poderíamos perguntar onde está a surdidade? Surdidade, tradução para língua portuguesa de Portugal, do conceito *Deafhood*, elaborado por Ladd, que tem o sentido de valorizar principalmente a cultura dos surdos. Importante frisar que, no Brasil, a terminologia escolhida pelos autores e pela comunidade surda foi Ser Surdo. A partir de Ladd (2013), entendo a surdidade sempre como o uso da língua de sinais, o tempo todo, no espaço escolar e em outros espaços sociais. Sem o profissional fluente na língua de sinais, o modelo linguístico não se constitui. Abaixo, uma fala de um dos professores sobre o assunto:

Cristina - Eu e (nome de outro professor que é prof do Ensino Fundamental) saímos do outro setor e no ano seguinte os professores falaram que nós deveríamos ficar. Ora, mas se tem vários professores sinalizantes, por que só nós dois temos que atender? Mas os demais professores não querem assumir.

Roseli - Ficaram 4 surdos (4 dedos)

[...] conversas simultâneas

Raissa - Mas é uma ordem hierárquica da diretoria do próprio da escola que impõe, via sistema...

Pesquisadora - Exige a obrigação de fluência em LS.

Raissa - Sabe por quê? Bom, primeiro a escola precisa de uma reforma de todo o espaço físico para que as pessoas se sintam bem em ficar aqui, depois ajustar o regimento interno dentro do sistema sobre a fluência e todas as pessoas dos departamentos fluentes. Se isso não acontecer, as coisas ficarão assim, e nada muda. Não adianta a gente ficar discutindo entre nós, se não houve uma decisão lá de cima, da diretoria. Essa é a principal questão. Eu acredito! Caso você (Nicholas) seja eleito para assumir a nova diretoria, essa é uma questão, todos devem ser fluentes em LS (Escola 5).

É necessário que a escola se modifique, para que não se mantenha a ideia de que ela é somente o encontro com os iguais, mas que possa ser um espaço de compartilhamento e aprendizados. A escola de surdos precisa da valorização dos próprios sujeitos que compõem o espaço escolar, como já havia dito, é necessário desejo e prazer. O desejo e o prazer são questões difíceis de identificar nas

narrativas escolares, seja pela forma de trabalho ou pela pouca fluência dos profissionais que atuam com os alunos surdos.

O elemento-chave de comunidades minoritárias é a cultura. Ela é o aspecto prioritário também para os surdos já que também são uma comunidade minoritária. Na cultura, há elementos como a língua, a política entre outros. A Cultura Surda, nessa perspectiva, é uma das “maneiras surdas de estar no mundo” (LADD, 2013, p. 34), em um movimento de aceitar quem você é. Não por uma imposição ouvinte, o que o autor denomina como audismo vinculado a uma questão histórica do oralismo, nem por uma imposição surda, mas sim por uma identificação e empoderamento.

Os surdos sempre contaram suas histórias, mas nunca tiveram a possibilidade de registrá-la. Padd diz ainda que os surdos crescem em uma fronteira entre surdos e ouvintes e que a presença de adultos surdos contribui para que os demais surdos possam se apropriar positivamente dessa maneira de ser surdo. Por isso, é importante essa convivência desde cedo com a cultura surda. Da mesma forma, isso deve acontecer nas escolas. Em uma conversa no grupo focal, uma professora faz referência à necessidade do apoio da comunidade surda à escola de surdos. Segundo ela:

Também sinto falta de apoio da comunidade surda... Eu sinto. É algo necessário. Eu gostaria que os surdos adultos viessem para cá. Sempre peço para fazerem projetos aqui. Nós precisamos! Por exemplo, minha opinião, é que os professores surdos [que atuam nas universidades] poderiam dividir suas horas de trabalho aqui [escola] e lá, principalmente aqui. Mas isso não acontece. Eu sei que cada um tem suas disciplinas, suas turmas; porém, se a escola de surdos não é incentivada, como eles vão chegar na universidade? Por exemplo, os professores ensinam Libras para os cursos de Licenciatura. Esses licenciandos, no futuro, vão para onde? Para cá, para a escola. É preciso apoiar a escola. Sinto muita falta! Quando éramos criança, via os meus professores e, hoje, relembrando o passado, sinto que é algo automático a repetição das práticas que meus professores faziam, e agora eu, como professora, ainda que com algumas adaptações, tive minha experiência como aluna e faço igual a eles. Entretanto, eu sou ouvinte e meus professores eram ouvintes.

Essa foi a minha experiência, e é diferente para nossos alunos. Por isso a escola precisa de surdos adultos: tu [pesquisadora surda] me mostra a tua experiência; me ajuda e me mostra como usar ela aqui. Mas onde estão esses surdos? Quem são eles? (Celia, Escola 3).

Em uma passagem, Ladd (2013) lembra de uma situação em que um adulto surdo foi visitar uma escola e as crianças surdas correram em sua volta, perguntando muitas coisas, interagindo com ele. Portanto, as pessoas que estão nesse espaço, ou seja, a escola, devem sim se aproximar da cultura daqueles sujeitos. Mesmo sabendo que surdos e ouvintes têm uma língua diferente, todos que circulam na escola devem se aproximar da cultura surda. Contudo, fica a pergunta, quando visitamos as escolas de surdos e nos deparamos com pessoas que não sabem a língua de sinais, isso é se aproximar da cultura surda? Retomo aqui o excerto de entrevista mostrado na página 52/53, no qual se sugere que há um distanciamento dos professores ouvintes em relação aos surdos e à língua, e o que acaba acontecendo é que os professores surdos ficam marcados como aqueles que devem se responsabilizar pelos alunos pelo fato de dominarem a língua de sinais.

A língua de sinais é central no processo de escolarização das crianças surdas e não tem status inferior à língua portuguesa. Deve-se compreender que as crianças utilizam muito mais a língua de sinais, pois é ela meio de expressão, comunicação e construção subjetiva. Ladd (2017) afirma que os surdos, como um grupo, apesar de suas diferenças, quando se unem, costumam compartilhar da surdidade.

Um problema observado nos estudos de Müller (2016) refere-se ao fato de que, em alguns contextos educacionais, a Libras assume o papel de facilitador e de recurso de acessibilidade no aprendizado da língua portuguesa, como se a primeira não recebesse o mesmo status linguístico da segunda. Nesses contextos escolares, a Libras é inserida nos currículos e utilizada no processo de ensino dos alunos surdos, mas não se observa a formação de surdos bilíngues.

Para que os surdos possam ser considerados bilíngues, é necessário que vivam, “[...] concomitantemente, numa condição bicultural, em uma zona de fronteira, experienciada pelos surdos nas formas de ver e de organizar o mundo e a si mesmo dentro dele” (MÜLLER, 2016, p. 86). Ao assumir uma condição bilíngue, os surdos passam a vivenciar experiências diferentes, e faz-se necessário que os currículos escolares atentem para as marcas históricas, sociais e culturais dos alunos surdos. Sobre as escolas e os currículos, Costa (1998a) as define

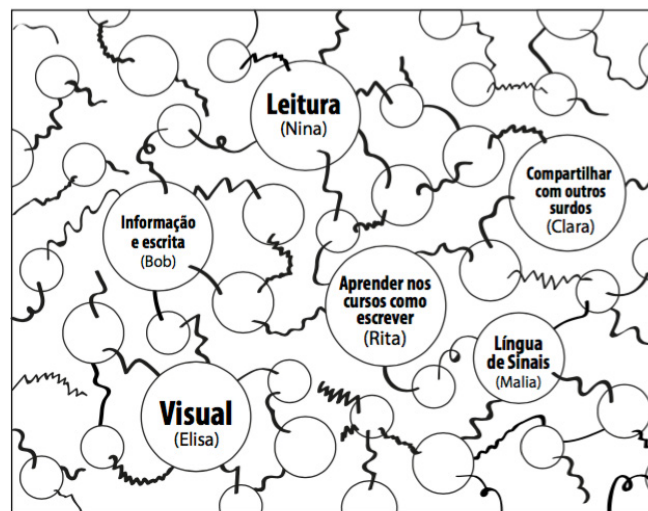
[...] como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular (COSTA, 1998a, p. 38).

A escolha pelos elementos que serão privilegiados em determinado currículo e espaço escolar pode ser determinante nos processos de escolarização. Ladd e Gonçalves (2011) tratam da importância da educação para as crianças surdas, mas abordam a má qualidade na educação no período de maior força da metodologia oralista. A oralização tirou a língua de sinais, educadores, história, contato com a comunidade e cultura dos surdos do contexto escolar. A oralização se difundiu como metodologia na educação dos surdos nos anos de 1880 e durou por muito tempo. Era uma forma de colonialismo, que rejeitava a língua de sinais. Os Estudos Surdos, pelo contrário, sempre a defenderam, respeitando o modelo “cultural linguístico”.

O modelo cultural linguístico está centrado na ideia de reconstrução surda, que preserva a língua de sinais, que nos leva a pensar sobre a pedagogia surda, pensando na qualidade, habilidades culturais dos educadores surdos. Com a proibição da utilização da língua de sinais, o uso do oralismo, por um século, possibilitou a produção de pesquisas na área da educação oral e pouco se tem registrado sobre as antigas metodologias escolares.

Quanto à cultura surda nos atuais espaços escolares para surdos, destaco um trecho do grupo focal, em que os alunos descrevem como é a cultura surda. No momento em questão, os alunos relacionaram os aspectos “leitura”, “Informação”, “Escrita”, “Aprendizagem” etc., isso ocorreu a partir da conversa sobre cultura surda, na qual, estimulados por mim, foram levantando aspectos que compõem essa cultura. A partir das respostas que eles deram sobre o que envolve a cultura surda, tive a ideia para a imagem abaixo, que foi realizada por uma artista surda chamada Helenne Sanderson. A ideia partiu do próprio andamento da entrevista, e dos momentos em que as ideias iam surgindo pelas mãos dos alunos da Escola 2, sendo que, aquilo que foi enumerado por eles, foi colocado de maneira interligada, como em um rizoma.

Figura 1 - Rizoma Cultural Surdo



Desenho: Helenne Sanderson

Fonte: Ilustração de Helenne Sanderson, com base nos relatos dos alunos e alunas, Escola 2.

Strobel (2008) apresenta algumas observações a respeito da educação dos surdos quando afirma que os educadores surdos têm um papel importante para as crianças surdas na produção de

cidadãos bilíngues. Há muitas estratégias presentes na pedagogia surda e os educadores surdos estão construindo práticas pedagógicas que podem influenciar fortemente a educação de surdos. Essa influência recebe o nome de “revolução” educacional.

[...] crianças surdas são seres completos (e não deficientes) que podem alcançar o máximo de seu potencial afetivo, acadêmico e social se a base de sua educação estiver enraizada na língua, nos valores e normas culturais da sua comunidade surda adulta (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 304).

Sendo assim, o modelo adulto favorece o desenvolvimento da fluência na língua e o conhecimento da cultura das crianças surdas, colaborando na formação da sua identidade. Acho importante ressaltar que esse modelo não pode ser a priori definido como “modelo surdo”, e penso isso a partir das minhas observações na escola americana CSD, em que todos os professores eram fluentes em ASL, ao ponto que eu não conseguia distinguir quem era ouvinte e quem era surdo. Eles demonstravam uma competência linguística que igualava todos dentro da escola, não dando margem a nenhuma desqualificação da língua de sinais. Percebi essa escola como um exemplo de prática bilíngue em função dessa indistinção de quem era surdo ou ouvinte. Em uma das falas produzidas nos grupos focais das escolas brasileiras, fica evidenciada uma opinião diversa da que eu trouxe sobre o modelo linguístico. Abaixo, uma professora fala sobre a relação entre a literatura surda e a supostamente necessária presença dos professores surdos. Segundo ela:

Precisa ter literatura na aula, ensino da turma especial, aqui tem hora da contação de história na biblioteca acho que é muito importante ter, mas na minha opinião, e também outras colegas pensam que precisa ser professor surdo [professores movimentam a cabeça de forma a concordar com a colocação da colega]. A identidade passa e o professor é modelo para alunos surdos. [...] Precisa ser surdos contando [histórias], sempre os alunos adoram, os olhos brilham, ao ver o seu par (Ayla, Escola 4).

Strobel (2008), Ladd e Goncalves (2011) afirmam que os educadores surdos servem de exemplo na produção de surdos autônomos. De outra parte, essa afirmação pode ser relativizada se pensarmos que o modelo, antes de ser relativo ao fato de ser ou não um professor surdo, é em relação à língua; um modelo linguístico, antes de ser um modelo de surdo para surdo como sujeito. Porém, não podemos deixar de lado o fato de que a presença de um professor surdo dá aos alunos uma visão de pertencimento social, participação ativa nos espaços, no trabalho etc. Assim como os

[...] educadores surdos frequentemente ressaltaram a importância do comprometimento com seu trabalho, e isso pode ser mais facilmente compreendido quando se está ciente de que as crianças surdas crescerão para se tornarem membros de sua própria comunidade, de forma que a qualidade de sua educação exercerá um efeito direto sobre a qualidade de vida nessas comunidades (LADD; GONÇALVES, 2011, p. 314).

Vínculo educacional, bilíngue e multicultural, com a pessoa surda adulta, colabora para o desenvolvimento das crianças surdas, possibilitando a construção da identidade surda. Lembro da pesquisa de Reis (2007, p. 91), que explica sobre os modelos/identificação dos professores surdos. É o momento em que os professores se vinculam com os alunos e passam a construir uma postura profissional que permite a identificação da cultura surda. Para a autora, a “[...] cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos”.

No documento, *A educação que nós surdos queremos*¹³, é destacada a importância dos profissionais surdos na educação das crianças surdas. Acredito que o documento mencionado dá subsídios importantes para pensar a cultura e a literatura surda já na época em que foi escrito, apesar de não falar explicitamente em literatura surda.

Conforme relatório da pesquisa *Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul* (LOPES, 2009) na década de 1990, percebeu-se um grande aumento no interesse pela área da Linguística e da Educação. Da mesma forma, nesse período começa-se a difundir aspectos pertinentes à cultura surda, cursos para a formação dos professores, aumento do número de pesquisas nas universidades sobre a educação de surdos. No relatório, destacou-se ainda que, nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, os professores surdos, em grande número, estavam inseridos no contexto de atuação de escolas de surdos. Conforme a pesquisa (LOPES, 2009), após o reconhecimento da Libras no Brasil, houve uma maior participação dos surdos em diferentes espaços. No Rio Grande do Sul, os movimentos de oficialização da língua e articulação política ocorreram no final da década de 1990, principalmente em virtude da instalação do escritório regional da FENEIS em Porto Alegre. A instalação da FENEIS marca o espaço de representação surda para discussão de projetos na área da educação de surdos. Houve aumento também das produções do conhecimento referentes à surdez, mudando as perspectivas da língua de sinais e a cultura.

Neste período, em 1996, foi criado o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES, no Programa de

13 No Brasil, no ano de 1999, ocorreu o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, na cidade de em Porto Alegre, no Salão de Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos dias 20 a 24 de abril. O evento contou com a participação de inúmeros profissionais da área da educação e, antes do início das atividades do congresso, ocorreu o pré-congresso, que produziu o documento "A educação que nós surdos queremos" (FENEIS, 1999). O documento produzido pela comunidade surda orientou, e ainda orienta, as práticas e discursos sobre a educação dos surdos exigida pela comunidade. A produção desenvolvida no congresso deu o início à discussão sobre o direito da educação bilíngue, a resistência da língua e a questão da identidade surda.

Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, que abriu espaço para as discussões sobre a educação de surdos, sobre as propostas pedagógicas e as problematizações em torno da educação em geral. Essas produções se articulam com os Estudos Surdos de hoje, a partir de pesquisas sobre as identidades, as línguas, os projetos educacionais e outros. Marca-se, a partir daquele momento, uma posição de luta na comunidade surda. Com a finalização das atividades do NUPPES, parte do grupo de pesquisadores se reuniu, em 2006, na constituição do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES.

As pesquisas acima citadas demonstram um movimento no sentido de questionar o ambiente de aprendizagem dos surdos. Tais estudos impulsionaram discussões acadêmicas e da própria comunidade surda organizada acerca da necessidade de proporcionar um ambiente linguístico e cultural adequado para que os surdos se desenvolvam de maneira eficaz. As discussões em nosso país, por conseguinte, ganharam força a partir dos anos 1990, quando houve um aumento nas pesquisas e na consolidação dos movimentos políticos dos surdos em torno da FENEIS e em eventos, como o II Congresso de Bilinguismo de 1999. Porém, é importante lembrar que pesquisas já haviam sido realizadas nos Estados Unidos uma década antes, e os resultados foram demonstrados no relatório *Unlocking the Curriculum: Principles for achieving Access in Deaf Education*, produzido sob a coordenação de Robert E. Johnson, Scott K. Liddell e Carol J Erting, em 1989.

Tal relatório demonstrou uma defasagem em várias áreas do conhecimento, em função de problemas no sistema educacional. Por conta disso, as ações deveriam ser direcionadas para mudanças amplas de abordagem, deixando de lado as metodologias oralistas e da Comunicação Total, ou seja, deixando de se ocupar de questões audiológicas em direção a uma abordagem linguística e cultural. Segundo as propostas definidas nos princípios que foram trazidos no documento, a partir de vários estudos anteriores, entendeu-se

que “[...] a ASL deveria ser a primeira língua das crianças surdas, e o inglês deveria ser ensinado de acordo com os princípios do ensino da língua inglesa como uma segunda língua” (JOHNSON; LIDDELL; ERTING, 1989, p. 15, tradução nossa)¹⁴. Com o propósito de desenvolver investigações sobre o currículo, organizo a próxima seção sobre esse tema.



14

No texto original: [...] ASL should be the first language off deaf children, that English should be taught according to the principles of teaching English as a second language [...].

4

NOÇÕES SOBRE CURRÍCULO:

UM LUGAR PARA
O BAÚ LITERÁRIO

Neste capítulo, apresento discussões gerais sobre currículo, para então analisar o currículo das escolas de surdos. Dentro da ideia de conduzir o leitor em busca de baús da literatura surda, é necessário acessar o currículo das escolas, seja na tentativa de verificar o que está sendo produzido ou de analisar as propostas.

Berticelli (2005, p. 24) explica que o conceito de currículo, “ainda que tenha surgido na penúltima década do século XVI”, somente no século XX “passou a ser compreendido como um locus privilegiado de produção de subjetividades e de produção social”. Na década de 1990, no contexto brasileiro, as produções teóricas no campo dos Estudos Culturais,

[...] em decorrência dos novos aportes teóricos que se foram integrando ao estudo do currículo, e este passou a ser entendido como um texto, um *construto* que transpõe para o meio escolar diferentes porções da cultura, ao sabor dos interesses e relevância que estes lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas etc. (BERTICELLI, 2005, p. 25).

Nesse contexto, o “[...] currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (BERTICELLI *apud* MOREIRA, 1997, p. 25), ou seja, deixa-se de pensar o currículo como uma listagem de conteúdos e procedimentos pré-estabelecidos. Torna-se, com as novas teorizações,

[...] um campo de fronteiras movediças e apagadas, um campo de lutas políticas, de disputas de espaços contestados de gênero, de raça, de etnia, de identidade, no seio da trama mais ampla das disputas de poder. E seu funcionamento não se dá mais como se entendia, no contexto da filosofia da consciência, ao sabor da ideologia compreendida como falsa consciência, nem no binarismo do falso e do verdadeiro (BERTICELLI, 2005, p. 27).

O currículo deveria ser pensado e produzido por sujeitos envolvidos no processo educacional: professores, alunos e



comunidade escolar, isto é, atores desse processo de produção. Paraíso (2005, p. 68) coloca que o currículo deverá ser como um mapa; uma análise dos movimentos, dos encontros, desencontros, das linhas e dos traçados efetuados. Nessa base, o currículo-mapa é uma desconstrução e reconstrução, pois ele é aberto aceitando ser (des)inventado:

[...] é um currículo que interessa discutir é o 'real' (aquele que de fato é realizado nas escolas), o currículo-mapa expande suas críticas a diferentes textos curriculares. Aí ele expõe, discute, explicita, explora, analisa, investiga (PARAÍSO, 2005, p. 76).

O currículo-mapa é uma invenção cultural! Ele nem pensa em negar isso. Ao contrário: convida-nos constantemente a olhar qualquer currículo como uma invenção. Instiga-nos a fazer outras invenções e 'pensar o impensado' nesse território (PARAÍSO, 2005, p. 71).

Esse mesmo currículo convoca os educadores a pensar e repensar, desconstruir o sujeito, a cultura, a comunicação, fazendo espalhar a diferença. Paraíso (2005, p. 73) denomina esse currículo como diabólico. Diabólico, pois é um currículo no qual há uma relação desigual de poder, um desrespeito a identidades individuais e sociais. Um currículo que troca e se reinventa sem dar tempo de fixar um só significado, diferente do currículo estático. O currículo estático coloca todos como um só, necessitando estudar as mesmas coisas e, por que não dizer, do mesmo modo, sem respeitar a necessidade da diversidade.

Durante muito tempo, o currículo sempre foi imposto ou decidido por outros atores. Raramente foi colocado em discussões ou determinado pelos atores envolvidos. Nesse contexto, Tomaz Tadeu da Silva teve grande importância nas discussões sobre currículo, no campo dos Estudos Culturais em Educação. Os textos traduzidos por ele, além da realização de eventos pela Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, marcam um período de mudança, conforme citação:



[...] no panorama de movimentações que aproximam os Estudos Culturais do campo do no panorama de movimentações que aproximam os Estudos Culturais do campo do currículo nos agitados anos 1990, as volumosas coletâneas de textos resultantes dos seminários internacionais de educação promovidos e organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) com vistas à reestruturação curricular nas escolas da rede municipal (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 513).

A articulação e produção do período seguem fundamentando teoricamente as discussões e pesquisas sobre currículo ainda hoje. Um currículo deve se relacionar com a cultura em que está inserido, possibilitando a construção de um espaço para a aprendizagem. Refletir e posicionar-se são habilidades que precisam ser adquiridas, são passíveis de aprendizagem. Assim, a educação, inclusive a escolar, está necessariamente implicada na construção de valores, no sentido do que é transmitido em diferentes contextos escolares. A cultura, como elemento que perpassa a construção dos currículos, é um processo de reinterpretação das heranças de gerações anteriores.

Para falar sobre a cultura, não quero dizer que é um “conhecimento universal” ou “patrimônio universal” (COSTA, 1998b, p. 28), e sim diversidade de posições no mundo. É uma forma de construção que mais se aproxima de um conjunto de traços, características do modo de vida da sociedade, de uma comunidade, ou de um grupo. A cultura, segundo autores como Stuart Hall, está relacionada a aspectos do cotidiano, como o terreno real, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica.

Do ponto de vista antropológico, nascemos e vivemos no interior do mundo cultural, que é/contém uma rede de significações que nos antecede, de tal forma que os nossos comportamentos, que não são naturais, sofrem uma modelagem imposta por esse mundo. Incorporamos costumes e valores previamente estabelecidos e a eles vamos acrescentar, durante nossas vidas, os que vamos



formando por meio de novas informações e reflexões. Somos, portanto, bons imitadores uns dos outros, assim como bons inventores, porque continuamos a criar (a nós e ao próprio mundo) a partir das imitações que fazemos ao incorporarmos costumes e valores vigentes. Numa boa hipótese, não aceitaremos passivamente os valores impostos durante todo o tempo, mas os incorporaremos e refletiremos constantemente sobre a verdade contida neles para revê-los ou reafirmá-los. Os valores são adquiridos e podem ser transformados (PONCE, 2009, p. 09).

Devido ao seminário, *O currículo nos limiares do contemporâneo*, ocorrido no ano de 1996, na UFRGS, o debate sobre os currículos passou a instigar a produção de pesquisa em razão das “transformações radicais implicadas nas maneiras de pensar” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 510). Ao pensar as discussões sobre currículo com o campo dos Estudos Culturais, uma multiplicidade de pesquisas parece decorrer do propósito de promover uma intensa (e extensa) “interrogação dos contextos” e um olhar atento para aquilo que difere, e não para o que já vem, há muito, sendo reiterado (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 532). Os estudos de currículos, dentro dessa perspectiva, trabalham com o conceito de identidade e diferença, mostrando a importância de pesquisas e ensaios a partir desse campo teórico, trazendo para o campo curricular o debate acerca do “direito à diferença”.

Costa (1998b), no livro *O currículo nos limiares do contemporâneo*, resultado do seminário com o mesmo título, ocorrido em 1996, trata das análises que desenvolve sobre o currículo, destacando que, nos currículos escolares, observa-se que “[...] quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (COSTA, 1998a, p. 38). Assim, a produção do currículo atende aos interesses de quem o produz; a partir das leituras de Paraíso (2012), são essas escolhas que compõem o caminho que nos torna o que somos. Os currículos são um terreno de disputas, “[...] nada é inocente, e o processo de afirmar a identidade



e traduzir a diferenciação implica a presença produtiva do poder em estratégias como incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar, normalizar” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 516).

O currículo é um conceito explicativo que surgiu na teorização educacional para dar conta do complexo e variado conjunto de atividades sob a responsabilidade e condução da escola (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 521), entretanto, no campo dos Estudos Culturais, ele passa a ser pensado dentro da perspectiva cultural. Dessa forma, suas lições aparecem, frequente, entremeadas com as discussões sobre pedagogias culturais, identidades e representações. As pesquisas sobre o currículo, segundo Costa, Wortmann e Bonin (2016) têm sido produzidas em três direções principais:

- Estudos que expandem a noção de currículo – currículo cultural;
- Estudos que examinam políticas, programas e ações governamentais;
- Pesquisas que interrogam os currículos a partir do operador conceitual identidade/diferença.

Para o desenvolvimento da minha pesquisa, me aproximo mais da primeira noção. Esta diz respeito aos estudos que ampliam o espectro do olhar para os temas educacionais, realizando análises em variados espaços e instâncias culturais e indagando sobre a possibilidade de pensar em um currículo cultural (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 520). Essa dimensão compreende como recurso as lições, ensinamentos, pedagogias etc., os quais podem ser vislumbrados em textos culturais, que, no meu foco de pesquisa, referem-se às obras literárias, compreendidas como artefatos culturais. Esses artefatos são produtivos e constitutivos das formas como somos, vivemos, compreendemos e explicamos o mundo. O currículo, dentro desse processo, no espaço escolar, é um poderoso acervo de saberes embutidos na cultura.

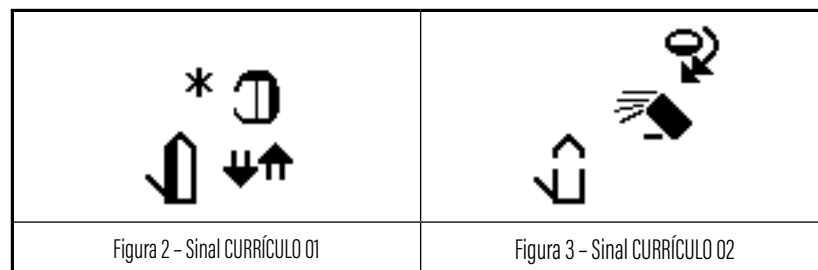
O sujeito é produto das práticas discursivas e, conforme Morais (2008), ao mesmo tempo que é constituído, ele constitui movimentos discursivos. No processo histórico da educação dos surdos, as práticas normalizadoras estavam presentes nos currículos escolares, na forma de disciplinas de treinamento fonoaudiológicas. Essas práticas subjetivavam os sujeitos a pensar sua identidade centrada na falta de audição. Segundo Morais (2008, p. 31), as escolas de surdos, antigamente, tinham como ações “[...] a serem desenvolvidas, vigiadas e normalizadas, práticas que se preocupam em enquadrar e formar o corpo surdo para que este se torne apto a (con)viver na sociedade”.

4.1 O MAPA DO CURRÍCULO BILÍNGUE: NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO

Para iniciar a escrita desta seção, gostaria de apresentar uma breve discussão sobre a sinalização do termo currículo em Libras. Devo partir da ideia de que currículo não se refere apenas ao conteúdo programático de cada série ou ano de uma escola, e, sim, às práticas que se desenvolvem no contexto escolar.

Os currículos, segundo Paraíso (2009, p. 279), são “[...] encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida e a alegria” onde é possível pensar nas “práticas de reagrupamentos da escola”. O sinal, em Libras, convencionalmente utilizado para currículo (Figura 2), está restrito à ideia de conteúdos organizados hierarquicamente. Em minha pesquisa, proponho o uso de um outro sinal para currículo (Figura 3), criado e proposto a partir de um conjunto de significações do conceito de currículo, conforme autores da linha dos Estudos Culturais em Educação. Após discussão com o grupo de pesquisa, apresento a seguir o sinal convencional para currículo e o sinal que captura os significados e noções que se articulam com a proposta deste texto.





A Figura 2 apresenta uma ideia de currículo como um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc., listados e organizados hierarquicamente. Nesta pesquisa, opto pela produção de um novo sinal, conforme a Figura 3, para dizer que o currículo não se relaciona somente com a normatização e regulamentação do saber, dentro de uma determinada ordem. O currículo, compreendido como uma “[...] construção histórica de saberes e culturas, um território para se pensar as diferenças numa dimensão que movimenta o ensinar e o aprender no âmbito escolar”, deve ser pensado longe da ideia de “ser somente uma lista de conteúdos”, pois ele deve incorporar “[...] conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem para constituir o sujeito em seus processos no âmbito do cognitivo e de sua inserção sociocultural” (TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 15).

O currículo apresenta as visões de mundo em que é produzido, em sua constituição são escolhidas e produzidas representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo, relaciona-se com o que circula no espaço escolar, traduzindo os “[...] elementos de memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento”, conforme os interesses daqueles “que estão envolvidos (ou não) no processo educativo” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 511). Sendo assim, as práticas culturais são “[...] trazidas para a escola por meio das práticas curriculares: ações que articulam conteúdos com metodologias de ensino, operacionalizadas nas atividades pedagógicas” (TRAVERSINI *et al.*, 2013, p. 15).

Ainda nessa perspectiva, Zen e Hickmann (2013, p. 21) tratam do lugar da experiência e do sensível nos currículos escolares. A partir de uma discussão sobre a experiência, com base no pensamento de Larrosa e Arroyo, as autoras refletem sobre a ideia de que o aluno contemporâneo é outro e seria necessária uma aproximação entre os tempos de vida e tempos da escola. Elas propõem o “currículo como espaço para outras reinvenções”, com disposição para:

1. encarar a imprevisibilidade dos tempos em que se produzem a vida cotidiana e as aprendizagens dos alunos;
2. apostar na observação desses tempos, lendo gestos, expressões, enfim, curiosidades e interesses dos alunos na dimensão de recados fecundos para o interlocutor-professor;
3. mobilizar e ampliar o repertório de saberes prévios dos estudantes, investindo em uma seleção de outros conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade – significativos e contextualizados historicamente;
4. pesquisar/estudar e apropriar-se desses conhecimentos, construindo ferramentas adequadas para múltiplas práticas pedagógica (ZEN; HICKMANN, 2013, p. 23).

Reinventar o currículo pela participação dos atores envolvidos no processo escolar está relacionado à ideia de reconhecimento das diferenças e o sujeito da experiência. Os sujeitos se constituem por suas fragilidades, vulnerabilidades e incertezas ou, ainda, “[...] pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, a sua vontade” (BONDÍA, 2002, p. 290). A partir das argumentações de Zen e Hickmann (2013), penso na construção de um currículo que dialogue com a homogeneidade como igualdade de direitos de todos os envolvidos no processo pedagógico. Conforme citado pelas autoras, o currículo é compreendido como

[...] um lugar em que as noções de trama, teia e rizoma se articulam para: a vivência de diversos tempos sociais, culturais, históricos e subjetivos; a (re)invenção de processos de ensinar e de aprender acompanhada de uma disposição para exercitar as diferenças em suas múltiplas expressões; deixar-nos educar pelos acontecimentos



provocados pelo outro, pela mediação da diferença do outro, seja uma professora, um aluno, um amigo ou qualquer coisa/objeto que nos interpele e nos surpreenda (ZEN; HICKMANN, 2013, p. 29-30).

A invenção dos processos de ensino e aprendizado proposto pelas autoras deve passar pela reflexão do que é ensino a partir da realidade vivida pelos alunos, por exemplo, e assumir, assim, uma temática que faça parte da realidade deles. Deve ser algo diferente da ideia tradicional de currículo como um lugar de ordenamento, que deixou há tempos de ser “[...] um assunto meramente técnico, voltado para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (SILVA, 1996, p. 83). Ao abandonar a noção tecnicista do currículo, entra em cena aquilo que os sujeitos produzem e modificam em si e no mundo.

A “identidade cultural tem uma história, não é algo que simplesmente, que naturalmente existia” (SILVA, 2006, p. 26), ou seja, nós somos quem nos tornamos. Nenhuma identidade é permanente, as construções não estão finalizadas. Se aplicarmos essas ideias aos estudos sobre currículo, podemos concluir que as práticas escolares de hoje são resultado de produções culturais de outros tempos. Discutir sobre a literatura surda, no presente, é um reconhecimento aos saberes da comunidade surda.

O currículo não é apenas o lugar por onde “passa o conhecimento”, é um lugar de produção do conhecimento. Se nos tornamos quem somos pelo currículo, também somos responsáveis pela sua produção, é uma relação de produção mútua. Enquanto me modifico como sujeito, modifico o currículo no qual estou inserido dentro do ambiente escolar. Para pensar o currículo, é importante considerar o “ao redor”, o meio social com o qual há de se interagir, onde nós mesmos buscamos a descoberta: a descrição, a explicação sobre currículo. Isso me faz pensar como ele é produzido, a partir de uma noção particular na educação.



O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos [...] Para ele, as teorias educacionais mais amplas estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser (SILVA, 1996, p. 12).

É preciso, no processo de construção dos currículos escolares, que se abram caminhos para outras formas de relação e se criem condições para novos conhecimentos e possibilidades.

Penso a escola de surdos – espaço de aprendizado, construção da identidade surda e subjetivação da cultura surda – como um poderoso acervo de saberes embutidos na/pela cultura. Considero importante o desenvolvimento da pesquisa que permite ver a educação de surdos em uma perspectiva da escola de surdos, visto que precisamos de um estudo do currículo mais específico nesse espaço.

As escolas de/para surdos, “territórios de produção”, frustram-se por não poderem produzir o seu currículo baseadas nas construções de múltiplas identidades. Essa não produção ocorre pelo poder exercido de documentação e empoderamento de pessoas que, muitas vezes, não conhecem o ambiente no qual será colocado em prática o currículo.

Morais e Lunardi-Lazzarin (2009) afirmam que o currículo surdo mostra normalidade surda, sendo produtor de diferença e identidades. Por isso, a necessidade de uma constante reestruturação curricular está inventando a pedagogia. “[...] o currículo [...] como espaço de fronteira em que os diferentes grupos sociais fazem valer seus significados particulares e passam a estabelecer o limiar entre a normalidade e a anormalidade” (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 23).

É preciso poetizar o currículo, nessas escolas. Silva (2015) conceitua o poetizar no currículo como produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos inéditos. Então, como as escolas de surdos são um lugar de comunicação de descobertas e produções de



identidades surdas, configuram-se como espaço onde surgem as amizades, a convivência, onde se torna possível viver, trocar experiências, aprender novos sinais.

O currículo deve ser compreendido como um espaço em que se constituem significações, em que se promovem seleções do que deve ou não ser ensinado, e, portanto, quando se admite que os currículos são construções culturais, entende-se que decorrem de intensas e ininterruptas lutas pelo poder de representar, e por múltiplas políticas identitárias. E essa é uma das possibilidades de se investigar, contextualmente, os nexos entre cultura e poder, ou, mais precisamente, entre currículo, cultura e poder.

Olhar o currículo, verificar qual a perspectiva que é adotada e a centralidade da cultura, para nós, pode ser o caminho para conseguir montar o quebra-cabeças dos saberes que são privilegiados na educação escolarizada de surdos. Mesmo com as contribuições acerca da necessidade de pensar a cultura na formação dos alunos, e as questões da vida cotidiana, muitos espaços escolares ainda não atentam para esse fato, e os

[...] currículos que privilegiam a cognição e preocupam-se em avaliar conteúdos, estritamente compreendidos, têm constituído a tendência hegemônica entre as propostas curriculares. Redes estaduais, municipais e privadas de ensino têm trabalhado com propostas centralizadas de currículo, com aulas prontas, apostiladas, sequenciadas, fechadas em tempos determinados, que não preveem a presença dos sujeitos envolvidos na prática educativa, a não ser como executores estritos da prescrição pedagógica (PONCE, 2009, p. 11)

A importância da cultura para discutirmos as questões da contemporaneidade é conferida a partir da premissa de que a cultura é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas, sejam elas as nossas ou as demais, possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural



e que, por isso, as práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados são práticas de significação discursivas. Dessa forma, sendo a política, a economia, a educação, o poder, entre outras, práticas sociais, produtoras de discursos e significados, elas também possuem uma dimensão cultural. Do ponto de vista da dimensão educacional, a escola tanto produz quanto reproduz a sociedade em que está inserida.

As práticas produzem significados e representações na constituição dos sujeitos. A produção desses sujeitos, das identidades, passa pela subjetivação de diferentes elementos que circulam na sociedade, e de como os sujeitos se relacionam com essa sociedade; dessa forma, o sujeito é responsável por essa construção. A construção do sujeito passa pelas relações de poder e a centralidade da cultura. A cultura, tomada como elemento central na constituição dos sujeitos, é um dos elementos responsáveis pela compreensão do mundo na contemporaneidade. O poder, a política e as negociações no contexto da educação escolar estão atrelados à noção de cultura. Os currículos têm o papel de compartilhamento de significados e carregam a marca da identidade que produzem, nesse sentido, o currículo está articulado à sociedade, bem como a uma determinada comunidade e sua cultura – no caso desta pesquisa, à comunidade e cultura surda.

Silva, Hall e Woodward (2014) afirmam que o currículo passa a ser visto como um artefato cultural, já que, em termos institucionais, é uma invenção social, pois é a partir das relações sociais que se constrói a organização de um currículo que atende aos interesses de determinada sociedade. Em termos de conteúdos, é uma construção social pelo fato de o conhecimento ser um produto criado e interpretado socialmente. O currículo apresenta os significados do mundo, da sociedade e da cultura na qual está inserido, sendo assim, aproximo estas reflexões à ideia de construção de um currículo pensado a partir das experiências, dos tempos e percepções da comunidade surda.



Centrando suas análises em categorias como cultura e diferença, os estudos dessa perspectiva vêm questionando uma série de conceitos, considerados pela racionalidade moderna (liberal e crítica) como universais. Influenciados pelas formulações derivadas dos estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais e culturais e, em especial, pelas contribuições de Foucault, Derrida e Deleuze, estudiosos signatários dessa abordagem estimulam novos debates, efervescente ainda mais o campo da epistemologia do currículo (THIESEN, 2012, p. 131).

Observa-se uma produção teórica sobre o currículo, mas necessitamos de debates sobre o tema dentro das escolas. Os debates sobre a compreensão do currículo, como algo que vá além dos conteúdos, é defendida nas produções acadêmicas, entretanto, há a afirmação de que as escolas seguem com o pensamento de que discutir currículo é, apenas, reformular tabelas de conteúdos por ano escolar. É preciso que as produções teóricas possam ocupar as discussões escolares. É por isso que apresento os três movimentos pensados por Thiesen (2012), para tratar da produção do currículo como produção teórica, política curricular e prática escolar. Segundo o autor:

É perceptível que os três movimentos constituintes do campo do currículo, destacados no início do texto, ou estão polarizados pela própria contradição de seus fundamentos e objetivos ou estão desarticulados pelas lacunas que separam produção teórica, política curricular e prática escolar. Ainda que consideremos a indissociabilidade existente na base desses movimentos, não podemos deixar de reputar as lacunas existentes entre eles (THIESEN, 2012, p. 134).

A partir da ideia de três movimentos – produção teórica, política curricular e prática escolar – desarticulados, estabelecem-se os “espaços entre”, em que de um lado observa-se, segundo o autor, a produção da pesquisa, dos eventos científicos, a produção da literatura, enquanto que, formação inicial, a atividade docente, o cotidiano da escola, a execução do currículo pelo professor, seguem caminhos diferentes da teorização acadêmica. “Obviamente que, por vezes,

esses trajetos entrecruzam-se; todavia, não adquirem aderência suficiente para integrarem os âmbitos do debate” (THIESEN, 2012, p. 132). O debate, conforme sugere o autor, segue na linha de compreender “[...] qual o lugar que as nossas instituições educacionais (e por extensão os educadores docentes) ocupam na produção do conhecimento e do currículo?” (THIESEN, 2012, p. 135). Observamos, no contexto escolar, um distanciamento entre as abordagens teóricas do campo e a prática curricular nas escolas.

Não se trata de uma defesa da separação entre o pensamento teórico e as práticas escolares, na verdade, a partir das proposições de Thiesen (2012), reflito sobre a necessidade da aproximação dos campos, teórico e prático. Não pretendo construir a “análise num pressuposto binário que vê teoria e prática como categorias estanques”, estas se complementam e se articulam na ideia de “[...] prática como categoria teórico-filosófica, dado que sua especificidade, como atividade humana, só pode ser explicitada e compreendida no âmbito de seus conceitos” (THIESEN, 2012, p. 130). Na articulação teórico-prática, observo a possibilidade de produção de uma mudança nas práticas pedagógicas.

Através da pesquisa das experiências vividas, tal como a prática de ensino nas escolas de surdos e a circulação da discussão sobre a política cultural no currículo, a partir da perspectiva adotada por Costa (1998b), analiso como a escola está sendo concebida e organizada para inspirar as ações educacionais com a concretização de uma sociedade menos injusta e envolvida na produção de uma política cultural. Larrosa (2015) nos provoca a pensar diferente do que já foi pensado e, nesse aspecto, o currículo é mais do que a hierarquização de conteúdos, deve ser algo que mobilize pelo prazer.

Paraíso (2010) fala sobre o prazer de um currículo, o qual não esteja centrado apenas no ensinar, mas em um currículo que coincide com uma vida. Assim, não se pode esquecer que a força que move um currículo é o prazer de ensinar, junto com a alegria do



aprender. É preciso “pensar o lugar dos encontros improváveis, dos agenciamentos, das maquinações e do desejo” que

[...] aparecerem os pequenos gestos, as *pequenas percepções*, os pequenos cortes que são feitos nas formas que aniquilam as forças em um currículo; os pequenos cortes que deformam as regras e arriscam; aqueles pequenos gestos que seguem o movimento da vida e ficam atento às sensações nossas e de nossos(as) alunos(as) (PARAÍSO, 2015, p. 271).

A mudança de olhar sobre o currículo possibilitou um movimento de ampliação da compreensão, descrito por Ponce (2009, p. 6), o qual fala da entrada da cultura para dentro dos muros da escola, algo que gerou “processos desafiantes, que rompiam com o modelo conservador de escola, de alunos e de professores”. Partindo da ideia de que a cultura deve ser pensada dentro dos espaços escolares, apresentarei, no Capítulo 5, a noção de literatura surda, como elemento cultural que deve ocupar os currículos nas escolas de surdos.

A pesquisa que desenvolvo está centrada nas discussões produzidas no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, mas sob a perspectiva do currículo, articulando as questões culturais e as relações sociais. Não pretendo verificar práticas e noções antigas sobre o currículo e a cultura no espaço escolar, pretendo, sim, o desenvolvimento de uma pesquisa no presente que compreenda o que se passa hoje na ideia de produção de novos modos, novas reflexões sobre o currículo.

Esta pesquisa não produz a “verdade”, que, segundo Foucault (1972), não existe como um conceito pronto, algo que possamos acreditar até o final das nossas vidas, seja uma determinada ideia ou conceito. Não proponho uma única e definitiva forma de pensar sobre os currículos nas escolas de surdos, pois acredito que outros discursos, em outros espaços, por outras pessoas no meio acadêmico, podem estar produzindo, construindo outros jeitos de pesquisar sobre a temática com metodologias e abordagens teóricas

diferentes. Na construção da pesquisa, baseada em teorização contemporânea, o pensamento sobre a diferença busca uma saída, um lugar que não é fixo, no qual os sentidos não são fixos. A partir das pesquisas em educação, é necessário buscar, encontrar, perseguir novos modos e enunciados sobre currículo na educação.

Propor a ideia de como realizar uma pesquisa, uma investigação, conforme Paraíso (2012, p. 33), trata-se de “[...] cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos”. Podemos pensar de outra forma a pesquisa, não só uma teoria, mas a possibilidade com que “[...] articulamos, estabelecemos relações para ver no que dá, para encontrarmos modos de fazer, de obter as informações que necessitamos” (PARAÍSO, 2012, p. 34). Nesta produção, “[...] usamos a literatura, a poesia, a filosofia, a pintura, o cinema, a arte nos inspira” (PARAÍSO, 2012, p. 34), tudo que inspira e serve para pensarmos as nossas pesquisas.

Paraíso (2012) trata de uma outra relação com o discurso no processo de pesquisa, a partir das práticas do currículo e educação, afirmando que é necessário “multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens, artefatos”, tudo que é investigado, para proliferar as diferenças. Multiplicar as análises é permitir que as pesquisas não fiquem paralisadas, fixas ou se tornem o que a autora chama de “e” (2012, p. 39). O “e”, na citação de Paraíso (2012), é rizomático, justapõe, soma e acrescenta sentido, buscando multiplicar os olhares.

A ideia de poetizar o currículo na construção da pesquisa é potente, pois possibilita a expressão, reflexão e criação, no compartilhamento das experiências, atividades que não são atividades fáceis. Romper com um modo de construção da pesquisa consolidada, conhecida e proliferada por muitos anos é tarefa difícil, mas que deve ser feita, utilizando novos modos de fazer pesquisa na produção de novos olhares sobre o currículo. Assim como a expressão e a criação,



a produção de uma pesquisa não é fácil, por vezes nos sentimos limitados, precisamos de reflexão e pensar diferente sobre o que pretendemos pesquisar. É necessário ter claro que não existe uma impossibilidade na criação, é positivo e um exercício do pensar de outras formas, no caso desta pesquisa, sobre o currículo. No caminho de busca, de aproximação com o objeto de investigação, faz-se a construção e a articulação teórico-metodológica da pesquisa.

Finalmente, quando movimento meus pensamentos no sentido de olhar o currículo das escolas bilíngues para surdos com um outro olhar em relação a ideias já existentes sobre o currículo, espero que esse outro olhar possa contribuir para mudanças. É preciso olhar qualquer currículo, bem como olhar qualquer discurso, ambos como uma invenção, conforme sugerem as pesquisas pós-críticas em educação, centrado no desejo de pensar coisas diferentes para educação. É necessário pensar em uma “política curricular” tal como sugere Silva (2006, p. 10), pois é por meio do currículo que se constituem visões de “verdade”. Quando optamos por analisar o currículo como uma construção, na centralidade dessa construção, localizamos: saber, poder e sujeitos, em uma relação pelo conhecimento. Pensar em uma política curricular é pensar na possibilidade de articulação dos três elementos citados na produção de novas formas de olhar para as escolas e para os processos de ensino e aprendizagem. Ao traçar novas possibilidades na pesquisa, produzem-se modos diferentes para pensar sobre a vida. Na próxima seção, apresento as articulações entre currículo, cultura e educação literária e os encaminhamentos da pesquisa.



4.2 O MAPA DO CURRÍCULO SURDO EM DIREÇÃO AO BAÚ LITERÁRIO

Com o passar dos anos, principalmente a partir do século XVIII até nossos dias, testemunhamos muitas transformações na educação de surdos. No Capítulo 3, apresentei um histórico que pretendeu mostrar que, inicialmente, havia apenas a oralização, bem como discorri brevemente sobre como se deu a passagem para o bilinguismo. Há diversos relatos que expõem o quão traumático foi para alguns sujeitos surdos essa trajetória, em virtude de não ser algo que surgiu espontaneamente desse grupo, mas, sim, algo que se deu em função de uma imposição ouvintista, que privilegiava o oralismo e o treinamento auditivo, não respeitando a cultura e língua de sinais. Durante muito tempo, a escola de surdo seguia a mesma organização das escolas regulares.

Esses fatos evidenciam, claramente, que os ouvintes decidiam o que pensavam ser melhor para os surdos com bases nas suas próprias prerrogativas, impondo uma educação com um currículo estruturado de acordo com a sua vontade, em detrimento da vontade e necessidades dos sujeitos surdos. Não se perguntava a estes sujeitos sobre seu entendimento ou necessidade na/da escola, não tinham “voz e vez”, não eram protagonistas de sua caminhada educativa, ficando à margem das escolhas para seu aprendizado, limitados por um currículo que não atendia a seus anseios.

Os currículos aplicados nas escolas devem levar em consideração as reivindicações dos sujeitos surdos, para que haja respeito a sua cultura, língua, identidade e para que as escolas de surdos cumpram com o seu papel de mediadoras no desenvolvimento de conteúdos. Tais reivindicações já foram expressas no documento *A educação que Nós Surdos Queremos*, no qual foi abordada a literatura surda em diferentes temas. Nesse sentido, optei por um dos

temas que foram relacionados no documento, “Comunidade, Cultura e Identidade” (FENEIS, 1999, p. 11-18), para contextualizar a pesquisa que foi desenvolvida sobre literatura surda. Contudo, o termo literatura não aparece nesse documento, todavia, quando tratamos de expressão da cultura, registro cultural da comunidade surda, é notável a existência de demandas de um ensino que aborde a literatura em língua de sinais. E, isso, foi também apontado no subtema “O Currículo das Escolas de Surdos” (FENEIS, 1999, p. 13), do qual apresento os itens 54, 74, 79, 80 e 81 para reflexão, uma vez que se relacionam à pesquisa que desenvolvo. Os estudos sobre o currículo na educação surdos têm se focado na adoção da língua de sinais ou não. Mas o questionamento é, se a cultura dessa comunidade é centralizada só na língua, ou, como colocado na história, na literatura, na tradição. A cultura e a história dos surdos devem fazer parte do currículo, como explicita o documento (FENEIS, 1999)

54. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

[...]

74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de histórias, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

[...]

79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.

80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.



81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

A história surda, sua literatura, obrigatoriamente não se relaciona com a literatura clássica, e sim com o registro das histórias de um povo, de uma comunidade. Registro esse visual através de imagens, da escrita de sinais, de filmagens ou representações corporais, além das traduções para línguas orais na modalidade escrita. Essa tradição forma um dos aspectos da literatura surda, seus heróis, sua história, sua luta ou até mesmo seu conhecimento do desenvolvimento de sua língua.

Isso posto, deve-se perceber o currículo como elemento fundamental na dinâmica da escola, pois é ele que norteia o trabalho a ser desenvolvido em cada ambiente escolar, respeitando o sujeito como protagonista de sua história e de sua comunidade. E isso evidencia que o indivíduo tem o direito de ser educado pela pedagogia de respeito às diferenças. Lunardi-Lazzarin e Marostega (2006) colocam que, os alunos surdos, juntamente com os professores surdos, reconstróem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade em geral, da escola e do próprio currículo, sendo assim produzidos por ele.

Portanto, seguindo esse conceito, entende-se que é difícil um mesmo currículo para todos os grupos, especialmente pela questão da prioridade da língua portuguesa em detrimento à língua de sinais.

É um currículo específico. Neste, deve haver questões como a cultura, a comunidade, disciplinas de língua de sinais, diferente de um currículo ouvinte. Basicamente um currículo diferente para as escolas de surdos. É verdade. Por exemplo, em uma sala com surdos e ouvintes, é preciso ter um intérprete, ou pode se formar dois grupos distintos, já que é difícil uma adaptação para surdos e ouvintes, quero dizer, na verdade é claro que pode haver trocas entre estes dois grupos, mas as questões sociais, de identidades, são diferentes (CAMATTI; MORAIS, 2014, p. 07-08).

Por isso, é importante pensar nas mudanças necessárias para que o currículo contemple as múltiplas necessidades dessa comunidade. Não só as identidades, mas toda a sua cultura, com todas as suas características, deve ser respeitada e inserida nos currículos. Formozo (2009), em seu artigo *Professores surdos discutindo o currículo*, sugere que, o desenvolvimento de novos currículos, deve conter conteúdos específicos para surdos, como a história e cultura surda, a língua de sinais, estudos linguísticos, literatura surda etc. Porém, a autora alerta que esses conteúdos não podem ser simplesmente agregados, mas desenvolvidos dentro de perspectivas da educação bilíngue, e não como um modelo adaptado do currículo ouvinte.

No desenvolvimento do grupo focal, quando questionei sobre o currículo e metodologias na educação dos surdos, uma professora afirmou que:

Antes, quando não existia a escola [de surdos, na cidade], nós éramos acostumados a ouvir e ver as pessoas falarem sobre as dificuldades dos surdos em português, que os surdos não aprendem o português ou esquecem, mas na prática nós percebemos diferente. Sim o português é difícil para os surdos, mas porque o método é errado, mas, da mesma forma, as demais disciplinas também são difíceis de aprender porque o método é errado. As pessoas estão acostumadas a adaptar aspectos da educação de ouvintes para a educação dos surdos, e isso tá errado. Precisa criar o próprio método para a educação de surdos e esquecer os métodos dos ouvintes. Eles criaram para ouvintes e nós tentamos sempre criar próprio da educação de surdos, mas não é algo mágico (Celia, Escola 3).

Como Lopes (2006) assinala, pensar em um currículo surdo é pensar em um currículo que contemple as diferenças, pois estas devem estar presentes. Isso significa entender as diferenças surdas e as identificar sabendo que estão em circulação pela escola.

Na educação especial, o currículo para a escola de surdos ainda tem resquícios das abordagens biomédicas e psicologizantes, que tinham como objetivo normalizar as identidades dos surdos. Seus professores ainda pensam em facilitar a aprendizagem,

retirando conteúdos e simplificando a sua aquisição. Por outro lado, há aqueles professores que não sabem a língua de sinais, e, por isso, têm seu trabalho pedagógico limitado e mesmo impossibilitado. E isso faz com que o fracasso da educação se concretize. O currículo atual está fragmentado, reduzido, o que faz com que os alunos apresentem baixo rendimento.

O currículo surdo deveria ser pensando na produção, nas relações, nos marcadores surdos. Sobre os marcadores surdos, conforme discutido nos capítulos anteriores, a necessidade de contato com surdos mais velhos possibilita a identificação desses marcadores surdos. Uma das alunas, participante do grupo focal na Escola 3, contou que, em um dos dias da semana, os alunos ficam todos juntos, “na sexta é tudo misturado.... sala de oficina, várias outras atividades, a programação muda toda hora” (Hanna, Escola 3). Questionei se havia alguma separação por série, e ela respondeu que todos os alunos ficavam juntos. Essa estratégia utilizada pela escola, na proposição de algo novo para o currículo, auxilia no ensino e aprendizado dos alunos.

Questionar o lugar da literatura surda no currículo e na escola provoca alguns dilemas sobre como a literatura pode e deve ser produzida: escrita, filmada... A questão é que a literatura surda vai para além de sua inclusão no currículo, envolve a adequação do espaço e a preparação do professor, pois não há melhor forma de narrar as histórias aos surdos que não pela língua de sinais.

Um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. Muitos/as de nós, quando pensamos em nossa vida na escola ou na universidade, lembramos de um professor ou de uma professora, de uma aula, de uma matéria ou de um livro que marcou um antes e um depois em nossas vidas. Podemos contar histórias de uma transformação em nosso viver que se deu por meio de contágios e conexões produzidas no território do currículo ou no convívio com um/a professor/a. Aqueles momentos em que sentimos, de repente, ao lado de um professor

ou de uma professora, que podemos, que podemos muito, que podemos mais, que o mundo a ocupar é nosso (PARAÍSO, 2009, p. 286).

Destaco um relato de um dos entrevistados na pesquisa, que é o coordenador David Eberwein, da escola CSD, que fez questão de que seu nome fosse citado, sem que sua identidade fosse resguardada, para tornar evidente a importância desse tipo de memória, em relação ao aprendizado e ao prazer da leitura:

Tivemos sorte que nossos pais usavam língua de sinais, nos contaram histórias e sempre tínhamos novos livros em casa. Porque sabíamos que tanto a língua de sinais quanto o inglês eram importantes. Nossos pais nunca nos negaram a compra de livros! Até histórias em quadrinhos. Você pode ver aqui (no meu escritório) que eu amo histórias em quadrinhos. Até mesmo nossas famílias (avós, tias e tios) nos deram livros. Através dos livros e com a ASL, aprendemos inglês. Então, tivemos uma base em um idioma, o ASL, que nos ajudou a entender o inglês nos livros (David, CSD).

Essas lembranças são essenciais. Assim como o conhecimento adquirido pelos ouvintes se dá em um registro principalmente marcado por uma língua nativa, o conhecimento do surdo se dá através do acesso à língua de sinais. A educação bilíngue, por exemplo, é uma modalidade com a qual alguns surdos estão em contato, e muito se tem discutido sobre o currículo da escola bilíngue. A literatura surda, nesse âmbito, conforme minha pesquisa de mestrado (BOSSE, 2014), promove e intensifica o pensar e sentir dos sujeitos surdos, ao ser incentivada por saberes, materiais, textos, imagens, conversas que envolvam e desenvolvam paixões, essas formas de agenciamento do desejo, que possibilitam criar e recriar novos modos de pensar e sentir.

Com base no que aprendi de Deleuze (1996 e 2001) e de Deleuze e Guattari (1976) sobre o desejo, posso dizer que não é difícil conseguir ou conquistar o que alguém deseja em um currículo. A partir do momento em que se deseja em um currículo, se não se tem algo, se conquista.

Porém fazer desejar em um currículo, sim, é difícil; muito difícil. É difícil porque desejar não é apenas dizer 'eu quero aprender!'. O 'eu quero!', para Deleuze, está muito próximo de uma imposição que é incorporada. A imposição aprisiona a vida porque faz assumir desejos que não nascem da própria potência de ampliar o território. Para desejar é necessário experimentar com sua própria potência. E o que convém a potência de cada um, insiste Deleuze (2001), é o que, ao mesmo tempo, faz 'crescer seu território' e lhe 'produz alegrias'. O desejo é deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida. Mas para nos deixar levar pelo movimento da vida, precisamos encontrar 'algo que nos convenha', fazer conexões e construir agenciamento (PARAÍSO, 2009, p. 280).

Na lógica rizomática, em que o "pensamento pode criar novas possibilidades de existência" (ASPIS, 2016, p. 434), tendendo ao infinito, de forma interligada e horizontal, a ideia não é pensar o currículo por sua estrutura disciplinar-conteudista, mas, a partir do pensamento de Deleuze, tentar compreender a literatura surda, nessa forma organizacional. Problematizar seu lugar no currículo escolar e propor uma desterritorialização, reconstruindo, assim, novos espaços possíveis.

Por mais que um currículo seja cheio de organizações, de disciplina, de controle; ele também é cheio de possibilidades. Um currículo é sempre cheio de possibilidades múltiplas pela matéria diversa que o constitui. Como, no espaço curricular, se tem sempre um/a professor/a discorrendo, pessoas de diferentes tipos que se manifestam ou não e materiais muito diversos, um/a ouvinte de um currículo pode, em qualquer momento, como dizia Deleuze (2001) sobre as aulas, 'entrar na corrente do pensamento' (PARAÍSO, 2009, p. 289).

Paraíso me possibilitou pensar a lógica rizomática, inspirada em Deleuze, em que há uma inter-relação na literatura surda como um conjunto de materiais desejáveis e convenientes, que podem instigar o desejo pela leitura, que vai, do espaço da sala de aula, se expandindo



para a vida. Compreendido como “[...] um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos” (PARAÍSO, 2009, p. 278), pensar a literatura surda nos currículos das escolas bilíngues para surdos é a possibilidade da literatura ganhar outros espaços da vida.

A escola se constitui a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados princípios escolares, e que, se forem praticados na escola de surdos, propiciarão a possibilidade de interação cultural. A literatura surda faz parte de um encontro com a cultura, pois, se antes o sujeito pensa que somente tem valor aquilo que é exterior, as produções ouvintes, depois do contato com a literatura surda, favorecem uma mudança de perspectiva. A seguir, o relato de um aluno, que expressa sua percepção sobre a literatura, “Significa analisar a cultura surda, sinais de surdos (como as pessoas se comunicam por sinais) e documentar nossa cultura e nossa experiência. É uma análise profunda de escolas, línguas (como LSM, ASL, Libras) e entender as diferenças e semelhanças” (Tyler, Escola 6). Significa olhar para si mesmo, para a comunidade a qual se pertence e valorizar aquilo que já existe perto de si. Valorizar é também agenciar o desejo de busca de um determinado objeto, aqui a literatura surda, e expandi-la para outros espaços e tempos na escola. A literatura surda, por isso, faz com que os alunos consigam ressignificar, atribuir sentido às atividades e se envolver com sensações, imagens etc. Abaixo, um relato que demonstra esse tipo de trabalho com o sentido, possibilitado pela literatura surda:

[...] Também fazemos um projeto de grupo, por exemplo, contar a história de uma árvore surda. Nós discutimos: como fazer? Na hora da apresentação, escolhemos que eu faria o papel de médica, a Sara de lenhadora, a Any de árvore surda e duas professoras de árvore. Ela (Sara) perguntou para os alunos se podiam cortar/matar a árvore e os alunos não quiseram e ficaram com pena da árvore. É natural! Porque na verdade não é a árvore, e sim a professora que fez o papel da árvore. Eles pensam que, assim como iria matar uma professora, também ficam com pena da árvore. Então depois podemos aproveitar para falar que a mesa de madeira é feita de árvore... Muitas informações que não sabem (Celia, Escola 3).

Na ideia de pensar em uma estratégia que observe nos currículos um esforço de invenção e resignificação, com base no que vem sendo abordado em diferentes produções teóricas, procuro ampliar as perspectivas de análise através de uma diversidade metodológica. Pois, “[...] apoiadas nos Estudos Culturais, que defendem que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais [...] ampliamos nossos objetivos curriculares” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

As pesquisas sobre currículo produzem um novo olhar sobre o mesmo objeto de pesquisa, uma nova perspectiva sobre essa questão. As pesquisas passam a produzir significados diferentes em um movimento de constante resignificação. A partir dos problemas vivenciados na prática escolar, nas “trilhas”, nos caminhos percorridos pelas escolas de surdos, interessa pensar estratégias para o desenvolvimento da pesquisa, romper com a noção de currículo preso às folhas de papel, como aqueles do Projeto Político Pedagógico ou às listas de conteúdos. São outros modos de pensar sobre o que circula no cotidiano escolar, articulado à filosofia de Deleuze, trabalhada nos textos de Marlucy Paraíso.



5

**EM BUSCA
DO TESOURO:
ONDE ESTÁ O BAÚ
DA LITERATURA SURDA?**

Até agora, no entanto, tem havido muito pouca crítica formal ou análise de literatura surda. No entanto, como o campo de surdos tem evoluído e amadurecido, tem havido um crescimento paralelo na análise formal do trabalho das pessoas surdas [...]. Como resultado, os surdos se tornaram cada vez mais sofisticados e seus artistas estão criando trabalhos de melhor qualidade (HOLCOMB, 2013, p. 133-134, tradução nossa)¹⁵.

Por meio da epígrafe acima, pode-se perceber que há poucas pesquisas que levem em consideração os efeitos da literatura surda no espaço escolar. A partir do desenvolvimento das entrevistas e da análise dos documentos da pesquisa desenvolvida pelo GIPES e os documentos escolares, pretendo discutir como a literatura surda está sendo desenvolvida nas escolas bilíngues de/para surdos. Dessa forma, pretendo contribuir com o aprofundamento de análises de como a literatura está presente na escola. Inicialmente, apresento uma retomada sobre a ideia de literatura surda, desenvolvida por alguns autores, e as reflexões dos participantes da pesquisa, em seguida, trabalharei com as seguintes questões: educação literária, ausência e presença da literatura surda nas escolas e o que os alunos surdos desejam. Esses três tópicos auxiliam na análise sobre onde está a literatura surda nas escolas de surdos e possibilita o desenvolvimento do segundo objetivo do texto, qual seja: analisar as produções literárias nos currículos das escolas bilíngues de/para surdos.

Quanto à literatura, Ladd (2013) diz que a literatura existe há muito tempo, desde a época do oralismo, quando a língua de sinais era proibida. Em seu livro, ele apresenta o aspecto histórico do oralismo e de como esse método teve efeitos negativos na literatura. Segundo ele, nessa época houve uma ausência de brincadeiras, de criatividade, da língua de sinais, do teatro e da poesia em língua de sinais,

15 No texto original: Thus far, however, there has been very little formal criticism or analysis of Deaf lit. Yet, as the field of Deaf lit has evolved and matured, there has been a parallel growth in the formal analysis of deaf people's work [...]. As a result, Deaf lit becoming increasingly sophisticated and its artists are creating higher quality work.

ocasionando uma barreira no desenvolvimento da língua. Para o autor, a literatura é um elemento importante para contribuir para o desenvolvimento da língua. Então podemos dizer que a literatura surda já existia há muito tempo, mas até hoje há um discurso no qual a literatura surda não é uma prioridade.

O autor lembra ainda que Dorothy Milles (poeta surda) foi uma pioneira, rompendo com as ideias do oralismo e trazendo um novo entendimento sobre a surdez, saindo da perspectiva da fala para enfatizar a língua de sinais. Ladd (2013) ressalta, ainda, que as produções em língua de sinais foram um marco para o desenvolvimento da cultura e da língua de sinais. Portanto, podemos reiterar que a língua de sinais é importante e que a literatura faz parte dela, contribuindo para o desenvolvimento, tanto da língua como da própria literatura. Em uma das entrevistas, uma professora, quando questionada sobre o que ela entende por literatura surda, afirma que a:

[...] literatura surda começou com um processo natural na escola de surdos. Por exemplo, os surdos mais velhos contam e compartilham histórias com as crianças surdas, se expressam e isso é literatura surda. Contam histórias e vários exemplos em que trabalham em um contexto informal, isso é literatura surda. Acredito ser importante para as crianças surdas, assim como às ouvintes, que os pais narram, contam e leem dos livros, os surdos também precisam para refletir e ajudar na construção do raciocínio, por isso precisam da língua de sinais para expressar na sua língua (Gloria, Escola 4).

A escola de surdos é um espaço de produção da literatura surda, pois muitos alunos surdos, conforme havia destacado anteriormente, pertencem a famílias de pais ouvintes e, no contato com a língua e com outros surdos, acabam identificando formas de expressão por meio da literatura. Outra professora afirma que muitas “[...]” famílias têm pouco contato e se comunicam muito pouco, muito difícil. Da mesma forma, o contato dos surdos com a literatura surda é melhor para a construção, para esclarecer e aprender melhor” (Mel, Escola 4). Em um relato de outro aluno, fica evidente a necessidade de haver pelo menos um adulto que estimule a leitura no ambiente familiar:

Meu avô ensinou literatura surda; ele esteve em [instituição]. Ele me incentivou a aprender mais sobre a literatura surda. É muito trabalho, muita análise para aprender e entender a cultura surda. Temos que aprender sobre as diferentes perspectivas da experiência surda através da literatura surda (aluno Márcio, Escola 6).

O contato tardio com as produções literárias é um ponto que recebe destaque nas entrevistas. Nesse sentido, a visualidade das produções e o auxílio à leitura podem servir como uma estratégia pedagógica. Os alunos “[...] têm ideias sobre as imagens, sinalizando as histórias do livro, comentando que a mãe está braba, que o filho está junto (se referindo a uma história) e vai passando as páginas” (Ayla, Escola 4). A professora ainda fala sobre as estratégias de ensino quando realiza adaptações e produção de materiais que auxiliam os alunos no processos de alfabetização em língua portuguesa e língua de sinais. Segundo uma das participantes:

[...] a literatura ajuda a língua de sinais, óbvio, na produção da L1, mas por outro lado ajuda também na escrita do português, também pode né, pois no momento que se entende bem a língua de sinais, o sujeito é capaz de expressar na escrita do português, e com isso facilita o processo de leitura e escrita (Gloria, Escola 4).

No que tange à ideia de adaptação e criação, apresento algumas considerações, que tratam da produção da literatura, baseadas em três categorias: tradução, adaptação e criação, propostas por Karnopp (2008), sobre as quais faço uma breve descrição:

- **TRADUÇÃO:** materiais traduzidos de uma língua oral e/ou escrita para a língua de sinais, que contribuem para o conhecimento e divulgação do acervo literário de diferentes tempos e espaços. Sobre essa categoria, destaco as estratégias de tradução utilizadas nas escolas de surdos:



Leram tudo com a professora na roda, cada um lia um pouco e explico as palavras desconhecidas. Então, a gente para na hora de leitura e faz a explicação. Até completar a leitura do livro. Depois o texto vai para o teatro. Depois o treino começa e, no final, apresenta. Já apresentaram no ano passado (Frida, Escola 2).

[...] ela atua como professora de português e eu como professora de história e geografia. Nós temos um projeto juntas, ela contribui para pensar em como as questões de identidade surda podem ajudar a desenvolver o modelo surdo e eu ajudo nas questões bilíngues. Eu tenho experiência na área de tecnologia e faço, por exemplo, projetos de vídeos para o *Youtube*, em como usar as ferramentas dele para inserir legenda, sem precisar fazer fora. A professora de português faz vídeos com os alunos realizando perguntas. Percebemos claramente que a escrita em português dessas legendas são mais fáceis de fazer em comparação com outra atividade, em que solicitamos para escrever diretamente em português. Nessas, sempre ficam desesperados, medo, e não sabem, fazem várias perguntas. Já com vídeos isso não acontece. Por isso percebo, tem diferença. E por isso acho que, sobre o que você (apontou para mim) disse sobre literatura bilíngue, que condições de produzir mais livremente, adaptando para o português próprio surdos, não tudo bem se não seja perfeito, mas como é L2 pode (Gloria, Escola 4).

- **ADAPTAÇÃO:** As adaptações literárias têm sido uma forma de fazer uma releitura e, principalmente, produzir outras imagens, outras versões, outros significados. A adaptação pode ser exemplificada através de mudanças em relação aos personagens principais, que no contexto adaptado são diferentes, mas o enredo da história adaptada permanece próximo ao texto base. As mudanças podem também ocorrer em relação ao cenário, aos objetos utilizados, às temáticas tratadas, entre outras, que envolvem a cultura surda. Nesse sentido, apresento duas falas das professoras:

[...] Bom, eles viram e gostaram muito porque tinha Libras na peça, é uma história desconhecida. Isso também é literatura, uma adaptação. [...] Eu pego uma história e não tem surdo e eu adapto. Para entender. Igual o que fizemos com o 'proibido miar', a gente adapta a história, o personagem cachorro foi adaptado e é diferente (Jade, Escola 2).

Estamos trabalhando sobre o meio ambiente. Nós lemos juntos e cada um comprou seu livro. Escrevi o roteiro de teatro e eles tiveram a ideia e copiaram [mostrou imagem] e fizeram. Usaram materiais como o plástico e fizeram o monstro, o cavalo, as armas de guerra, muitas ideias de como salvar o planeta da sujeira. A boca abre e sai as sujeiras que os alunos fizeram igual. Porque gostaram deste assunto do livro (Frida, Escola 2).

- **CRIAÇÃO:** Trata de um tipo de produção que se utiliza de elementos ainda não delineados por outros autores, o autor irá captar nos usos, tanto literários quanto cotidianos, e irá circunscrever as experiências linguísticas em uma obra. O autor, com seu olhar aguçado, percebe formas linguísticas e as transforma, criando novas maneiras de utilizar a manejar a linguagem.

Nos contextos escolares, observei uma produção dos alunos e professores vinculada à tradução e a adaptação, tipos de produção recorrentes em vídeos nas redes sociais, como *YouTube*, e nos relatos sobre os teatros protagonizados dentro e fora das escolas. Ao tratar da criação, um aluno disse que tem medo de criar, pois, segundo ele, “[...] quando criamos e erramos, todos podem rir do que fazemos. Pode acontecer, eu não gosto” (aluno Max, Escola 4). Durante a sinalização do aluno, os demais alunos concordavam com o que ele sinalizava. Outra aluna disse que sempre criava e que não copiava. Mas, dentro da ideia de criação, uma delas disse que gostava de “de acrescentar e adaptar; mas não de copiar!” (aluna Aurea, Escola 4). “Mas se alguém me manda copiar, tudo bem, eu obedeço” (aluna Mayla, Escola 4).

Na parte de tradução e adaptação, os professores podem trabalhar com a literatura geral e com a produção de materiais sugeridos pela escola ou aqueles disponíveis na biblioteca, enfim, são possibilidades de acesso a produções que circulam em toda a sociedade. Esse tipo de produção da literatura surda pode contribuir para a formação de leitores e “escritores” de uma língua visual, nisso, os sujeitos assumem

o protagonismo na criação. Apresento a fala de um dos alunos entrevistados, na qual ele expressa a importância dos vídeos de humor:

Eu amo filmes! Eu gosto de assistir filmes e ver o desempenho em [língua]. Por exemplo, Dack Virnig. Dack tem uma maneira de contar histórias que faz as pessoas rirem e eu realmente gosto do estilo dele. Eu também gosto quando as pessoas sinalizam e encenam histórias de livros. Eu gosto de fazer as pessoas rirem também (aluno Márcio, Escola 6).

No relato, o aluno cita o trabalho de um surdo que produz vídeos para o *Youtube*, que utiliza estratégias de criação, tanto a partir de narrações como a partir de materiais como filmes e desenhos animados. Em tais vídeos, que são em ASL, o ator apresenta muitas descrições imagéticas e expressões faciais e corporais, algo que chama a atenção dos espectadores.

Entretanto, para que o interesse pela diversidade estética da língua de sinais seja despertado, é preciso haver acesso a diferentes materiais e conteúdos, algo que é produzido pela educação literária, tema que desenvolvo na próxima seção.

5.1 EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO CHAVE SECRETA

Para iniciar esta seção, gostaria de esclarecer que penso a literatura surda vinculada à ideia de educação literária, produzida em escolas bilíngues para surdos. Assim como outros autores, pretendo apresentar a possibilidade dessa articulação ao longo da seção. O título desta seção traz a ideia de “chave iluminada”, expressão que ganha sentido quando pensada em relação à metáfora da busca de um tesouro, que é a busca das fontes e das formas de circulação da literatura surda na escola. A chave secreta, portanto, seria o instrumento utilizado para viabilizar a educação literária surda.

Gurgel (2016) apresentou, em sua pesquisa, uma série de articulações da literatura surda, mas destaco duas questões abordadas pela autora: a literatura como a prática cultural e a leitura como produtora e constituidora de significados. Usando como base teórica a produção de Colomer (2007) sobre educação literária, que considera o contexto escolar, Gurgel (2016, p. 47), igualmente, propõe “que a literatura possa capacitar e desenvolver a possibilidade de (re)estruturar os recursos da linguagem”, constituindo leitores competentes, na produção de uma educação literária.

Considerando a proposta de Colomer (2007), penso que a prática da educação literária na escola não nos ajuda apenas na capacidade de ler, mas nos dá a oportunidade de desenvolver outras habilidades, como: o conhecimento geral e linguístico de novos sinais, palavras e seus usos em outros contextos. Já no âmbito literário, a experiência com a literatura nos coloca em frente ao conhecimento de novos personagens, novas culturas, características dos diferentes gêneros literários.

No contexto da Educação Bilíngue na contemporaneidade, a educação literária do aluno surdo precisa ser pensada e sistematizada nas escolas. Para isso, é bom esclarecer sobre qual educação bilíngue estou me referindo. Slomski (2011, p. 59) coloca que:

A proposta educacional bilíngue baseia-se nos pressupostos teórico metodológicos do modelo sociocultural de surdez que tem como referência o bilinguismo. Esta perspectiva educacional fundamenta-se em estudos sócio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e identidade da pessoa surda. Isso significa dizer que a educação bilíngue não se limita ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, mas busca, sim, um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda – Língua de Sinais – e o direito de a criança adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral.

Para a aquisição linguística, a literatura pode ser um recurso de grande importância para os alunos, no sentido de produção de novos leitores. Histórias são essenciais na formação da criança e, segundo Gregorin Filho (2009), quando pensamos na relação entre as crianças e os livros de literatura, estamos pensando no futuro, ou seja, assumimos a responsabilidade pela construção de um mundo com menos opressão pelas diferenças. No caso das crianças surdas, é necessária a produção de uma educação literária através da literatura surda e da literatura em língua de sinais. O acesso à literatura na sua língua desenvolve o imaginário, contudo, é “necessário que o profissional surdo ou ouvinte narre regularmente histórias e contos em língua de sinais. Essa língua que transmite da “mão ao olho apresenta todos os elementos para criar-se uma educação literária de qualidade” (ROMAND, 2003, p. 20). Possibilitar esse acesso significa permitir que os alunos conheçam uma ampla produção já existente, que é explorada nas comunidades surdas, já legitimadas por várias gerações de surdos. Como escreveu Holcomb (2013, p. 133-134) sobre a manutenção da literatura, ou *Deaf lit* (“lit” é a abreviação de *literature*, porém, pelo fato de ser também uma palavra que significa “chama, fagulha”, pensei na relação desse significado com o fato de a literatura ser uma chama acesa dos surdos, da cultura surda):

Com o reconhecimento da ASL como uma linguagem legítima, vem a crescente conscientização e apreciação da literatura surda, mais comumente conhecida como ‘surda-acesa’ na comunidade surda.

As pessoas não precisam mais dizer se existe algo como surdo iluminado, pois há um corpo de literatura em expansão criado e apresentado pelos membros da comunidade surda (tradução nossa)¹⁶.

16 No texto original: With the recognition of ASL as a legitimate language comes the growing awareness of and appreciation for Deaf literature, more commonly known as ‘Deaf lit’ in the Deaf community. No longer do people need to ask if there is such a thing as Deaf lit, as there is an expanding body of literature created and presented by the members of the Deaf community.

Essa “chama”, que deve ser mantida, é aquilo que possibilita às crianças a entrada nesse universo visual da literatura surda. A criança se identifica através das histórias, dos personagens, pois “[...] ela é a linguagem de representação, linguagem imagística [...] é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000, p. 43). Por conseguinte, oportunizar prática literária no âmbito escolar torna-se fundamental. Além de oportunizar a prática, é preciso desenvolver mais pesquisas que sistematizem essa educação de viés literário e demonstrem detalhadamente como funcionam práticas já existentes, assim como abram mais possibilidades de criação de métodos de trabalho.

A educação literária, em uma perspectiva cultural, sugere uma prática pedagógica em que a leitura possa proporcionar aos alunos saberes que vão além do que o professor “ensina”, ou seja, os alunos têm a oportunidade de, a partir da leitura, desenvolver algo além do conhecimento da língua, outras habilidades, construir novos conhecimentos e saberes, fazer novas relações com seu contexto, apreender novas experiências e assim poder relacioná-las com a vida cotidiana. Portanto, a prática de literatura deve estar atrelada às experiências e, por meio dessa relação, constituir um conhecimento amplo e diverso. Sobre isso, uma professora destaca a forma de trabalho com a literatura na escola:

Primeiro eu pego o livro, eu gosto muito de trabalhar com o livro, mas também uso muito as projeções para que os alunos possam visualizar os desenhos e os contos em língua de sinais. Depois disso mostro o livro, para os alunos pegarem e manusearem! Eles veem o livro em papel também! Mas gosto muito de usar o *datashow*, com as projeções grandes. Eu acho melhor e mais fácil para eu sinalizar do que com o livro, porque tem de ler e, depois, largar o livro para sinalizar e pega novamente o livro. Então, com a projeção fico com as mãos livres para sinalizar. Acho que é mais fácil! Depois gosto de fazer atividades como desenho e pintura para que eles possam memorizar e lembrar. Também uso, porque sou formada em dança, teatro. Eu digo, 'agora vamos fazer teatro', os alunos

gostam e eles fazem a dramatização da história. Eu vejo então se estão lembrando e aprendendo a história. Porque é difícil só contar a história e pronto e depois trabalha com outro livro, não! Precisa ter calma para trabalhar uma história para ver se estão aprendendo e entendendo. Por exemplo, se conto uma história do Patinho Surdo, peço para eles recontarem o que entenderam, eles sinalizam sinais isolados, soltos: 'história', 'patinho', 'surdo', 'triste', 'depois', 'feliz', 'junto', 'família' enfim. Assim não dá. Isso não, tem que ter mais, mais, mais (Jade, Escola 2).

A literatura possibilita romper os limites de uma visão única sobre as coisas e oportuniza diferentes olhares sobre o mundo e as coisas. A literatura bilíngue permite discutir as relações de identidade, representações e estereótipos em relação a cada cultura envolvida sem, no entanto, descuidar das condições em que a edição e a transmissão das obras se torna possível dentro do contexto global. Por isso, a escola precisa oferecer uma variedade de textos para que os alunos possam compreender os discursos literários e, com isso, a pluralidade da língua e da cultura, considerando que a cultura não se encontra na tradicional ideia de produção e contemplação de obras de arte, mas é aquilo que circula nos espaços sociais, é a literatura produzida por um determinado grupo, é a língua utilizada na comunicação. Em uma das entrevistas, uma diretora destaca o contato tardio dos alunos surdos com a literatura:

Por exemplo, quando o bebê nasce a mãe conta história e o bebê cresce e desenvolve a imaginação sobre as fadas, as bruxas, os lobos. Já as crianças surdas não têm comunicação com pais e chegam na escola e percebem que nunca teve contato com aqueles livros, com nada nada, é verdade! (Duda, Escola 3).

Pela fala acima, é possível entrever a diferença cultural através de elementos que não são acessados pelos bebês surdos, mas o são pela maioria dos ouvintes. A cultura pode ser investigada e debatida, como um campo de novas possibilidades para pensar o vínculo entre a cultura e educação. Costa (1998b, p. 37) afirma

“[...] que o ponto de vista mais ou menos corrente [é] de que conhecimento é cultura e de que se a escola lida com o conhecimento, lida, portanto, com cultura”. Ainda, segundo Hall (2016, p. 19):

[...] ‘cultura’ passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social, também passou a ser utilizada para descrever ‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma comunidade.

Nesse sentido, a articulação da literatura, cultura e língua, marcam a importância entre o tempo e espaço, na experiência de se reconhecer. A escola e o ambiente familiar possuem formas de organizar o tempo específicas, nisso, nessa ordenação diversa do tempo, os sujeitos aprendem e se desenvolvem em contato com a língua.

A leitura auxilia os alunos na aprendizagem de como se expressar, construir textos, como usar metáforas, ser criativo, dar sua opinião frente a outras ideias, capacidade crítica, identificando-se ou não nos textos. Além disso, o contexto também tem importância. Ao apropriar-se dos significados das palavras, os sujeitos surdos tornam-se bilíngues. Conforme destaca uma diretora em entrevista:

Sim, o teatro é uma estratégia, por exemplo, nós percebemos a dificuldade que os alunos têm quanto à abstração e imaginação, é muito difícil. Como estimular? Nós explicávamos, mas não adiantava, por isso criamos a estratégia de fazer a leitura dos textos e repassar para teatro. [...] São realizadas nos grupos pelos professores que estão nas fotos, no mural que você viu, que acontece sempre de 15 em 15 dias, o grupo de professores se organiza, tem mural, fantasias (Cellia, Escola 3).

É exatamente nesse sentido que penso a prática literária, que se realize em uma prática literária bilíngue. Que a escola ofereça ambientes literários bilíngues no sentido de oportunizar todas essas experiências já citadas em ambas as línguas, pois assim os alunos e alunas poderão, de fato, se constituir como leitores que se relacionam com o ambiente que os cerca.

Em uma perspectiva da educação literária, os alunos surdos precisam ter acesso aos bens culturais e à literatura de um modo geral. Dessa forma, é importante salientar o trabalho realizado por uma professora de literatura que atua no ensino médio com alunos surdos, quando ela conta do trabalho realizado com os alunos para o conhecimento dos períodos literários, “[...] ensino, por exemplo, trovadorismo, como para ouvintes. Agora comecei a trabalhar com o arcadismo [...] também humanismo” (Frida, Escola 2).

A educação literária é uma abordagem que possibilita conhecer não apenas a literatura surda, mas também a literatura geral, uma vez que os alunos possuem um convívio social que transcende a comunidade surda. A literatura surda sempre esteve presente nas comunidades surdas, mas, com essa nomenclatura, passou a ser estudada apenas nos últimos anos, em diferentes países. As produções literárias aconteciam em escolas de surdos, muitas vezes, às escondidas, já que o uso da língua de sinais era proibido, durante muito tempo, nos espaços de educação de surdos. Nas comunidades, permaneceu viva e circulando na constituição dos sujeitos surdos.

Com o passar do tempo, a literatura surda passou a ter representatividade no âmbito escolar, inclusive com eventos específicos que abordam a temática. Trago o exemplo de duas escolas, onde há festivais de literatura. Uma delas teve a oportunidade de participar de um projeto que consistiu em um festival de vídeos, realizados pelos alunos com seus professores: os alunos faziam as filmagens e os professores editavam o material. Tal atividade consagrou à escola quatro prêmios diferentes no referido festival: melhor ator, melhor atriz, melhor roteiro e participação. A outra escola, por sua vez, concebeu o próprio festival, que se chama Festival D’Estrela, que é realizado anualmente. O nome do festival é uma homenagem ao primeiro professor surdo a atuar na escola, que foi quem criou o festival e foi responsável por sua organização, Judy Catron. Esse professor se encarregava de organizar mostras de trabalho dos alunos do ensino médio, com a finalidade de celebrar a ASL. Nesse evento, os surdos



da comunidade, de outras escolas etc., podem participar, além de as apresentações serem abertas ao público em geral. Percebi que, nesse espaço, se mantém a visão de Judy sobre uma experiência de “galeria de arte”, permanecendo fiel até hoje à ideia original.

A literatura pode ter várias definições, conforme Hunt (2010), que podem ser separadas em características, normas culturais e segundo os usos que os indivíduos dão aos textos. Em relação aos surdos, Mourão (2016, p. 32) apresenta diferentes definições, afirmando que não há definição única sobre literatura surda, mas que é parte das experiências, dos entendimentos ou informações que os surdos recebem. De modo semelhante, Karnopp (2008) e Sutton-Spence (2014) mostram que é difícil definir a literatura surda, pois é diferente da literatura nas línguas orais, que têm registro na língua escrita. Tais autoras destacam que a literatura surda necessita do seu registro em língua de sinais, algo que vem ocorrendo nos últimos tempos com o auxílio das tecnologias, que possibilitam os registros visuais, por meio de filmadoras, por exemplo. A partir de narrativas sobre a literatura surda de sujeitos entrevistados por Mourão (2016), percebe-se que o conceito de literatura surda vem sendo construído pela comunidade surda e, principalmente, elaborado por surdos artistas, contadores de histórias e líderes surdos.

As produções da literatura surda podem ser definidas como “[...] aquelas que são contadas em língua de sinais, sejam frutos de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com surdos ou não” (MORGADO, 2011, p. 21). Ela não precisa ser contada exclusivamente em língua de sinais, isto é, ela também pode ser escrita, porém, nesse caso, deve estar relacionada a experiências surdas e/ou apresentar marcadores da cultura surda. A importância da literatura surda, segundo Karnopp (2008, p. 04), é o reconhecimento da literatura “para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. Dessa forma, a literatura surda é um meio muito utilizado pela comunidade surda para difundir e defender sua cultura na sociedade.

O trecho abaixo é uma fala de uma aluna e consiste em sua explicação para o significado de literatura surda.

É uma maneira de usar a língua de maneiras diferentes, como narrativa, poesia, 1-10 histórias com configurações de mão e outras histórias de língua de sinais. Estes foram usados por muitas gerações. Isso é literatura surda (aluna Telma, Escola 6).

O trecho remete àquilo que Ben Bahan (2006) fala, sobre as pessoas surdas viverem em uma relação com duas línguas, a língua de sinais e a língua oral, o que o autor chama de "*Deaf World*". Não se pode ignorar a relação entre as culturas e suas influências sobre os sujeitos; nesse sentido, Bahan (2006) considera o *Deaf World* por meio, como exemplo, do momento quando as crianças surdas ficam mais velhas e contam várias histórias, tais como: narrativas, piadas, brincadeiras, História ABC¹⁷ e outros. A partir da análise de *Deaf World*, proposta por Bahan (2006), penso que essa ideia se aproxima do que conhecemos como "experiência visual". Os surdos não estão restritos a vivências em um determinado mundo, estão em relação com diferentes culturas e línguas. Ao tratar da experiência de ser surdo, da experiência surda, esta passa pela experiência visual, que marca "a cultura surda e modifica também a forma de entender e produzir literatura". Dessa forma, a "[...] abertura para a experiência surda ganha, na literatura, uma fonte de discussão sobre como é fazer parte de uma comunidade surda, como é levar consigo a diferença surda" (BOSSE, 2014, p. 26)

Sobre a produção, registro e divulgação das produções literárias, nos Estados Unidos, foram produzidos filmes, na década de 1910 e 1920, pela *National Association of the Deaf* (NAD). Os filmes apresentavam vários elementos, por exemplo, performances, poemas, histórias, canções e narrativas de experiências pessoais. O contador, John B. Hotchkiss, narra *Memórias da Velha Hartford*, onde conta histórias sobre o surdo francês Laurent Clerc, entre outros.

Gilbert Eastman se lembra vividamente, quando escoteiro, na década de 1930, que olhava com admiração as crianças mais velhas contando várias histórias. Essas histórias eram contadas nos acampamentos, todos os anos, quando à noite os rapazes se reuniam em torno de fogueira e os escoteiros mais velhos recontavam histórias de mistério, histórias de fantasmas, cenas de filmes, experiências relacionadas à vivência surda, piadas, brincadeiras e histórias ABC.

A variedade de histórias é guardada em uma espécie de caixa, segundo o autor, onde ficam os contos, que são passados para o público. O autor relata a importância, para jovens e adultos, de desempenharem o papel de contadores de histórias. A contação começa na escola e depois vai para fora, ou seja, para os clubes, associações e espaços. O contador seleciona as histórias para contar ao público, avaliando o local específico e a situação que enfrentará.

Bahan (2006) desenvolve análises de vídeos e, em seus estudos, por exemplo, focaliza a performance narrativa do surdo contador de histórias. A história cinematográfica é recortada e recriada em cenas, por meio do uso de um dos aspectos do sistema linguístico: as descrições imagéticas. Quase todos os contadores de histórias incorporam elementos da cinematografia e tecnologia em seu repertório e, de alguma forma, poderíamos pensar que esse gênero (narrativa cinematográfica) se aproxima das produções de filmes.

Nas entrevistas, percebi a recorrência da presença de professores surdos, no desenvolvimento da literatura surda, em duas passagens, que destaco a seguir:

Acho que para começar tem que ser com instrutor ou professor SURDO, penso que cada um pode começar e expressar a sua história de vida... contar e imaginar misturar a imaginação com a verdade. O mesmo pode acontecer com as crianças. Recontar o que fizeram, como contar a sua própria vida. Acho que essa é uma estratégia de trabalhar com a literatura surda. Também têm muitas narrativas próprias da cultura surda para compartilhar ou também tem algumas histórias de ouvintes adapta para surdos que ajudam a refletir para entender a identidade surda e vai aos poucos, acho assim (Glória, Escola 4).

Fiquei observando as palavras de outras colegas e fico pensando que os professores ouvintes também explicam, mas são os professores surdos, principalmente, quem devem trabalhar com a literatura surda dentro da escola de surdos. E isso se chama ser p-r-o-t-a-g-o-n-i-s-t-a, ou seja, é o papel dos professores surdos dentro das escolas de surdos, porque os alunos são surdos (com ênfase na sinalização) (professora Liz, Escola 4).

Pensando criticamente sobre a fala acima, creio que a importância de que o professor surdo seja o responsável pelo ensino de literatura surda não significa que seja um trabalho exclusivo deste. Há, de fato, vários materiais (livros, DVD's etc.) que podem dar suporte ao professor ouvinte para que este também atue nesse campo. Ainda sobre os materiais que circulam sobre a literatura surda, destaco o trabalho de Pokorski (2014), quando analisou o curso de Letras-Libras, mais especificamente, a disciplina de literatura surda do curso em questão. A autora inicia a apresentação da disciplina falando do texto-base que “[...] indicava o processo histórico da literatura surda, que aproxima-se das culturas de tradição oral, cujo registro muitas vezes é apenas na memória das pessoas”. Na mesma seção, a autora apresenta a organização das unidades da disciplina no curso, em que a “[...] disciplina era dividida em quatro unidades: literatura surda; poemas em Língua de Sinais; Fábulas; e contos de fadas”. (POKORSKI, 2014, p. 38).

Observo, com base na leitura das produções sobre o tema, em minha experiência acadêmica e profissional, a ampliação de produções sobre a literatura surda. Se, no passado, assim como apontou Pokorski (2014), as produções literárias circulavam na comunidade, sem registro, e por vezes esquecidas com o passar do tempo, na atualidade, o movimento é outro, pois observamos um aumento das produções editoriais, ao menos na área acadêmica há um levantamento que demonstra isso. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2018) registram as produções desenvolvidas por pesquisadores na área da Educação de ensino superior; as pesquisas vinculadas ao GIPES realizam mapeamentos, desde 2010.

As produções editoriais como livros, DVDs, foram catalogadas pelo Grupo de Pesquisa, e somam 90 obras impressas e/ou em DVD, até a publicação do artigo dessas autoras (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2018, p. 22-23). Vale lembrar que a internet tem facilitado a circulação de materiais em vídeos, sejam eles institucionais ou produções livres dos próprios usuários. No curso de Letras-Libras, também há um acervo de produções dos alunos, com trabalhos para disciplinas, palestras, apresentações artísticas etc.

Quando realizei o mestrado (BOSSE, 2014), centralizei as análises na temática dos poemas que, na maioria dos casos, tematizavam experiências de vida, evidenciando os sentimentos dos surdos, como membros de uma mesma comunidade, que partilham a mesma cultura. Nesse sentido, Bahan afirma que as histórias contadas por surdos “São comparáveis com o tipo de história que aparece em todas as culturas, tais como a narrativa de experiência pessoal” (BAHAN, 2006, p. 08). Mesmo que os surdos vivam em países diferentes, com línguas de sinais diferentes, há marcas que apontam para uma experiência surda, que é registrada em forma de literatura.

Esses registros circulam em redes sociais e na própria narrativa de surdos adultos. Por vezes, os materiais não são acessíveis aos alunos, e, após a filmagem, a escola os guarda sem que os alunos possam revisitá-los. Segundo o depoimento de um aluno, na “[...] escola todos os materiais ficam na pendrive, não tem DVD para divulgar os vídeos do teatro. [...] Sim, porque todos os vídeos ficam para eles (professores e direção) na pendrive. Paciência” (Max, Escola 4).

A partir desse depoimento, considero importante refletir sobre a presença e ausência da literatura surda nas escolas bilíngues de/para surdos, bem como sobre aquilo que os alunos pensam e desejam em relação às práticas literárias na escola.

Apresentarei, adiante, um mapa em que se evidencia a literatura surda, com vários marcadores, tais como: gêneros literários, a língua de sinais, entre outros no espaço escolar. É necessário o uso



de uma “lupa de busca” para analisar o que foi dito nos grupos focais com os setores administrativos e pedagógicos das escolas, bem como na conversa com os alunos. Podemos ilustrar com o que Ladd (2013, p. 157) nos diz sobre a importância da coleta de informações sobre a cultura surda, segundo o autor, “reciprocidade da partilha de competências e o papel da narração de histórias” são elementos interiorizados nos espaços da comunidade surda, tal como a escola. Contudo, isso é uma produção desses espaços e da relação entre os sujeitos da comunidade. Na fala de alguns professores, observei a recorrência sobre o atraso linguístico dos alunos e outras questões que abordarei nesta seção.

Nas conversas organizadas nas escolas, os profissionais da equipe administrativa e pedagógica destacaram questões quanto ao desenvolvimento da cultura surda nos alunos, já que a maioria chega na escola sem a fluência na língua de sinais, ou, como costumam dizer dentro da escola, chegam com “atraso” na língua de sinais, sem um repertório linguístico e cultural, e isso é um problema no que tange aos aspectos comunicacionais. Segundo uma das professoras da escola:

As crianças chegam aqui na escola sem conhecimento da língua de sinais. Então precisamos, primeiro, mostrar imagens e depois sinais. Por exemplo, pego o livro, observo que há um porco e mostro para alunos. Depois, no teatro, os alunos ficam impressionados, pois é igual ao livro. Dizem ‘Como!?!’. Então explicamos que este livro vai para teatro com as pessoas vivas, pois faz com que explorem sua imaginação. É um trabalho bem diferente! (Any, Escola 3).

Contudo, apesar dessa recorrência na fala do grupo citado, em outros registros, como nas falas dos alunos, é dito que são os professores que não sabem língua de sinais, que também não possuem formação específica e que as produções em língua de sinais pelos professores são erradas. Portanto, precisa-se refletir em como chegar na literatura surda nesse cenário, tentando identificar quais os repertórios que os alunos trazem e os relacionar com a literatura surda.

No desenvolvimento dos grupos focais e entrevistas, em algumas situações, os professores/diretoras demonstraram dificuldades em responder às perguntas e a sinalização se tornava incompreensível. De acordo com os alunos, isso também ocorre em algumas situações de sala de aula, segundo eles “tem alguns professores que oralizam” (aluna Aline, Escola 2). Nesse sentido, a falta de fluência de alguns professores pode impossibilitar o acesso dos alunos à literatura surda.

No contato com a produção literária, é produzido um campo possível de resistência que se coloca como uma possibilidade de entendimento do presente e também um modo de agir e de inventar formas de (re)existência, seja na escola, na universidade ou na vida. Começa a surgir aqui com um valor cultural de grande importância para os surdos, que tornam uma convivência, entre seus pares, mesmo que momentânea, em um momento de interação, troca de contatos interpessoais.

A literatura surda, segundo Ladd (2017), diz respeito às histórias que os surdos contam sobre si e sobre o seu lugar no mundo, trata sobre os motivos que levam um determinado sujeito a se fixar em um local e as atitudes adotadas por cada um em relação a suas histórias. A partir dessas considerações, é importante que os professores tenham o conhecimento da literatura surda e fluência para atuar na educação dos surdos.

No recorte a seguir, não se trata de o professor ser surdo ou ouvinte, mas sim de ter a fluência em língua de sinais. Um exemplo sobre esse aspecto foi quando os alunos reclamaram sobre o professor não ter formação e fluência em língua de sinais, lembrando da atuação de um professor, que sempre realizava atividades diferentes no ensino da língua de sinais, e de outro docente, que empregava sempre os mesmos tipos de atividades.





Bob – [aluno olha para a colega Rita e realiza o sinal de um professor] Ele não nos leva para assistir nada.

Rita – Difícil!

Ellen – Difícil o quê?

Rita – Está falando daquele professor que não usa muito a projeção... é difícil. Ele usa mais a escrita e língua de sinais.

Elisa – Verdade!

Rita – Só escreve, mas não usa projeções.

Elisa – É verdade, esse professor trabalha só com texto e sinaliza. Não usa recursos como o computador. As aulas são mais de troca, compartilhamentos.

Isis – Os textos em português não são muito usados. Só usamos textos sobre o dia dos surdos, dia das mães, escravos, como os surdos sofrem, somente sobre esses assuntos.

Clara – Também trabalha com os verbos em LS.

Elisa – Mas o outro professor...

Ellen – Verdade!

Rita – É um professor que não está mais na escola. Ele usava computador, mas já foi embora. Com esse professor novo que explicamos agora é sempre com texto.

Bob – Ontem nosso antigo professor veio visitar, matei a saudade!

Pesquisadora – Então vocês gostam mais das dinâmicas que o outro professor usava, como computador e projeções do que as dinâmicas de agora sem esses recursos?

Todos – Sim, era melhor do que agora!

Ellen – O antigo professor trabalhava com várias dinâmicas. Eu ficava admirada!

Isis – Na minha sala, atualmente é um pouco diferente. Sempre somos liberados para conversar. Depois, na próxima conversa mostro o caderno da disciplina LS (Escola 2).

Nesse sentido, reflito sobre a produção, aquisição e circulação da língua de sinais. As professoras e diretoras comentam sobre a necessidade de a língua de sinais não se reduzir somente ao tempo e espaço da disciplina curricular, mas circular na escola em diferentes âmbitos. De acordo com elas, o aluno deveria ter contato com essa língua mais cedo. Diante disso, em especial para alunos que nunca tiveram contato com a língua de sinais previamente, penso que os

intervalos e o horário antes do início das aulas, à tarde, desempenham um papel importante nesse processo de aquisição da língua de sinais, o qual costuma ocorrer majoritariamente no ambiente escolar, e, para os professores e diretoras, deve permear todas as atividades curriculares, como podemos intuir ao verificar a grade de horários da escola na Tabela 2.

Tabela 2 – Grade de Horários da Escola 3

ANOS FINAIS							
TURMA	HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	
Adaptação	M	8h	História	Português	Libras	Ed. Física	
		9h45min	(TILS)				
	10h15min 12h	Inglês	Matemática	Libras	Português		
	T	13h30	História (TILS)	Matemática	Geografia (TILS)	Artes	Projeto Libras
15h							
8º ano	M	15h30min	Geografia (TILS)	Ciências (TILS)	Matemática	Português	Projeto Teatro
		17h30min					
	T	8h	Inglês	Matemática	Libras	Português	
		9h45min					
10h15min 12h	História (TILS)	Português	Ciências (TILS)	Ed. Física			
13h30	Geografia (TILS)	Ciências (TILS)	Matemática	Português	Projeto Libras		
15h							
15h30min	História (TILS)	Matemática	Geografia (TILS)	Artes	Projeto Libras		
17h30min							

Fonte: Escola 3.

Vê-se que a estratégia empregada pela escola foi a adoção de turno integral, deixando as disciplinas mais espaçadas e permitindo uma flexibilidade maior em comparação com outras modalidades – como a organização de cinco ou seis períodos em cada turno,

muito comum nas escolas, atualmente. Essa parece ser uma estratégia interessante, pois agrupa os alunos surdos e permite que estes tenham um tempo maior em contato com sua língua e seus pares. É importante ressaltar que, em todas as escolas (tanto do Brasil como na escola americana), as temáticas da literatura surda são abordadas na disciplina de Língua de Sinais.

Ficou evidente nas entrevistas que os níveis de entendimento em relação à literatura surda variam conforme a escola. Em algumas, há um trabalho mais consistente, em outras, o conhecimento do assunto é superficial. Quando os professores e diretoras foram questionados sobre o entendimento deles sobre a literatura surda e o seu emprego na educação de surdos, alguns demonstraram desconhecimento e/ou compreensão da literatura apenas de forma recreativa, conforme destaque dos trechos a seguir:

Pesquisadora – Ah lembrei. Tem a literatura surda em LS e não sei se vocês aproveitam?

Frida – Como assim, desculpa!

Pesquisadora – Literatura em LS, em DVD...

Frida – Ah, sim. Eu busco na Internet, porque não tem materiais em LS. Por exemplo, sobre o trovadorismo e arcadismo eu busco alguns sinais mas não sei se são oficiais (Frida, Escola 2).

Duda – E algumas crianças também têm dificuldade na comunicação e no aprendizado da Libras, acabam não desenvolvendo a língua. Nisso, o teatro é mais fácil.

Celia – Por exemplo, no *Youtube* tem histórias em Libras, mas não tem interação. No teatro, as crianças brincam, se envolvem (Diretoras, Escola 3).

Os alunos da Escola 2 também apresentam dúvidas sobre o que é a literatura surda:

Pesquisadora – Qual literatura já leram? Surda ou de ouvintes?

Bob – Surda.

Aline – Não, é ouvinte.

Rita – Li de ouvinte.

Kira – Acho que era ouvinte.

Isis – Surdo.

Elisa – Li tradução (ficou dúvida).

Aline – Depende, varia entre surdo e ouvinte.

Elisa – Se é ouvinte, ler bem.

Ellen – Ler?

Isis – Olha aqui. Se tem português legenda/frase é para ouvinte, se tem LS é para surdo. É separado. Alternado.

Ellen – Ouvinte e surdos são iguais.

A escola se constitui, historicamente, por diferentes produções culturais, contudo, devemos nos perguntar como se dava a circulação e a produção da literatura nesse espaço, antes mesmo de ela ser nomeada como tal. É muito difícil responder a essa questão, pois provavelmente ela sempre esteve lá, mas as pessoas desconheciam a sua relevância. Nas conversas e entrevistas nas escolas, observei que, ao falar sobre a literatura surda, as pessoas rapidamente desviavam do assunto e eu precisava retomá-lo com frequência, conforme destaquei nos trechos anteriores.

Mourão (2016) ratifica que a literatura surda só foi nomeada como tal recentemente, apesar de as produções culturais surdas serem uma realidade há muito tempo. E que as pessoas não se percebiam como produtoras de cultura. Podemos dizer que, na escola, acontece esse mesmo movimento histórico, um espaço no qual circula muita produção cultural surda, mas que não é vista como literatura surda. Na entrevista da professora Frida, ao mesmo tempo que ela se questionou quanto ao que era literatura surda,

também se disse conhecedora da história da Cinderela Surda, que é um artefato da literatura surda. Segundo a professora da Escola 2:

Às vezes o grupo vai para o laboratório de informática e peço para ver no *YouTube*, por exemplo, a história da Cinderela Surda e depois pedem para escrever. Às vezes os surdos ficam assustados, por precisar escrever e não saber. Mas sim, eles têm capacidade, se primeiro pensarem em Libras e depois escreverem muitos textos, uma menina de 6º ano da Ed. Fundamental fez um texto com três folhas. Nossa! (Frida, Escola 2).

Neste trecho, ainda observamos a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, que trabalharei nos próximos parágrafos. No decorrer da pesquisa, fui até as bibliotecas das escolas para observar os materiais sobre literatura surda existentes e como estes são utilizados pela comunidade escolar. Na Escola 2, há várias estantes com livros, categorizados por diferentes temas. Encontrei a categoria “literatura bilíngue”, mas havia apenas dois títulos de livros e vários exemplares de cada um. Perguntei para a pessoa responsável se havia DVDs, ela me levou até uma caixa com vários DVDs, mas que, em grande maioria, eram livros didáticos produzidos pela Editora Arara Azul e distribuídos gratuitamente para as escolas pelo Ministério da Educação (MEC).

Não havia nenhum título de DVD de literatura surda. A responsável pela biblioteca informou que aqueles eram os materiais disponíveis. Quando questionei sobre a existência de outros materiais, ela saiu e mudou de assunto, disse que naquele local não se teria um espaço para projeção dos DVDs, sendo necessário o deslocamento para o salão da escola, para assistir ao material. Na Escola 3, me deparei com um espaço muito pequeno, compartilhado pela recepção da escola e sem nenhuma referência a livros sobre literatura surda, disponibilizando materiais muito simples de leituras. A reflexão, neste momento, é a de que as escolas de surdos disponibilizam materiais pouco elaborados para os alunos, sem profundidade ou variedade de assuntos.

Outro aspecto de destaque, no contexto das bibliotecas escolares, são os livros destinados aos jovens, ou seja, a denominada literatura infanto-juvenil. Não são encontrados materiais, desse tipo de literatura, acessíveis ao público surdo. Observa-se um grande número de obras para o público infantil, mas, ainda, são escassas as produções para os jovens.

Mesmo com alguns materiais traduzidos e/ou adaptados para a literatura surda, principalmente para o público infantil, o tema ainda aparece como pouco conhecido para algumas professoras das escolas de surdos:

Pesquisadora – Ah sobre o que você disse, com o exemplo da história do Patinho Surdo, então tem mais outras semelhantes?

Jade – Sim. Cinderela Surda... Não sei o sinal certo... Adão e Eva.

[Pesquisadora apresenta o sinal correto]

Jade – Isso, mas é muito pouco por que a história é mais difícil para os pequenos. Trabalho com outras que são mais conhecidas. Mas às vezes é difícil mesmo. Eu escolho as histórias não sobre os surdos, escolho história que dá para substituir por surdo, por exemplo, sobre tema como o preconceito. Mostro que esta história tem preconceito e os alunos surdos também sofrem preconceitos e vou trocando os assuntos (Jade, Escola 2).

Também verificamos que não há histórias infantis em Libras. Não tem. Procuramos em vários lugares e não encontramos; somente livros que são para ouvintes. Então mostramos o livro e o teatro, que é a história do livro. Os alunos só conseguem entender os desenhos e entendem pouco. [...]. Se pegássemos o livro para ler em sinais, não é possível. Nós mostramos, fazemos teatro das histórias infantis para ajudar as crianças a entenderem e, depois, nas aulas, trabalhamos com as palavras, os sinais... Tem os sinais próprios, ou sinais combinados se não tiver (Sara, Escola 3).

Entendo que a literatura surda, as artes visuais e outras formas de expressão artísticas estão muito ligadas entre si. Ladd (2017) comenta sobre a importância das piadas para a cultura surda e o fortalecimento linguístico da língua de sinais. Nesse sentido, Karnopp e Bosse (2018, p. 128) sustentam que as poesias também empreendem

papel semelhante, pois entende-se que a poesia empodera a língua de sinais, uma vez que apresenta a língua de maneira criativa e artística. Segundo as autoras, esse empoderamento “[...] produz novas maneiras de os surdos se reconhecerem como sujeitos, estando mais abertos à transformação através da linguagem, seja através do teatro, das narrativas ou outras formas de texto”, essas formas de produção se constituem em “[...] textos mais livres, trabalhados de maneira estética, os surdos se sentem atraídos pelo que os poemas dizem e pela forma como dizem”.

Outra questão destacada pelas professoras é a falta de conhecimento para trabalhar a temática nas escolas. Em relação à literatura surda, não há um manual de como ensiná-la, ou uma metodologia pronta que funcione em todos os casos. O que podemos verificar são as experiências que já ocorreram, como relatado pela diretora, a seguir:

Bom, aqui na escola sempre nas sextas-feiras pela manhã não tem aula. Nesse turno, os professores sempre fazem reunião. Nós estudamos, pesquisamos, coletamos... Visitamos várias escolas de surdos para buscar. Porque nós, de escola bilíngue, não temos regras ou orientações de como fazer pré-prontas. Não tem livros de apoio para realizar o trabalho. Nós definimos que iremos construir, por isso visitamos diferentes escolas e fizemos cursos. Por exemplo, atualmente 13 (treze) professores fazem especialização nas sextas à tarde e noite sobre educação de surdos. Nós sentimos que é necessário fazer, conhecer mais, por isso nas sextas pela manhã conversamos, procuramos estratégias, aprendemos mais. [...]

Temos que pesquisar e encontrar boas práticas e colocá-las em prática, descartando as que não são boas. Por isso nós procuramos sempre estratégias visuais, mas não sabemos se funcionarão. Os anos que seguirão é que nos dirão se essas práticas são boas ou não. Da mesma forma, vamos observando cotidianamente os alunos. Se eles estão indo bem, continuamos, se não, mudamos as estratégias, adaptando-as. Nós, professores, discutimos sempre, por isso e também porque nós sabemos que surdos sempre precisam de práticas visuais para aprender. Sempre tentamos realizar mais trabalhos visuais, criamos estratégias; não fomos nós que criamos, mas usamos a estratégia do teatro (Celia, Escola 3).

O que mais costumamos ver nas escolas é a presença de práticas de teatro, um gênero que tem estado muito presente na literatura surda atualmente. Compreendo que os teatros são formas visuais e interessantes de se trabalhar com literatura surda, pois proporcionam uma releitura do cotidiano, valorização da língua de sinais e acesso a uma nova forma de estética sem o compromisso com o formal.

Bom. Porque eles gostam muito de teatro. Algumas turmas do 4º e 5º ano sempre querem teatro. Mas eu digo que não pode ser sempre, porque precisa escrever um pouco e eles ficam tristes. Na outra aula eles pedem de novo e eu digo para que tenham calma, pois se precisa contar a história primeiro e dar um tempinho para depois fazer teatro. Eles adoram teatro, são bons porque usam a expressão facial e corporal. É bom também porque tem alguns alunos mais tímidos e teatro ajuda. Teve um aluno que entrou que ficava sem fazer nada, é que também trabalho com oficinas de teatro de tarde, ele começou a participar e agora é outra pessoa, mudou seu jeito e se expressa. Muito bom! (Jade, Escola 2).

Quando os alunos utilizam figurinos, incorporam personagens e se deparam com novas histórias, penso que isso facilita o trabalho com os conteúdos propostos. Da mesma forma, o retorno dos alunos é muito positivo, pois todos dizem gostar muito. Assim, entendo que o teatro tem desempenhado um papel bastante proeminente nos últimos tempos; contudo, penso ser importante frisar que esse não é o único gênero literário que pode ser desenvolvido com os alunos, assim como comentado sobre as piadas (LADD, 2017) e as poesias (KARNOPP; BOSSE, 2018).

As piadas, segundo Ladd (2017), fortalecem o conhecimento linguístico, a estética e a história cultural da comunidade surda. Da mesma forma, as produções poéticas também fazem circular representações valorativas da experiência de ser surdo e das formas artísticas da língua. Esses gêneros literários produzem o empoderamento dos sujeitos surdos. “Os poemas em língua de sinais apresentam a resistência da comunidade e fortalecem o processo pedagógico, a partir dos recursos poéticos e estéticos das línguas de sinais” (KARNOPP; BOSSE, 2018, p. 136).

O empoderamento produz novas maneiras de os surdos se reconhecerem como sujeitos, estando mais abertos à transformação através da linguagem, seja por meio do teatro, das narrativas ou outras formas de texto. Pelo fato de serem textos mais livres, trabalhados de maneira estética, os surdos se sentem atraídos, pois apresentam a língua de maneira criativa e artística.

Karnopp e Bosse (2018, p. 136) destacam que, ao se trabalhar com poemas em línguas de sinais, “[...] a preocupação não é com a estética das palavras escritas em português, mas com a estética que se manifesta nos gestos, na língua de sinais”, e ainda, “[...] para que os surdos se apropriem de poemas sinalizados, é indispensável a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais em diversas práticas linguísticas, em um ambiente linguisticamente adequado”.

Mesmo com os apontamentos sobre a importância da valorização de outros gêneros literários no contexto escolar, ainda vemos a forte presença do teatro nas escolas de surdos, conforme já destacado anteriormente. A seguir, um relato que evidencia essa presença:

Nós encenamos Branca de Neve e os 7 Anões. Foi minha primeira experiência. Eu estava com medo, mas, ao mesmo tempo, gostei. Me tornei mais confiante. Eu tive outra oportunidade em [sinalizou a cidade]. No ano que vem, espero ir ao Acampamento Surdo de Cinema para aprender a escrever um roteiro, editar e fazer filmes (aluno Marcio, Escola 6).

Observou-se que os alunos frequentemente relatam que o papel do teatro é muito marcante nas experiências escolares, consistindo em um gênero que possibilita apropriação dos conteúdos de forma mais fluida. Por outro lado, nas rodas de conversa, os alunos, em dado momento, reclamaram sobre a monotonia de se fixar em somente um gênero literário. Também vemos um movimento semelhante com livros de literatura surda, que são escassos e, em função disso, muitas vezes acabam se repetindo, assim como os teatros. Os alunos expressam estar saturados de trabalhar com os mesmos

gêneros, tendo vontade de explorar coisas novas, que tratem da cultura surda, da literatura surda, da língua de sinais, como mostrado no recorte a seguir:

Mayla - Marvel e outros quadrinhos me chamam a atenção, tenho interesse de comprar sempre.

Lara - Ah sim eu amo.

Mayla - Eu ADORO (usa o sinal de único).

Pesquisadora - Vocês sabem que têm histórias em quadrinhos feitos por surdos?

Aurea - Ah. É mesmo? (expressão).

Lara - Não tem.

Mayla - Sim, eu sei.

Max - Os feitos por surdo não. Só outros quadrinhos!

Lara - Ah Mônica e outro (sinal incompreensível) ele usa Língua de Sinais? (Alun@, Escola 4).

Por outro lado, os professores e diretoras comentam sobre a dificuldade de se trabalhar com outros gêneros pela falta de materiais ou metodologias específicas para o desenvolvimento de habilidades referentes à literatura surda. Isso talvez esteja relacionado ao caráter artístico presente nesta e à necessidade de conhecimento profundo da língua de sinais para que se compreenda e adquira os sentidos esperados. Destaco que¹⁰¹ na escola americana, existem práticas e estratégias diferentes, como, por exemplo, o foco em biografias. Nesse tipo de trabalho, os alunos escolhem uma pessoa conhecida e fazem uma pesquisa sobre sua vida, para depois realizar o relato em língua de sinais. Sobre as estratégias encontradas nas escolas brasileiras, destaco o excerto a seguir:



Pesquisadora – Bom, trabalha mais teatro. Conto e poesia?

Jade – Sim.

Pesquisadora – É mais raro, hein?

Jade – Sim, mais raro, mas a professora de literatura trabalha mais com isso.

Pesquisadora – Mas com pequenos?

Jade – Ah sim. É mais difícil. Já trabalhei com textos menores de poesia, já tentei. Também já pedi para eles fazerem textos. Eu mostro algumas imagens soltas e peço para os alunos pensar em como criar uma história e depois eles fazem teatro. Por exemplo, mostro as imagens de: flor, casa, cachorro, velha e eles vão tentando criar uma história: 'o cachorro saiu da casa e viu a velha, ficou triste e o cachorro pegou mordeu e deu a flor para a velha' em Língua de Sinais e peço para os alunos escreverem o texto, com as turmas de 5º e 6º ano da Educação Fundamental. Depois, eles organizam o texto e sinalizam.

Pesquisadora – Interessante... não sei qual é o processo que você percebe ser o melhor? Primeiro a sinalização para depois elaborarem a escrita?

Jade – Isso mesmo.

Pesquisadora – Tu grava (em vídeo) e eles olham e depois produzem a escrita?

Jade – Ah. Eles olham, observam que ainda falta e depois tentam melhorar. (OLHAR+AINDA+MELHOR+PRECISA+ALGUNS+FILMAR+PORQUE+DEPOIS+VER+FILMAR+NÃO TEM+PRECISA+LEMBRAR) (sinalização incompreensível). Às vezes precisa filmar, porque podem ver depois (Jade, Escola 2).

Já foi comentado sobre a repetitividade dos gêneros literários e o desconforto expresso pelos alunos em relação a isso. Imagino que, um dos motivos dessa repetição, seja uma aparente “fuga” da língua de sinais por parte dos professores. No excerto acima, há uma fala da professora Jade (toda ela colocada em caixa alta e entre parênteses) que expressa um possível motivo para essa fuga: o fato de que a fala da professora era incompreensível. Por isso mesmo dei destaque a essa fala, pois, na hora de realizar a transcrição, foi difícil traduzir o sentido do que estava sendo dito. No mesmo quadro, um dos alunos comenta que os livros trabalhados são muito simples, e sente a necessidade de explorar questões mais aprofundadas. Por exemplo, o livro Cinderela Surda é um livro voltado para o público

infantil. Se ele é proposto para um grupo de adolescentes, talvez ocorra esses sentimentos expressos por um aluno: “Eu adoro ler, não coisas simples, mas coisas ‘profundas.’ Gosto de aprender [...] Pego os livros da biblioteca e também compro. [...] Sou ‘famoso’, tem gente que me dá livros de presente. Fico feliz!” (aluno Mael, Escola 4).

Como visto anteriormente, há uma série de materiais que tratam da surdez e da língua de sinais, mas não são conhecidos pelos alunos, como gibis e tirinhas. Talvez isso esteja relacionado à falta de proximidade dos alunos com a biblioteca. Vemos que estes não têm o costume de frequentar esse espaço, o que parece causar uma falta de interesse por qualquer tipo de literatura, seja aquela em sua língua materna, seja aquela em sua língua adicional. Verifiquei que, na escola americana, há uma maior aproximação dos alunos com o espaço da biblioteca, inclusive há atividades sistemáticas nesse ambiente, e cada turma tem um horário definido para ir à biblioteca e lá desenvolver atividades. Bem como cada professor tem sua própria estratégia de trabalho com os livros.

Sabemos que a língua adicional – nesse caso o português – costuma ser mais difícil para esses alunos; porém, há de ser mencionado o papel da escola bilíngue, que deve também alfabetizar e letrar os alunos na língua portuguesa. Caso não seja explorada a literatura produzida em português, talvez os alunos se sintam inseguros e limitados ao lidar com essa língua adicional, o que pode afetar seu desenvolvimento em relação à leitura e escrita. Essa relação, por vezes difícil, com a língua portuguesa é destacada na roda de conversa com os alunos:





Kaua – [olha para os colegas] Texto! Livros! Leitura!

Max – Eu odeio!

Mayla – Uma vez.

Enzo – Às vezes [sinaliza lentamente].

Lara – Às vezes... Mas tem rodízio de livros mensalmente. Ler muitas coisas.

Mayla – Odeio.

Pesquisadora – Odeia? Por que usou essa palavra? Prefere em Língua de Sinais?

Mayla – SIM!

Pesquisadora – Então os livros ficam na mochila?

Max – Sim, ficam. Deixo assim.

Mael – Leio na rua. Mas em outra rua, porque ali [apontou para a cidade] as pessoas ficam me olhando e podem me tirar. Não sou bobo.

Aurea – Me pedem para ler, daí eu digo ok!!! Na minha casa eu faço outra coisa, vejo TV, olho celular. É um absurdo deixar o livro na mochila, estou arrependida. Então eu volto a estudar (Alun@, Escola 4).

Comentou-se, anteriormente, sobre a dificuldade que alguns alunos apresentavam em lidar com o português do cotidiano, como é o caso de Mael, o qual reclama que a colega Mayla só entende quando ele usa frases simples e “resumidas”; caso contrário, Mayla precisa pedir ajuda a outra pessoa para que possa compreender a mensagem, conforme o trecho a seguir:

Mael – É Verdade. Ela [Mayla] me manda e-mail ou whatsapp com frases curtas, igual de criança. Eu entendo tudo. Quando eu respondo com um texto mais longo ela reclama que não entende. Daí tem que perguntar para os outros o que está escrito. Por isso ela odeia e não quer ler. Mas tem que ler para aprender.

Mayla – Sempre escrevo ‘resumido’.

Pesquisadora – Ah, ela prefere resumido... Mas precisa ler! Você não gosta mesmo!? Não gosta das palavras, apenas dos sinais?

Mayla – Não. As palavras soltas ok, eu entendo.

Max – Verdade, nós (Mayla) trocamos vídeos em LS.

Mael – Ela [Mayla] me pede para resumir as frases para ela entender, porque ela não entende nada. Ah, não tenho paciência! [Risos].

Lara – Verdade, igual eu.

Pesquisadora – Você [Lara] lê?

Lara – Não, só algumas palavras.

Mayla – Quando ela [Lara] fica com dúvida das palavras, eu procuro outras palavras para ela entender (Alun@, Escola 4).

Ao observar a narrativa dos alunos sobre esse episódio, recordei-me de quando eu mesma estudava em uma escola de surdos e passava por situações semelhantes, nas quais minhas colegas queriam enviar cartas ou recados para algum namorado ou para seus pais, e pediam para que eu escrevesse para elas. Penso ser interessante verificar que isso continua ocorrendo até hoje, mesmo tendo se passado várias décadas. A importância da língua portuguesa é destacada por uma aluna, que afirma que:

Os ouvintes são inteligentes, estudam, leem. Os surdos não têm interesse, mas precisam ler, estudar muito para ter um futuro melhor. Surdos são iguais aos ouvintes, precisam ler e estudar. [...] Se os surdos não estudarem e não lerem, não saberão nada. Se ficar usando palavras soltas, fica estranho, mas os surdos gostam!!! Antigamente os surdos sofriam muito para estudar, certo? Se esforçavam para estudar e se igualar aos ouvintes. Os ouvintes precisam entender como são os surdos, que são inteligentes. Os ouvintes precisam estudar Libras para se igualar aos surdos (Alun@ Ellen, Escola 2).

Isso mostra a falta de domínio da língua portuguesa para grande parte dos alunos surdos. De fato, muitos pesquisadores da área da Linguística têm mostrado as fragilidades do ensino e do aprendizado de uma língua adicional para crianças surdas. Apesar disso, entendo que as dificuldades não caracterizem uma limitação absoluta, mas um desafio que pode fazer emergir novas estratégias que, na melhor das possibilidades, elimine as barreiras existentes entre as duas línguas, produzindo uma aprendizagem de fato

bilíngue, na qual seja possível o desenvolvimento simultâneo e equânime de ambas as línguas. As crianças, filhas de pais surdos, nos dão pistas sobre a importância de estabelecer-se correlações com os conteúdos escolares, uma vez que o sistema de comunicação está presente. Essas crianças precisam de um trabalho pedagógico que aproxime esse conhecimento linguístico do saber escolar. Conforme Berke e Holcomb (2003, p. 159):

[...] para crianças surdas com pais surdos, a falta de língua fluente e de sistema de comunicação muitas vezes não é o problema. A pesquisa mostrou que o conhecimento e o uso da língua de sinais têm uma correlação positiva com as habilidades de alfabetização, como compreensão de leitura e habilidades de escrita e habilidades matemáticas, conforme medido por testes padronizados em Inglês e Matemática (tradução nossa)¹⁸.

Vemos que os alunos, além de suas dificuldades, não têm interesse pela leitura, como apresentado por uma professora em relação ao uso da biblioteca. Um outro fato que me chamou a atenção foi o relato do aluno Max, o qual comentou não ter comunicação nenhuma com seus pais. Isso pode ser visto no fragmento a seguir:

Max - Eu não me comunico com meus pais. Eu guardo o livro e fico de 'folga!' Às vezes peço para o professor explicar cada página.

Kira - Tem aplicativo de Língua de Sinais que traduz.

Mayla - Eu 'zero', não leio nada (sinais incompreensíveis) (Alun@, Escola 4).

A professora destaca a importância da família:

18

No texto original: [...] for deaf children with deaf parents, the lack of fluent language and communication system is often not the issue. Research has shown that knowledge and use of sign language has a positive correlation with literacy skills such as reading comprehension and writing skills and Math skills as measured by standardized tests in English and Math.

Cada um tem sua bolsa para guardar o livro, no dia de ir para a biblioteca. Eles escolhem um e trocam pelo outro que haviam pego na semana anterior e levam para a casa. Eles escolhem. O que é bom e eu acho importante é que os pais acompanham para apoiar esse hábito. Porque às vezes os alunos escolhem os livros, vão para a casa e só veem as imagens e não leem, apenas ficam folheando as páginas e já guardam o livro na bolsa. Não conseguem entender a história, não leem. Sim, eu sei a importância da escola para apoiar também, mas os pais em casa devem apoiar, dar força e incentivá-los a entender a história, questionando sobre o que ela fala? É isso. A família é muito importante, pois a escola precisa trabalhar junto com a família. A escola sozinha consegue pouco resultado, mas se a família está junto consegue melhorar. Ambos, escola e família precisam estar juntos para que o aluno se desenvolva melhor! (Jade, Escola 2).

Há muitos artigos que mencionam a importância de se ter professores surdos e ouvintes trabalhando conjuntamente – como, por exemplo, Zanini (2018) –, a fim de proporcionar um ambiente bilíngue, pois pode acontecer de o professor ouvinte não ser fluente em língua de sinais, então a presença do professor surdo seria uma estratégia de trabalho para compensar essa falta. Outro caso possível seria o do professor com formação específica e fluente em língua de sinais, o que dispensaria a presença de outro profissional para dar conta das questões linguísticas. Contudo, o que temos visto em muitas escolas é que, para tratar de assuntos como literatura surda e ensino da língua de sinais, a preferência tem sido a de contratar professores surdos. Nas rodas de conversa foram contadas diferentes experiências na produção de ambientes bilíngue, tais como a reprodução e criação de histórias em língua de sinais, conforme destaco:

Agora estamos adorando trabalhar com o Monteiro Lobato, porque tem muito para explorar das obras dele. [...] Tem os alunos que acreditam nas histórias dos livros, e querem confirmar com professoras sua veracidade. As professoras explicam que não é mentira, mas uma forma de desenvolver a imaginação. Então vamos mostrando que os alunos têm capacidade de criar histórias também e se expressarem dentro do próprio do grupo. Neste ano, vai acontecer novamente no final do ano, mas estamos estimulando mais os alunos para que eles possam criar uma história, inventar e produzir.

Sempre intercalamos a cada 15 dias a realização do teatro e depois o trabalho a partir desse teatro na sala de aula. Pedimos para que contem novamente o que entenderam, o que aprenderem, o que significou... Por exemplo, em um personagem, vemos quais são suas características, discutimos juntos e depois trabalhamos com as palavras. Sempre debatemos bastante (Celia, Escola 3).

Eu uso o livro *Feijãozinho Surdo* e converso com eles, mas sempre tem uma questão moral. Cada aluno conta em Libras e alguns querem fazer um teatro sobre a história. Daí eu marco para que na aula seguinte possamos gravar. Avalio a compreensão e depois questiono os porquês. Assim, os alunos se expressam, conversamos, quem discorda ou concorda, se estava errado. Eu fico admirada com as conversas, gravo tudo. Tento organizar o cronograma, é um desafio. Penso que dá para usar a literatura surda porque posso usar moral, refletir, ver a compreensão dos alunos, bem como os aspectos sociais. Por exemplo, o feijãozinho tem família ouvinte e surdos, assim como há os alunos que tem. É o caminho que percebo que a literatura surda nos permite para ensinar (Cristina, Escola 5).

As discussões da equipe de professores, em alguns momentos, giram em torno do uso ou não de determinadas obras da literatura surda. O trabalho pedagógico parece ser motivado muito mais em função de atritos, opiniões divergentes, do que propriamente nas estratégias de abordagem das temáticas dos livros. Penso que os ouvintes e surdos precisam chegar a acordos para melhorar o trabalho pedagógico, sendo que cada grupo deve contribuir com suas habilidades. Mesmo que alguns ouvintes não sejam fluentes em Libras, podem ajudar no sentido de trazer elementos da literatura geral, e os surdos, da literatura surda, realizando assim um trabalho integrado e colaborativo. Abaixo, vemos uma fala da professora Valéria, em que ela relata ter muitos conteúdos para dar conta no horário de uma só disciplina “[...] maioria não e eu trabalho com três na disciplina Libras: Literatura Surda, Libras e SW, ligado com três, maioria só um ou dois”. No quadro abaixo, há a exposição de que apenas um material que foi proposto acabou causando grandes discussões entre a equipe de professores. (Escola 5).

Raissa – Sobre Tibi e Joca que teve muita discussão e para mim foi normal e sinto igual ao livro da minha vida e os ouvintes não têm outra visão, ficam chocados. É simples [...] culpa. E ela disse que não existe o mundo com problemas? Claro que tem, é a realidade. Discussão muito feia, e um sinalizou e começou e vai até orientação pedagógica que tem surdos que também discordam. A história tem muita discussão [...] Expliquei muito, a Roberta também, então eles aceitaram (faz mal) mas não gostavam. Agora eles já se acostumaram com os temas e eles sabem que somos resistentes e ficam firmes sobre o assunto. Agora acreditam em nosso trabalho e aceitam.

Roseli – Verdade! Literatura Surda ou Literatura Geral? surda ou ouvintes. Claro que é a literatura surda que está vinculada à experiência deles. A ouvinte não (Escola 5).

Nas práticas de educação bilíngue para surdos, nas rodas de conversa, o uso de tecnologia para o registro da sinalização e uso de recursos como a legendagem, proporcionam a constituição de um espaço bilíngue. Acima, a professora Roseli afirma que a literatura ouvinte não expressa a experiência dos alunos surdos, porém, isso seria algo a ser debatido, uma vez que vários livros que são considerados como de ouvintes, por serem escritos em língua portuguesa, tratam de temáticas que também envolvem os surdos, como morte, gênero, relações etc. Os alunos e professores podem registrar o que é produzido na língua de sinais e estimulam o uso da língua portuguesa na produção de legendas, conforme destaque no trecho a seguir:

Então, ela dá as perguntas para os alunos em Língua Portuguesa. Na escola, eles gravam as perguntas em Língua de Sinais e depois respondem em casa, gravando outro vídeo em LS. Eu recebo esses vídeos, edito e transformo em um vídeo de 10 minutos. Então essa foi a produção do 8º ano. Depois disso, a turma de 9º ano vê o vídeo em LS e fazem as legendas, do jeito deles. Os alunos ficam preocupados com as palavras e as frases, mas digo que não há problema, que é para eles treinarem e assim eles vão fazendo e escrevendo. A prof de informática (sinal C aberta no lado do olho) relata que eles nunca chamam para ajudar, nem perguntam sobre as palavras difíceis, que a maioria é independente, e fazem as atividades sozinhos. Mas se a gente pede para escrever em português, eles sempre respondem: Não sei! Não sei! (expressão marcante de angústia) Mas vendo no vídeo em LS, escrevem sozinhos numa boa (Gloria, Escola 4).

Independente de o professor ser surdo ou ouvinte, espera-se que sejam utilizadas diferentes estratégias que possam contemplar o nível de ensino que se pretende lecionar. Uma dessas metodologias, que tem sido bastante citada e apresenta retornos positivos, é o da videogravação, que proporciona uma sinalização do início ao fim e, posteriormente, tradução para a língua adicional escrita, como a experiência relatada no trecho apresentado. As professoras comentaram que costumam trabalhar bastante com videogravações, para que os alunos possam ver e rever quantas vezes forem necessárias, para que respondam às tarefas propostas. Essa prática de leitura e releitura de materiais possibilita “um processo contínuo de construção de sentidos” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 139). Em seguida, apresento um trecho sinalizado por uma aluna sobre a produção literária na língua de sinais:

Eu e meus colegas (aponta cada um) no ano passado gravamos a nossa apresentação de teatro e depois foi avaliada para ver quem ganharia o prêmio de melhor ator/atriz. Uma das colegas já se formou e não está mais aqui na escola. O teatro sobre uma família, Um homem/menino? pobre, surdo e órfão de pai e mãe. Uma outra família fica preocupada com o homem/menino e resolve ajudá-lo. É sobre isso. Só gravar, treinamos e gravamos. A edição foi feita no computador pela professora de Geografia. Treinamos rapidinho, cada um decorou suas falas e já fomos gravar (aluna Hanna, Escola 3).

Apesar de essa iniciativa ser destacada como bem-sucedida pelos alunos e pelos professores, ainda existem escolas que não apresentam a infraestrutura necessária para uma boa efetivação da prática. Na CSD é uma prática comum, que os alunos filmem suas produções, isso acontece diariamente. Naquela escola, a estrutura é algo que facilita essas práticas, já que todas as salas de aula possuem uma parede verde, na qual os alunos podem realizar filmagens com uma qualidade maior. Além, claro, dos recursos tecnológicos. Cada sala possui em média oito computadores, onde os alunos realizam legendagem dos seus próprios vídeos, além de realizar a sua edição. Os alunos também têm a oportunidade de sair da sala e

realizar filmagens na rua, para ampliar as possibilidades de exploração do espaço. Essa estrutura, disponibilizada aos alunos, possibilita a exploração da cultura visual, elemento principal para que os surdos possam desenvolver suas habilidades linguísticas.

No Brasil, encontramos uma situação diferente. Dentre as limitações possíveis estão a falta de bons equipamentos de acesso eletrônico, tais como: computadores, notebooks, baixa qualidade da rede elétrica, baixa ou nenhuma conectividade com a Internet, entre outros fatores. Isso compromete o bom desenvolvimento do trabalho e deve ser pensado como estrutura necessária para o funcionamento de escolas bilíngues; e há, ainda, escolas que não utilizam de tais estratégias, como destacado no trecho:

Pesquisadora – Na hora que você sinaliza, você grava ou eles devem memorizar?

Frida – Memorizar, eu nunca gravei, nunca usei. Ideia boa!

Pesquisadora – Eles olham a gravação e depois podem escrever. Eu faço muito.

Frida – Pois é. É muito boa ideia. Vou usar sua dica.

Pesquisadora – Pode. Risos! Aproveita!

Frida – Gostei da ideia! É ótima!

Pesquisadora – Perde-se tempo sinalizando, depois para, escreve e depois volta tudo de novo. Com o vídeo a sinalização é direta e depois escrita também de uma vez só.

Frida – Sim depois na escrita fica fácil.

Pesquisadora – Talvez, com a possibilidade de ir e voltar com o vídeo a escrita pode melhorar (professora da Escola 2).

Já se tratou da potencialidade do uso de videograções para o ensino de diferentes gêneros de literatura surda. Também vimos que os alunos não gostam de ficar em somente um gênero específico, mas transitar pelos diferentes. Os alunos contaram que não gostariam que suas produções ficassem guardadas somente para a escola, mas que tivessem acesso a ela. Isso mostra como a literatura surda mobiliza e afeta esses alunos, de forma que eles sentem orgulho de suas próprias produções e têm vontade de as publicizar.

O uso de tecnologias de filmagem no CSD é constante desde o 3º ano do *Elementary* (equivalente ao Ensino Fundamental Inicial). Desde cedo, as crianças utilizam vídeo e recursos de edição, ferramentas cujo uso é aprimorado nos anos seguintes (no *Middle School* e no *High School*), quando os alunos adquirem mais conhecimentos quanto ao uso dessas tecnologias. Abaixo, o relato do coordenador David aponta que “[...] um outro professor aqui que ensina tecnologia digital tem um filho ouvinte. Essa criança estava tendo aula de tecnologia digital em sua escola de ouvintes e a professora ficou tão impressionada com o quanto melhor é a CSD!”

Entendo essas manifestações como “dicas” que os alunos fornecem para suas escolas em relação a sua aprendizagem. Aqui encontramos um aluno, Eli, que prefere produzir através da língua de sinais, em detrimento ao uso da escrita na literatura. “A literatura surda inclui muito mais, incluindo expressões faciais e compartilhando muito mais informações do que o que está escrito. Escrever é muito simples, a língua fornece mais informações?” (Escola 6).

Nesse sentido, uma colocação que me chamou a atenção foi uma piada realizada por um aluno, apresentada a seguir. “Não, eu compro óculos ‘especial’ que me explica tudo em LS e eu escrevo” (aluno Luiz, Escola 4).

Ladd (2017) comenta sobre as dificuldades de se trabalhar com a disciplina Literatura Surda, por ser um território ainda em processo de exploração e com fronteiras pouco delimitadas. Como dito, não existe um manual com orientações prontas, ou uma chave capaz de abrir a caixa com as “formas corretas” de se trabalhar com literatura surda. Por isso, penso ser importante continuar a discussão sobre os currículos e de que forma a literatura surda tem circulado entre as disciplinas das instituições. A seguir, as professoras da escola 5 relatam:



Roseli – Importante! Depois nós tentamos e conseguimos uma disciplina e uma oficina de Literatura, porque só dentro da disciplina não dá pois fica apertado, precisa separar. Estamos fazendo, vamos ver no que vai dar.

Raissa – Percebi isso. Foi quando decidimos separar disciplina e Oficina, pois parecia ser confuso.

Vanessa – A disciplina Libras do ensino fundamental é articulada com o cronograma da área pedagógica. Na disciplina Libras focamos a Literatura assim. Eu acompanho o ensino dos meus filhos por exemplo, redação e interpretação textual.

Por fim, é preciso compreender quais práticas utilizadas com alunos surdos são capazes de desenvolver e proporcionam um melhor entendimento sobre a língua de sinais e a língua adicional, as quais devem estar sempre juntas. Com isso, defendo o ensino não só de literatura surda, mas também da literatura em geral. Para que isso aconteça, é importante que: a) sejam feitas leituras em língua de sinais; b) sejam feitas produções em língua de sinais; c) sejam realizados debates e trocas de experiência em sala de aula ou no ambiente escolar; e d) sejam ampliados os conhecimentos por meio de diferentes práticas para um bom desenvolvimento da língua de sinais. Tais passos devem caminhar paralelamente com o ensino da língua adicional, a qual precisa estar em constante diálogo com a língua de sinais, seja no âmbito gramatical, seja no âmbito cultural.

6

BAÚ ABERTO:

COMO VALORIZAR
O TESOURO DA
LITERATURA SURDA?

Temos o currículo, mas ele está preso a essas crianças surdas. Eles não têm a língua e a língua é a chave para desbloquear o currículo. Para abri-lo (KUNTZE, 2015, vídeo).

Tudo parte de uma insistência, de um tipo de teimosia. Parece que ainda persiste a ideia de que o currículo é algo pronto, fechado, sistematizado, e que deverá gerar frutos nos alunos. Mas se a língua não for acessada, tanto pelos professores como pelos alunos, como poderá haver esse desbloqueio do currículo? Pelo contrário, se a língua é acessada, o que se tem é uma circulação de elementos de saberes, de posições diversas, que a comunicação torna fluidas – entende-se que o currículo é algo móvel, que muda conforme os sujeitos que estão envolvidos. Após a investigação, visitas, entrevistas, análises dos relatos e tudo o que compôs o trabalho da pesquisa, o elemento mais evidente, e que é central no ensino de literatura surda, é a fluência dos professores em língua de sinais. Esse é o principal problema, a principal limitação encontrada nas escolas e a maior potencialidade quando é identificada. A área de educação literária, evidentemente, supõe isso: fluência na língua que está sendo utilizada no ensino.

É importante frisar que a minha ida aos Estados Unidos significou um desbravamento de possibilidades, de coisas que são exequíveis no campo da educação de surdos, mas que supõem um trabalho sistemático. Nos Estados Unidos, a própria CSD é uma experiência bastante singular, ou seja, não é um padrão do ensino escolar. Porém, a partir do relatório de 1989 e de pesquisas acadêmicas realizadas desde aquela época, foram desenvolvidas algumas experiências naquele país que geraram resultados impressionantes.

Para trazer experiências semelhantes para o Brasil, seria preciso que houvesse mudanças no sistema educacional, no sentido de envolver mais os professores e a comunidade escolar no debate curricular. É preciso fazer com que toda a riqueza daquilo que é falado entre os alunos, toda a criatividade e todos os assuntos que permeiam a convivência entre os surdos na escola, sejam aproveitados



pelo currículo, para que não haja distanciamento entre aquilo que é próprio da escola, da aprendizagem e toda a gama de assuntos que os surdos dominam e debatem entre si, muitas vezes alheios àquilo que os próprios professores propõem como atividades escolares. Isso tem um significado, isso deve ser um alerta para que sejam resgatados esses saberes que os surdos adquirem fora do ambiente escolar, tornando-os pontos de fortalecimento da escolarização.

A partir das 215 páginas de entrevistas transcritas (diário de campo), pude constatar que a questão da língua é uma preocupação constante de todos os sujeitos envolvidos nas atividades escolares. Em uma pesquisa rápida no corpo das entrevistas, encontrei 99 ocorrências da palavra “língua”, sendo que os contextos foram vários, incluindo: a insuficiência do nível de sinalização dos professores ouvintes, o aprendizado de língua de sinais pelos alunos, as práticas dos professores no ensino de língua de sinais na disciplina de LS. A centralidade do problema da língua é objeto de preocupação dos alunos e também dos professores, mas eles parecem ter opiniões diversas sobre o assunto.

O que ficou visível é que os professores ouvintes falam sobre os problemas escolares, sobre a aprendizagem dos alunos, sobre a organização das atividades escolares de um ponto de vista que parece desconsiderar o problema principal, que é o do seu próprio nível de fluência em língua de sinais. De outra parte, os professores surdos e os próprios alunos surdos falam sobre o cotidiano escolar a partir de sua língua, como fluentes em língua de sinais. Em vários momentos das entrevistas, as falas dos professores ouvintes davam a entender que os surdos não conseguiam aprender porque não tinham acesso à informação, que não compreendem, que não sabem a língua portuguesa. Também foi dito que os surdos carecem de um modelo adulto surdo.

Dentro desse mote de questões extraescolares, um dos assuntos que foi abordado pelos entrevistados foi a relação entre surdos adultos e sua importância na constituição das subjetividades surdas dos alunos. A diretora Célia comenta o seguinte:



Também incentivo os alunos adultos que não costumam participar dos intervalos para cuidar os alunos pequenos e conversar com eles, porque eles são modelos. Eu SEMPRE aprendi que os surdos adultos são modelos para os pequenos. Contudo, aqui não é isso que está acontecendo. Os surdos adultos não aparecem, então fica difícil! Por outro lado, temos adultos ouvintes, dos quais alguns são fluentes e outros não. Diante disso, os surdos daqui muitas vezes aprendem errado porque possuem esses tipos de modelo (Celia, Escola 3).

Célia reflete sobre a situação da imensa maioria – senão totalidade – das escolas bilíngues existentes no Brasil, nas quais os professores ouvintes representam a maior parte do corpo docente. Todavia, a afirmação de que os alunos aprendem um modelo “errado” parece ser descabida, uma vez que é um outro tipo de trabalho, talvez não desejável do ponto de vista dos modelos culturais potencialmente proporcionados pela presença de um adulto surdo, mas, ainda assim, é tão somente mais um modelo, nem errado, nem certo. Já na CSD, conforme questionado aos funcionários do local, há uma proporção de aproximadamente 70% de professores surdos para 30% de professores ouvintes. Além disso, todos são fluentes em língua de sinais e não são facilmente distinguidos entre surdos e ouvintes.

Diante desse exemplo estadunidense, podemos ver que a possibilidade existe, é real, ou seja, um trabalho bilíngue pode ser desenvolvido, mesmo com eventuais falhas, com tentativas e insucessos, isso é algo que pode ser viável. Porém, verifica-se que o principal é atingido, que é o convívio de todos os sujeitos na escola a partir de uma língua em comum. As atividades escolares, as eventuais falhas, os problemas, o currículo, as práticas pedagógicas, enfim, todos esses aspectos terão como ponto de partida uma língua compartilhada por todos.

Em todo o levantamento realizado nas escolas, não foi encontrado nenhum trabalho mais institucionalizado com a literatura surda, em nenhuma escola há a disciplina de literatura surda. Há apenas trabalhos pontuais como oficinas, atividades dentro da disciplina de LS ou na disciplina de Produção textual e leitura. Também algumas

atividades nas bibliotecas das escolas são voltadas para a literatura surda. Mas o que foi verificado é que a literatura surda aparece sempre como uma temática dentro de outras atividades.

Apesar de tudo, já há vasta produção de literatura surda, livros editados, materiais em DVD, vídeos disponíveis no *YouTube* etc., enfim, não faltam materiais para enriquecer o trabalho das escolas bilíngues. Então, questiono-me o seguinte: o que falta para que as escolas passem a fazer uso daquilo que já está disponível em várias plataformas e bases de dados de universidades, como pesquisas de mestrado e doutorado? Tal questionamento poderia ser abordado em novas investigações, como forma de identificar e problematizar os motivos pelos quais a escola bilíngue ainda apresenta uma série de questões, mesmo com materiais e ferramentas disponíveis.

Pensando em soluções para esse problema, penso que há uma pista que Holcomb (2013, p. 167) oferece sobre a maneira como impasses na educação de surdos vêm sendo enfrentados nos Estados Unidos:

Para melhor ou pior. Literatura Surda nos últimos anos sofreu uma transformação devido a duas grandes influências – a era digital e a academização da ASL. No passado, antes do reconhecimento formal da ASL como idioma e conhecimento público da literatura em ASL, a Literatura Surda restringia-se a reuniões surdas, como clubes de surdos, escolas de surdos e reuniões. Tais reuniões estavam fora do alcance dos olhos do público, tornando esse trabalho inacessível a pessoas que ouviam. Hoje, com a proliferação da tecnologia de vídeo e links da Web, juntamente com as aulas de ASL, a Literatura Surda é facilmente acessível para qualquer pessoa que tenha interesse na comunidade Surda ou no idioma dos Surdos (tradução nossa)¹⁹.

19

No texto original: For better or worse. Deaf lit in recent years has undergone a transformation due to two major influences – the digital age and the academization of ASL. In the past, prior to the formal recognition of ASL as a language and public awareness of ASL literature, Deaf lit was restricted to deaf gatherings, such as deaf clubs, deaf schools, and reunions. Such gatherings were out of sight of the public eye, making such work inaccessible to hearing people. Today, with the proliferation of video technology and web links, along with ASL classes, Deaf lit is now easily accessible to anyone who has any interest in the Deaf community or the language of Deaf people.



Concordando com o autor da citação acima, penso que fenômenos como o *Deaf Lit* já estão presentes nos espaços ocupados por surdos, e isso envolve a escola bilíngue. Nesse sentido, pode-se entender que a escola se torna um espaço valioso em múltiplos aspectos e, portanto, uma instituição de extrema relevância social e cultural, digna de ser exaltada e defendida. Apesar disso, houve um relato do participante David que foi de encontro a essa afirmação, conforme apresentado a seguir.

Uma coisa que eu gostaria que pudéssemos melhorar é a 'confiança'. Quer sejam as famílias ou os professores, às vezes não estamos completamente confiantes de que somos o melhor lugar para crianças surdas. As pessoas constantemente nos comparam à escola de ouvintes ou sugerem que verifiquemos o que a escola de ouvintes está fazendo (David, CSD).

O comentário de David nos faz pensar sobre o valor que se confere às escolas de surdos, muitas vezes aquém do que circula no discurso da educação de surdos. Indo em um outro caminho, Berke e Holcomb (2013) tratam sobre a questão da confiança – termo coincidentemente mencionado por David –, mostrando o conceito de *capitalização da confiança*, o qual é atribuído a técnicas específicas utilizadas por pais surdos na mediação de leitura do português para a língua de sinais a seus filhos surdos. Os autores tomam o viés do letramento visual, e consideram que essa confiança se torna produtiva para os alunos, ao reforçarem sua capacidade de relacionar as palavras e os sinais. Retomando a fala de David e relacionando-a com os estudos dos autores, penso que a questão da confiança é algo a ser aprofundado em diferentes âmbitos, seja sobre o letramento visual, seja sobre a coesão da equipe de profissionais da escola em sua relação com as famílias e os alunos, a qual tem sido negligenciada, conforme os relatos do participante.

Esse fato talvez aconteça em função de falhas de comunicação. Célia, em outro momento, relata sobre a falta de fluência da língua de sinais, algo que atrapalha profundamente essas questões.

Mais do que isso, a falta de uso da língua de sinais, para a participante, traz prejuízos significativos para os alunos, em especial os que estão em processo de aquisição da linguagem.

Na verdade - na verdade mesmo! - nunca pensamos especificamente em um teatro que circule nas disciplinas. Nunca! Mas isso acontece naturalmente. Nosso objetivo principal é a língua de sinais, pois falta a aquisição desta pelos alunos. Acredito que, sem a aquisição da língua de sinais, o aluno NUNCA vai aprender NADA! Por isso sempre incentivamos o uso da língua aos alunos e também aos professores, pois ambos precisam ser fluentes (Celia, Escola 3).

O comentário de Celia demonstra a preocupação com a aquisição da língua de sinais e o compromisso da escola em oportunizar isso aos alunos. Porém, apesar de seu comentário apresentar elementos que foram também trazidos em outras entrevistas, o que se verifica é que faltam espaços nas escolas que propiciem a aquisição de língua de sinais. O que acontece, na maioria das vezes, é uma desvalorização da língua de sinais, falta de profissionais fluentes e de usos de materiais que favoreçam a aquisição. Destaco que, mesmo com a existência da disciplina de língua de sinais, há escolas que não valorizam de fato essa disciplina. Em uma das escolas, a disciplina de LS não tem peso na avaliação dos alunos, é como se fosse um “enfeite” da grade curricular, em que, independentemente do desempenho dos alunos, não é uma disciplina que possa pesar nas notas finais dos alunos.

Todavia, percebe-se a centralidade da Libras nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. A presença e o ensino da Libras por professores surdos se caracterizam como fatores primordiais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos. Essa centralidade da Libras demonstrou-se muito produtiva quando unida ao trabalho com a literatura surda, isso ficou evidente em várias entrevistas, tanto dos professores, quando tratavam dos aspectos pedagógicos, como dos alunos, quando diziam sobre o envolvimento propiciado pelas atividades com a literatura surda.

Há ainda muitos debates sobre a educação bilíngue para surdos, mas o mais importante é que deixemos nossas certezas sempre em suspeita e continuemos discutindo sobre este e outros assuntos que perpassam a educação de surdos. A literatura surda é uma forma de tornar concreta a educação bilíngue, isso se evidencia pelo fato de que a literatura dá destaque, dá centralidade ao problema da língua, e dá aquisição da primeira língua, isso se percebe pelas atividades concretas nas quais o uso criativo da língua é o principal. Não é possível escapar do compromisso de conhecer estratégias e usos da língua de sinais quando se propõe uma atividade com literatura surda.

Aproximando-se dessa discussão, David traz relatos sobre a realidade da CSD em relação à fluência e ao uso da língua de sinais, bem como sua importância na formação dos alunos. Também mostra uma proposta de resolução aos problemas citados anteriormente, sobre a importância da escola bilíngue.

Primeiro, a ASL e, depois, o Inglês. Vemos adultos comunicando-se em sinais em todos os lugares em nosso ambiente, desde situações sociais até situações acadêmicas em nossas salas de aula. Inglês é a nossa segunda língua. Nunca será verdadeiramente 'igual' à ASL. Por exemplo, se você for à França, onde as pessoas conhecem francês e inglês, você realmente acha que eles são exatamente iguais? Não! O francês sempre será o primeiro! É o mesmo aqui, onde compartilhamos que nossa filosofia é 'bilíngue', mas, na verdade, a ASL será a primeira. Tudo não pode ser exatamente igual. Nossas estatísticas mostram que os estudantes que têm boas notas em ASL também são fortes em leitura. Os dados do ensino fundamental mostram que se os alunos têm um ASL forte, eles também têm habilidades socioemocionais mais fortes e são mais capazes de interagir com os outros etc. Ter o ASL primeiro é importante para TUDO! Eu quero enfatizar que há alguns professores que pensam que não podem ensinar inglês. Realmente, eles podem e são muito melhores do que seus colegas nas escolas para ouvintes. Os professores surdos podem realmente ajudar os alunos a entender melhor. Eles podem não ter o inglês mais perfeito, mas são especialistas em como explicar o inglês, suas regras etc. É por isso que a educação bilíngue é tão importante (David, CSD).

E, dentro dessa linha de pensamento, faço uma relação com a temática desta pesquisa: a literatura surda. O uso dessa literatura é recorrente, e os grupos de surdos espontaneamente trazem suas histórias de vida, suas vivências do cotidiano para dentro da escola e da sala de aula. Contudo, até pouco tempo atrás não se tinha a dimensão de que toda essa produção cultural poderia ser explorada no currículo. No documento de 1999 (FENEIS, 1999), percebe-se a necessidade de um currículo que possa prever e valorizar as produções que os alunos trazem de maneira informal. Nesse documento, o item 107 trata sobre “a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda”, e esta é uma das questões que tenho analisado para compreender o lugar da Literatura Surda na escola. Infelizmente, tenho me deparado com escolas que mantêm suas bibliotecas fechadas, em que os alunos só têm acesso quando algum professor propõe alguma atividade envolvendo literatura. Já outros professores optam por levar a literatura apenas para a sala de aula, e por isso muitos alunos não acessam a biblioteca, por falta de incentivo, algo que afeta principalmente os currículos desses espaços.

A imagem de uma biblioteca fechada me parece uma dificuldade que impõe à escola enfrentar a sua própria fragilidade. Parece que, ao manter a biblioteca fechada, os problemas diminuem, pois os professores não irão enfrentar a própria limitação em língua de sinais e na leitura e escrita. Mas, mesmo assim, apesar dessa prática, de não utilizar o espaço da biblioteca e de utilizar poucos livros de literatura, os professores e diretoras ainda dizem que é importante aprender Libras, que a aquisição da Libras é fundamental para os surdos etc. Eles dizem algo a respeito, mas a prática demonstra o inverso. É por isso que a noção de currículo deve ser alterada, de maneira a assumir tudo aquilo que é contraditório, não negar os problemas, não negar que existem limitações. Todas essas visões do que é curricular na escola de surdos, e também tudo aquilo que causa espanto e aflição nos professores, tudo isso é currículo. Nesse sentido, Corazza (2001, p.14) comenta o seguinte:



Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é, nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um 'espectro', que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao Outro da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma plethora de 'eus' e de 'não-eus', que falam e são silenciados em um currículo.

A literatura surda, prevista no documento, ainda permanece em estudo e em busca de sua consolidação nos currículos escolares – no sentido explorado por Corazza (2001) –, a fim de proporcionar a experiência bilíngue para os sujeitos surdos. É nesse contexto que se inseriu esta investigação, a qual se tornou uma longa jornada e um grande desafio. Digo isso pois penso que o empreendimento de realizar pesquisas, construir uma tese e, posteriormente, escrever este texto, diz respeito exatamente a uma jornada composta por dois vieses que se articulam: o primeiro é o da prática, do exercício – por vezes introspectivo – do estudo, da leitura e da escrita; o segundo, trata-se do compartilhamento e da troca como formas de ser pesquisadora, ter inspirações para a construção da pesquisa, ter vivências de novas possibilidades que me provoca(ra)m a elaborar novas pesquisas, lidar com a diferença de estilos de escrita e línguas diferentes, despindo-me de algumas certezas – o que acredito ser produtivo por propiciar o conhecimento de outras formas de buscar respostas para questões que nos são tão “caras”.

Mesmo que existam todos esses desafios, me proponho a continuar neste caminho, produzindo novas pesquisas e difundindo tudo o que já foi encontrado e ainda encontrarei. Para tal, está em meus planos elaborar algum portal de notícias – blog, site, canal ou grupo – no qual poderei partilhar informações referentes à Educação de Surdos, à literatura surda, ao trabalho das escolas bilíngues, informativos, divulgação de outros projetos,

enfim, um local que centralize informações pertinentes para a área, acessíveis a todos os surdos e professores de surdos, a fim de qualificar seu trabalho. E, assim, encerro com estas palavras, que por ora são limitadas, ao contrário de meus questionamentos, dúvidas, ideias e (des)caminhos a serem percorridos.

A caixa não pode e nunca será fechada, pois a ideia é que se possa sempre fazer uso da Literatura como ferramenta para as escolas. Ferramenta em forma de contos, poemas, narrativas etc., assim como aquela “caixa” mencionada por John B. Hotchkiss, quando este contava histórias para que estas fossem recontadas por outros surdos adultos. Mais do que um instrumento pedagógico, a chave que abre o baú literário tem essa função: divulgar e manter acesa a chama da literatura surda, favorecendo as escolas como lugar de circulação da arte surda através da literatura. Por mais que se tente negar sua presença ou apagar o seu brilho, o baú nos impressiona com sua força de renovação, sua potência de criação.



REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **La entrevista**: uma invención dialógica. Barcelona: Paidós, 1995.

ASPIS, Renata. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016.

BAHAN, Ben. Face-to-Face Tradition in the American Deaf Community. *In*: BAUMAN, H-Dirksen L.; NELSON, Jennifer L.; ROSE, Heidi M. **Signing the Body Poetic**. California: University of California Press, 2006. p. 21-50.

BATISTA, Gilda H. R. Redes de conceitos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 6-17, jan./jun. 2004.

BERKE, Michele; HOLCOMB, Thomas. Bilingual reading strategies as a way to promote early literacy skills. *In*: COELHO, Orquidea; KLEIN, Madalena (Org.). **Cartografias da Surdez** - Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia. Porto: Livpsic, 2013. p. 157-164.

BERTICELLI, Ireno. A. Currículo como Prática nas Reentrâncias da Hermenêutica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 23-48, 2005.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOSSE, Renata H. **Pedagogia Cultural em poesia da Língua Brasileira de Sinais**. UFRGS, 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOSSE, Renata H. As representações da mídia sobre a surdez: um estudo comparativo entre a rede Globo e a TV INES. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3, 2015, Canoas. **Anais [...]** Canoas, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CAMATTI, Liane; MORAIS, Mônica Z. De. Nuances Curriculares da escola de surdos: discutindo a emergência de pressupostos sobre a diferença surda. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2014.

CAMPELLO, Ana Regina. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Orientadora: Ronice Müller de Quadros. UFSC, 2008. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, Livia de R. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Mar Lucy Alves (Ed.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 219-242.

CARROLL, Cathryn. **Laurent Clerc: The Story of His Early**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1991.

CARVALHO, Janete. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 16, n. 3, p. 440-454, set/dez. 2016.

CASTRO, Nelson P. de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, Marisa V. **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a. p. 37-68.

COSTA, Marisa V. **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.

COSTA, Marisa V.; WORTMANN, Maria L.; BONIN, Iara T. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 16, n. 3, p. 590-541, set./dez. 2016.

DALÍGNA, Maria Cláudia *et al.* Da turma de progressão à docência compartilhada: uma experiência de inclusão na EMEF Dolores Alcaraz Caldas. *In*: TRAVERSINI, Clarice *et al.* (Org.). **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 55-70.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka** - Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago editora, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurelio G. Neto e Celia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A Educação Que Nós Surdos Queremos. **Revista FENEIS**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, Edição Especial, jul./set. 1999.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Dossiê - Educação bilíngue para surdos: políticas e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 2, p. 51-69, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FORMOZO, Daniele de P. Professores surdos discutindo o currículo. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e Avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 32-48.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder - conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1972. p. 69-78.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GURGEL, Lia. **"Um leque de possibilidade"**: Representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. UFRGS, 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica de Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOLCOMB, Thomas K. **Introduction to american deaf culture**. New York: Orford, 2013.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Portal). **Conheça o INES**. 2018. Disponível em: <<http://ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

JOHNSON, Robert E.; LIDDELL, Scott K.; ERTING, Carol J. **Unlocking the Curriculum**: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Washington, D. C.: Gallaudet University, 1989.

KARNOPP, Lodenir. **Material de estudos da disciplina de Literatura Surda**. Curso de licenciatura em Letras-Libras. Florianópolis: UFSC, 2008.

KARNOPP, Lodenir; BOSSE, Renata H. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 123-141, maio/ago. 2018.

KARNOPP, Lodenir; POKORSKI, Juliana; BOSSE, Renata. A escola que nós, surdos, queremos!. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 12., Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2018.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. **Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. Porto Alegre, 2014.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. **Relatório final do projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue Edital Universal 2014 / CNPq**. Porto Alegre, 2018.

KUNTZE, Lon; KLOPPING, Hank. **Emergence of Bilingual Education at CSD**. Fremont: California School for the Deaf, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kj7jStev4Kg&feature=youtu.be>>. Acesso em: 01 fev. 2109.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 1** - Colonização dos Surdos. Tradução de Mariana Martini. Portugal: Surd'Universo, 2013.

LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade 2** - Compreender a Cultura Surda. Tradução de Mariana Martini. Portugal: Surd'Universo, 2017.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. *In*: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. (Ed.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011. p. 295-329.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LERVOLIN, Solange A.; PELICIONI, Maria C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, USP, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil**. UFRGS, 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Maura C. A inclusão como experiência. *In*: KLEIN Remi (Org.). **Práticas pedagógicas em matemática e ciências nos anos iniciais**. Caderno do professor coordenador dos grupos de estudos. São Leopoldo: UNISINOS/MEC, 2005.

LOPES, Maura C. **O currículo surdo**: marcas de uma diferença. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Anais [...]** Recife, 2006.

LOPES, Maura C. **Relatório final do Projeto 'A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul'**. Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. Porto Alegre, 2009.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Elí T. H. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Barueri. **Anais...** Barueri, 2005. p. 1-15.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. **Relatório parcial do Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. Santa Maria: UFSM, 2016.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L.; MAROSTEGA, Vera L. **Material de estudos da disciplina Escola, Currículo e Educação de Surdos**. Curso de a Distância de Especialização em Educação Especial. Santa Maria: UFSM, 2006.

MACHADO, Fernanda de A. **Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira**. UFSC, 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares. A Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO & INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 3.; CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO & INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS, 3., 2012, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2012.

MASSCHELEIN, Jan A.; SIMONS, Maarten. Domando o professor. Tradução de Cristina Antunes. *In*: MASSCHELEIN, Jan A.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 131-154.

MATO, Daniel. Para além da academia: práticas intelectuais latino-americanas em cultura e poder. *In*: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato C. (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 79-106.

MONTEIRO, Myrna. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, UNICAMP, v. 77, n. 22, 2006.

MORAIS, Mônica Z. de. **Formações rizomáticas da diferença**: narrativas para produção da pedagogia surda. UFSM, 2008. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MORAIS, Mônica Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Org.). **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia. **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 151-172.

MOURA, Maura C. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, Cristina F. de; SANTOS, Lara F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MOURÃO, Cláudio H. N. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. UFRGS, 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, Cláudio H. N. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. UFRGS, 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MÜLLER, Janete I. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. UFRGS, 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America**: voices from a culture. Harvard University Press, 1988.

PARAÍSO, Marlucey Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.



PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edição, 2012. p. 23-46.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. *In*: KIRCHOF, Edgar; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 269-288.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. TENDÊNCIAS Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003.

POKORSKI, Juliana de O. **Representações na literatura surda**: produção da diferença surda no curso de letras-Libras. UFRGS, 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

POKORSKI, Juliana de O. **O poder e a beleza das mãos**: Representações sobre a Língua de sinais na literatura surda. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3, 2015, Canoas. **Anais...** Canoas, 2015.

PONCE, Branca. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, dez. 2009.

QUADROS, Ronice. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice; CAMPELLO, Ana Regina. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais – Libras. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucylene; LOPES, Maura (Org.). **Educação de Surdos**: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 15-47.

RANGEL, Gisele M. M. **História do povo surdo em Porto Alegre** – Imagens e sinais de uma trajetória cultural. UFRGS, 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RANGEL, Gisele M. M. **Heróis/Heroínas surdos/as brasileiros/as**: Busca de significados na comunidade surda gaúcha. UFPel, 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou modelo? *In*: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC; INES, 2008.

ROMAND, Christine. Alfabetização de Surdos – Técnicas e Estratégias. *In*: CONGRESSO SURDEZ E ESCOLARIDADE: Desafios e Reflexões, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 2003. p. 13-24.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais. UFPel, 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ROSA, Fabiano S.; KARNOPP, Lodenir B. **Adão e Eva**. Canoas: Ed. ULBRA 2005^a.

ROSA, Fabiano S.; KARNOPP, Lodenir B. **Patinho Surdo**. Canoas: Ed. ULBRA 2005^b.

SILVA, Tomaz T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Literatura surda: análise da circulação de piadas clássicas em Línguas de Sinais**. UFRGS, 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVEIRA, Carolina H.; ROSA, Fabiano S.; KARNOPP, Lodenir B. **Cinderela Surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003a.

SILVEIRA, Carolina H.; ROSA, Fabiano S.; KARNOPP, Lodenir B. **Rapunzel Surda**. Canoas: Ed. ULBRA 2003b.

SILVEIRA, Rosa M. H. Entrevista na pesquisa em educação - Arena de significados. *In*: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. v. 1. p. 117-138.

SLOMSKI, Vilma G. **Educação Bilíngue para Surdos: concepções e implicações práticas**. 1. ed. Curitiba: Juará, 2011.

STROBEL, Karina. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. Dossiê Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 2 - Edição Especial, p. 111-128, 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. O que há no "entre" teoria curricular, políticas de currículo e escola?. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 35. n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.

TRAVERSINI, Clarice S. *et al.* Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no Ensino Fundamental. *In*: TRAVERSINI, Clarice S. *et al.* **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 15-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. *In*: COSTA, Marisa V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, Currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2001.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez**. Washington D. C.: Gallaudet University Press, 1996.

ZANINI, Joseane. **"Me ensinou diversas coisas sobre ser surdo"**: narrativas sobre o fazer docente na educação de surdos. UFRGS, 2018. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ZEN, Maria I. H. D.; HICKMANN, Roseli I. Currículo e diferenças: "invenções" sobre ensinar e aprender. In: TRAVERSINI, Clarice S. *et al.* **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 21-32.



SOBRE A AUTORA



Possui graduação em letras pela Universidade La Salle - Canoas (2008), graduação em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e doutorado em Estudos Culturais em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (2019). Atualmente professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, líder Grupo de Estudos sobre Educação, Linguística, Tradução, Cultura e Comunidade Surda (GEELTS) registrado no CNPq e é presidenta da Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estudos Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: língua brasileira de sinais, estudos surdos, educação de surdos, traduções, sinais internacionais e cultura surda.

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

LITERATURA SURDA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE SURDOS



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

