

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**DOUTORADO EM LETRAS**

**ARLENE BATISTA DA SILVA**

**LITERATURA EM LIBRAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA DE SURDOS: UM  
ESTUDO DA COLEÇÃO “EDUCAÇÃO DE SURDOS” E DE VÍDEOS  
LITERÁRIOS EM LIBRAS COMPARTILHADOS NA INTERNET**

**VITÓRIA - ES  
MAIO – 2015**

**ARLENE BATISTA DA SILVA**

**LITERATURA EM LIBRAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA DE SURDOS: UM  
ESTUDO DA COLEÇÃO “EDUCAÇÃO DE SURDOS” E DE VÍDEOS  
LITERÁRIOS EM LIBRAS COMPARTILHADOS NA INTERNET**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia Dalvi.

**VITÓRIA - ES  
MAIO - 2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Silva, Arlene Batista, 1978 –

Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet / Arlene Batista da Silva. – 2015.  
196 f.

Orientadora: Maria Amélia Dalvi.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Leitor. 2. Educação Bilíngue. 3. Literatura. 4. Língua de sinais. I. Dalvi, Maria Amélia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III Título.
-

**ARLENE BATISTA DA SILVA**

**LITERATURA EM LIBRAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA DE SURDOS: UM  
ESTUDO DA COLEÇÃO “EDUCAÇÃO DE SURDOS” E DE VÍDEOS  
LITERÁRIOS EM LIBRAS COMPARTILHADOS NA INTERNET**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras, na linha de pesquisa Literatura e expressões da Alteridade (LEA).

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**Banca examinadora:**

---

Prof. Dr. Clecio Bunzen Jr. (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Letícia Queiroz de Carvalho (Ifes/Vitória)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes/ PPGE)

---

Prof. Dr. Jorge Luiz do Nascimento (Ufes/PPGL)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi, presidente (Ufes/ PPGL-PPGE)

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato Barbosa de Carvalho (Ufes/PPGL)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Jover-Faleiros (Unifesp)

*Para José e Irani, que entenderam minhas ausências, aceitaram minhas omissões, compartilharam de minhas lágrimas e sorrisos. Com vocês, divido, agora, o mérito desta conquista.*

## AGRADECIMENTOS

O que dizer neste momento? Acontece, agora, dentro de mim um turbilhão de sentimentos originados da grande trajetória percorrida, das enormes oportunidades de crescimento e da apropriação de conhecimentos que foram a mim proporcionados. Diante disso, quero dizer que sou MUITO GRATA, primeiramente, Àquele que me permitiu sonhar de uma forma que alargasse meus horizontes. Sonhei, busquei e conquistei, mas o sonho foi plantado em mim. Obrigado ao Deus que o semeou.

José e Irani, obrigada pelo apoio de todos os dias, ajudando-me a resolver os problemas cotidianos, dedicando seu tempo e carinho, sem exigir nada em troca.

Meu carinho a Rozana, a Vera Márcia, às colegas do PPGE (onde fiz uma disciplina) e aos colegas do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação. Pessoas incríveis que conheci durante esse período de estudos, que dedicaram minutos preciosos de seu tempo a ler e a debater meus textos, a me ouvir e, às vezes, confortaram-me com palavras encorajadoras quando precisei.

Eternamente grata à Maria Amélia, minha orientadora, com suas orientações maduras e precisas, seu jeito franco de abordar as várias situações que eu lhe apresentava, sem nunca deixar de ser doce e educada. Uma professora notável, com quem muito aprendi.

Enfim, a todos que, ao longo desta jornada me apoiaram e acreditaram nesta grande conquista. A todos, muito obrigada!!!!

*Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.*

**Roger Chartier**

## RESUMO

O trabalho integra um conjunto de pesquisas acadêmicas desenvolvidas com o foco nos Estudos Literários, na linha de pesquisa Literatura e Expressões da Alteridade (LEA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), particularmente no grupo de pesquisa “Literatura e Educação”. Caracteriza-se como uma pesquisa documental, cuja principal fonte são registros audiovisuais. Tem como objetivo central investigar as representações de leitor, leitura e literatura que se delineiam a partir de obras literárias em língua de sinais da contemporaneidade que circulam no contexto da educação escolar de sujeitos surdos inseridos no Ensino Fundamental, baseado nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, a partir do pensamento de Roger Chartier. Partindo do princípio de que a leitura literária, os objetos culturais e a formação do leitor são práticas culturais criadas pelo ser humano, marcadas e transformadas pela sociedade ao longo da história, toma como *corpus* de trabalho os DVDs da coleção “Educação de Surdos”, produzidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2003 e distribuído pelo MEC às escolas de todo o País, em cotejo com os vídeos de produções literárias em Libras, postadas no *Youtube* de maneira não institucionalizada. Na análise de uma primeira parte do *corpus* (os DVDs), constatou-se que estes são construídos sob a ótica do surdo como sujeito bilíngue, a fim de atender a interesses da Política da Educação Inclusiva do país, apresentar um novo modelo, a norma bilíngue, a ser incorporada pela comunidade escolar. Somados a isso, lançam mão da literatura com fins pedagógicos e propõem atividades aos surdos calcadas em práticas tradicionais de ensino de literatura, tais como: conhecer os gêneros literários (lírico, épico/narrativo e dramático) e estabelecer comparações entre as línguas e, assim, não propiciam o debate nem sobre discussões em torno do conteúdo temático e estético, nem sobre a criação literária do surdo (como autor, intérprete/tradutor ou leitor), de modo a refletir sobre seu lugar no mundo. Soma-se a isso o fato de que o material constitui-se num tipo de formação à distância para direcionar o trabalho do professor e, sobretudo, capacitá-lo a aprimorar seus conhecimentos em língua e literatura de sinais. Nos vídeos do *Youtube*, constatou-se uma produção com materialidades distintas, em que a literatura é apresentada como vivência subjetiva e comunitária, como criação e manifestação identitária; o leitor como sujeito crítico, ativo e fluente em Libras para acessar os sentidos do texto, e a leitura literária como atividade que exige o engajamento, a interação do leitor com o texto para produzir sentidos. No entanto, verificamos que em ambas as classes de produções culturais, o contexto de circulação e apropriação e os suportes que lhes dão materialidades são dimensões essenciais para as diferentes representações e práticas de leitura dessas obras, que podem rasurar os protocolos de leitura inscritos nos objetos. Portanto, concluímos que tanto os DVDs quanto os vídeos do *Youtube* são objetos ambivalentes que podem servir aos interesses da política inclusiva escolar, inculcando a norma

“bilíngue” e uma leitura literária com objetivos pedagógicos que todos devem incorporar, mas também permitem escapar a essas coerções pela via da leitura com o foco na literatura como manifestação das memórias e da experiência visual próprias da comunidade surda.

**Palavras-chave:** Leitor. Educação Bilíngue. Literatura. Língua de sinais.

## ABSTRACT

The work includes a number of academic research developed with the focus on the Literary Studies in the line of research literature and expressions of otherness (LEA) of the Federal University of Espírito Santo (UFES), particularly in the research group "Literature and Education". It is characterized as documentary research, whose main source are audiovisual records. This work has aim to investigate of the reader representations, reading and literature which are outlined from literary works in the contemporary sign language that circulating in the context of school education of deaf people inserted the elementary school, based on the theoretical and methodological assumptions of Cultural history, in according with Roger Chartier's thought. Assuming that, the literary reading, the cultural objects, the formation of the reader are cultural practices created by humans, marked and transformed by society throughout history, it takes as work's corpus as DVDs of the collection "Deaf Education" produced by the National Institute of Deaf Education (INES) in 2003 and distributed by the MEC to schools across the country, in comparison with the videos of literary productions in Pounds, posted on Youtube of non-institutionalized way. In the analysis of a first part of the corpus (DVDs), it was found that these are built from the perspective of deaf as bilingual subject in order to meet the interests of the country's Inclusive Education Policy to present a new model the standard bilingual to be built by the school community. Added to this, the teaching about of literature educational propose activities to the deaf modeled on literature traditional practices, such as: know the literary genres (lyrical, epic / narrative and dramatic) and draw comparisons between languages and, thus, they do not favor the debate or discussions around the thematic and aesthetic content, nor on the literary creation of the deaf (as author, interpreter / translator or reader), to reflect on your place in the world. Added to this the fact that the material constitutes a type of distance learning to direct the work of teachers and, above all, enable him to further their education in language and signs of literature. In the videos of Youtube, there was a production with different materiality, in which literature is presented as subjective and community life, such as creating identity and expression; the reader how critical subject, active and fluent in Pounds to access the text of the senses, and the literary reading as an activity that requires the engagement, the reader's interaction with the text to produce senses. However, we find that in both classes of cultural production, circulation and appropriation context and supporters who give them material issues are essential dimensions for the different representations and practices of reading these works, which can erase the reading protocols attached to objects .Therefore, we conclude that both DVDs as Youtube videos are ambivalent objects that can serve the interests of inclusive education policy, inculcating the standard "bilingual" and a literary

reading with educational goals that everyone should incorporate, but also allow escape this inducing by reading through with focus on literature as an expression of memories and own visual experience of the deaf community.

**Keywords:** Reader. Bilingual education. Literature. Sign language.

## **LISTA DE SIGLAS**

ASL – Língua Americana de Sinais

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>TABELA 01</b> – CLASSIFICAÇÃO DOS DVDS POR NÚMERO, COR E TEMÁTICA .....             | 97  |
| <b>TABELA 02</b> – VÍDEOS DE LITERATURA DA COLEÇÃO “EDUCAÇÃO DE SURDOS” .....          | 106 |
| <b>TABELA 03</b> – IMAGENS/DESCRIÇÃO DE ABERTURA DO DVD 03.....                        | 111 |
| <b>TABELA 04</b> – IMAGENS/ DESCRIÇÃO DO CONTO DE FADAS “CHAPEUZINHO VERMELHO” .....   | 113 |
| <b>TABELA 05</b> – IMAGENS/ DESCRIÇÃO DA FÁBULA “A RAPOSA E AS UVAS” .....             | 122 |
| <b>TABELA 06</b> – IMAGENS/ DESCRIÇÃO DE “A LENDA DO GUARANÁ” .....                    | 127 |
| <b>TABELA 07</b> – IMAGENS/ DESCRIÇÃO DO VÍDEO “O VERBO EM PORTUGUÊS” E EM LIBRAS..... | 135 |
| <b>TABELA 08</b> – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS CONTOS DE FADA - YOUTUBE.....                  | 144 |
| <b>TABELA 09</b> – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS LENDAS - YOUTUBE.....                          | 152 |
| <b>TABELA 10</b> – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS FÁBULAS - YOUTUBE.....                         | 157 |
| <b>TABELA 11</b> – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS NARRATIVAS LITERÁRIAS DIVERSAS - YOUTUBE.....  | 161 |
| <b>TABELA 12</b> – DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS POEMAS EM LIBRAS - YOUTUBE.....                | 165 |

## LISTA DE IMAGENS

|  |     |
|--|-----|
| Imagem 1 – DVD (1-2).....                                  | 96  |
| Imagem 2 – DVD (3-4).....                                  | 96  |
| Imagem 3 – DVD (5-6).....                                  | 97  |
| Imagem 4 – DVD (7-8).....                                  | 97  |
| Imagem 5 – DVD (9-10).....                                 | 98  |
| Imagem 6 – Quarta-capa.....                                | 99  |
| Imagem 8 – Prédio INES - RJ.....                           | 111 |
| Imagem 9 – Estudantes do INES.....                         | 111 |
| Imagem 10 – Emeli Marques Costa Leite.....                 | 111 |
| Imagem 11 – Texto Introdutório.....                        | 113 |
| Imagem 12 – Imagem de transição.....                       | 113 |
| Imagem 13 – Início da narrativa.....                       | 113 |
| Imagem 14 – Encontro do lobo e chapezinho na floresta..... | 114 |
| Imagem 15 – Desenvolvimento da narrativa.....              | 114 |
| Imagem 16 – Clímax.....                                    | 114 |
| Imagem 17 – Desfecho.....                                  | 115 |
| Imagem 18 – Texto introdutório.....                        | 122 |
| Imagem 19 – Imagem de transição .....                      | 122 |
| Imagem 20 – Início da narrativa.....                       | 122 |
| Imagem 21 – Situação problema.....                         | 123 |
| Imagem 22 – Descrição da parreira de uvas.....             | 123 |
| Imagem 23 – Clímax.....                                    | 123 |
| Imagem 24 – Clímax.....                                    | 124 |
| Imagem 25 – Desfecho.....                                  | 124 |
| Imagem 26 – Texto Introdutório.....                        | 124 |
| Imagem 27 – Apresentação do Saci.....                      | 127 |
| Imagem 28 – Apresentação do curupira.....                  | 127 |
| Imagem 29 – Apresentação da Mula sem cabeça.....           | 127 |
| Imagem 30 – Apresentação de um Cocar.....                  | 128 |
| Imagem 31 – Apresentação do Guaraná.....                   | 128 |
| Imagem 32 – Imagem de transição.....                       | 129 |
| Imagem 33 – Início da narrativa .....                      | 129 |

|   |     |
|---|-----|
| Imagem 34 – Encontro de índios.....                                   | 129 |
| Imagem 35 – Casal invoca a Tupã por um filho.....                     | 130 |
| Imagem 36 – Índiozinho sobe na árvore.....                            | 130 |
| Imagem 37 – Índiozinho é picada pela cobra.....                       | 130 |
| Imagem 38 – Espírito mal se transforma em cobra.....                  | 131 |
| Imagem 39 – Tupã pede à família para enterrar os olhos do menino..... | 131 |
| Imagem 40 – Desfecho.....   | 131 |
| Imagem 41 – Narrador toma guaraná.....                                | 132 |
| Imagem 42 – Atividades de adequação linguística.....                  | 135 |
| Imagem 43 – Explicações sobre o uso dos verbos .....                  | 135 |
| Imagem 44 – Mensagem final .....                                      | 135 |
| Imagem 45 – Vídeo João e o pé de feijão.....                          | 146 |
| Imagem 46 – Vídeo Chapeuzinho vermelho (6).....                       | 147 |
| Imagem 47 – Vídeo Cinderela Surda.....                                | 150 |
| Imagem 48 – Vídeo A lenda da cobra grande.....                        | 153 |
| Imagem 49 – Vídeo A lenda do Saci.....                                | 153 |
| Imagem 50 – Vídeo O macaco e a arara.....                             | 158 |
| Imagem 51 – Vídeo O leão e a mentira.....                             | 158 |
| Imagem 52 – Vídeo O corvo e o jarro.....                              | 159 |
| Imagem 53 – Vídeo Bolinha de ping pong.....                           | 163 |
| Imagem 54 – Vídeo Poema Mundos .....                                  | 167 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>2 PENSANDO O OBJETO A PARTIR DO COTIDIANO .....</b>  | <b>26</b>  |
| 2.1 ENCONTROS E DESENCONTROS COM OS SURDOS E A LITERATURA:<br>a caminho da pesquisa.....      | 32         |
| <b>3 OS SURDOS, A LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS E SEU<br/>ENSINO.....</b>                    | <b>47</b>  |
| 3.1 NOTAS SOBRE A LITERATURA E SEU ENSINO.....  | 47         |
| 3.2 A LITERATURA EM SINAIS NO ESPAÇO ESCOLAR .....  | 54         |
| 3.3 PESQUISAS SOBRE LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS.....                                       | 57         |
| 3.4 SINAIS POÉTICOS EM MEIO À ORALIZAÇÃO IMPOSTA NA<br>MODERNIDADE .....                      | 64         |
| <b>3.4.1 Invenção dos surdos no Iluminismo, na modernidade e na pós-<br/>modernidade.....</b> | <b>65</b>  |
| <b>4 APONTAMENTOS TEÓRICOS: diálogos com Chartier.....</b>                                    | <b>76</b>  |
| 4.1 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA CULTURAL .....   | 76         |
| 4.2 O TEXTO, O LEITOR E O AUTOR SOB AS LENTES DE CHARTIER.....                                | 80         |
| <b>4.2.1 O objeto cultural e o texto.....</b>   | <b>80</b>  |
| <b>4.2.2 O objeto cultural e o leitor.....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>4.2.3 O objeto cultural e o autor .....</b>  | <b>84</b>  |
| 4.3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS: O AUDIOVISUAL COMO FONTE DE<br>PESQUISA .....                   | 85         |
| <b>5 LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS CONTEMPORÂNEO.....</b>                                    | <b>93</b>  |
| 5.1 OS DVDS LITERÁRIOS DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO DE SURDOS.....                                     | 93         |
| 5.2 OS VÍDEOS DE LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA DE SINAIS NA<br>PLATAFORMA YOUTUBE.....        | 139        |
| 5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DVDS E OS VÍDEOS DO YOUTUBE.....                                   | 172        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>178</b> |
| <b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>184</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho integra um conjunto de pesquisas acadêmicas desenvolvidas com o foco nos Estudos Literários, na linha de pesquisa Literatura e Expressões da Alteridade (LEA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), particularmente no grupo de pesquisa “Literatura e Educação”. Assim, este estudo dá sequência à exploração de materiais diferentes que têm participado da educação literária dos sujeitos contemporâneos, abordados nas dissertações defendidas em 2015 por Adriana Falqueto Lemos “*Literatura, videogames e Leitura: intersemiose e multidisciplinaridade*” (com enfoque no videogame como objeto cultural em interface com a literatura); Arnon Tragino “*Livros, Leituras e Leitores: A literatura do Espírito Santo no Vestibular da Ufes*” (que analisa a presença da Literatura do Espírito Santo no Processo Seletivo UFES, entre os anos de 2005 a 2014) e Héber Ferreira de Souza “*Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos*” (que se propõe a conhecer práticas e representações constituídas por professores e estudantes do Ensino Médio, atravessadas pelo livro didático de língua portuguesa e literatura); e também a tese da professora e pesquisadora Maria Almélia Dalvi “*Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de Ensino Médio*” (que analisa as representações sobre Drummond apresentadas nos livros didáticos).

Esta pesquisa relaciona-se à educação literária de sujeitos surdos, em particular a materiais audiovisuais utilizados nesse processo. Tem como horizonte as representações e práticas de leitura dadas a ver em produções literárias em língua de sinais que circulam nas escolas-referência de Educação de Surdos da Rede Municipal de Vitória, no Estado do Espírito Santo. No município, existem cinco escolas regulares do Ensino Fundamental que atendem a alunos surdos pautados na perspectiva da Educação Bilíngue legitimada pelo Decreto de Regulamentação 5.626/2005. Essas escolas contam com recursos humanos (professores surdos e bilíngues, intérpretes) recursos físicos (sala multifuncional para atendimento especializado) e recursos materiais (livros bilíngues, produções audiovisuais, computadores, TV

e aparelho de DVD), além de toda uma proposta de ensino diferenciada para atender aos alunos surdos. Nesta pesquisa, selecionamos os DVDs de literatura da coleção “Educação de Surdos” que compõem o acervo de uma dessas escolas-referência como um de nossos objetos de estudo.

Ao focalizar essa temática, pretende-se descrever, analisar e interpretar os DVDs literários que compõem a referida coleção, em cotejo com vídeos literários compartilhados na plataforma *Youtube*<sup>1</sup>, a fim de compreender as representações de leitor, leitura e literatura que se delineiam a partir desses objetos. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa estão alicerçados no pensamento de Roger Chartier, filiado à História Cultural, em particular aos estudos da história da escrita e da leitura, bem como de seus suportes e modos de circulação.

Tomamos como *corpus* de trabalho materiais que exercem um importante papel na educação literária do leitor surdo, no contexto da Educação Bilíngue atualmente implementada no País. De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), Educação Bilíngue para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) e a língua portuguesa (na modalidade escrita), com profissionais especialistas na área bilíngue em momentos diferentes (no horário regular e contraturno), a depender da escolha pedagógica da escola e da família. A opção por uma Educação Bilíngue oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2).<sup>2</sup>

Tanto os DVDs da coleção “Educação de Surdos” quanto os vídeos literários em Libras que circulam na internet, constantemente utilizados por professores surdos e ouvintes como material didático para o trabalho pedagógico com a leitura e da literatura, guardam representações acerca do leitor, da leitura e da literatura que insinuam vestígios de práticas consideradas como adequadas à educação literária do leitor surdo. Nessa lógica, concebemos esses vídeos

---

<sup>1</sup> Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>.

como documentos históricos produtos de relações socioculturais situadas no mundo da escola e também fora dela, que por seu conteúdo, sua abrangência e as apropriações que deles se tem feito não podem ser desconsiderados ao pensarmos a educação literária de sujeitos surdos na contemporaneidade.

A partir de nossa experiência profissional como professora bilíngue em diferentes escolas-referência da Rede Municipal de Vitória, percebemos que a escola tem sido espaço privilegiado para a circulação e apropriação desses materiais, tendo em vista as recentes políticas linguísticas em torno da língua de sinais que passam a constituir-se como uma condição necessária de inclusão de crianças surdas no ensino regular.

No Brasil, até a década de 1990 do século passado, o ensino da língua portuguesa era imposto aos surdos tanto em sua modalidade oral como em sua modalidade escrita, fazendo-nos acreditar que essa seria a única forma de inclusão social das pessoas que não utilizavam o canal oral-auditivo para comunicação social. Devido aos resultados insatisfatórios dessa abordagem de ensino - pois os surdos continuaram apresentando atraso escolar, dificuldades na leitura e escrita do português e dificuldades para dominar a oralização - alguns estudos sobre a surdez (SKLIAR, 1998; PERLIN, 2006) filiados a uma perspectiva crítica começaram a problematizar a concepção de deficiência que era atribuída à surdez, construindo um novo olhar sobre esses indivíduos a partir de sua diferença linguística e cultural. A divulgação de pesquisas na área da linguagem como as de Ferreira-Brito (1993) e as de Quadros (1997) também foi importante, pois tais estudos consideraram a língua de sinais como língua natural dos surdos, e não o português, defendendo seu valor inestimável na formação cultural e política desses indivíduos.

O resultado de tais pesquisas, aliado ao movimento de resistência surda contra o Oralismo<sup>3</sup> no País, impulsionou a legalização e o reconhecimento da Língua

---

<sup>3</sup> O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei nº 10.436/2002, como língua própria dos surdos e, por consequência, o surgimento de uma nova política linguística por meio do Decreto nº 5.626/2005, dispondo sobre vários temas, dentre os quais nos chama atenção o capítulo IV, que dispõe sobre “O uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação”. Esse capítulo esclarece que, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, torna-se obrigatória a presença de profissionais<sup>4</sup> capacitados “para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação da Libras-Língua portuguesa e o ensino da Língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas”. As instituições federais de ensino “devem garantir, por meio de cursos de formação para professores, o ensino da Libras e também da Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005, s/p.).

O capítulo IV do Decreto determina, ainda, que os surdos recebam atendimento especializado, de acordo com sua singularidade linguística, nas salas de aula comum e, também, nas salas de recursos, no contraturno. Podemos depreender que essas disposições legais instituíram um marco na educação de surdos, porque fundou as bases da Educação Bilíngue para surdos no País, transformando a sala de aula num espaço em que o surdo terá contato com a língua de sinais e a língua portuguesa, na modalidade escrita. Outro ponto relevante nesse documento é a inserção de diversos profissionais (instrutor surdo, intérpretes, professor bilíngue) na escola, a fim de atender às singularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, bem como a construção de novas metodologias para ensinar esse novo aluno.

Percebemos como um avanço o fato de a Educação bilíngue apresentada nos dispositivos legais estar pautada na Libras enquanto língua, para garantir que os conteúdos ministrados pelo professor sejam transmitidos aos surdos com base em sua especificidade linguística. Contudo, a presença de intérpretes, de professores surdos, de professores bilíngues transforma-se num aparato

---

<sup>4</sup> Professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (DECRETO nº 5.626/2005).

humano que chega às escolas para tentar dar condições ao surdo de “igualar-se” ao aluno ouvinte e desenvolver atividades elaboradas por e para os ouvintes nas salas de aula. A esse respeito, Vieira-Machado (2007, p. 42) afirma

A busca por essa suposta igualdade entre surdos e ouvintes ocorre, principalmente, na forma como as experiências de tentativas de inclusão vêm sendo feitas. Ou seja, muito mais tem sido proporcionada aos surdos a “socialização com os ouvintes na mesma sala de aula”, onde a aula é toda em português, acreditando-se que essa socialização garante igualdade de oportunidades.

Assim, apesar dos avanços promovidos por leis e decretos no sentido de tentar garantir o acesso à educação aos surdos, os estudos de Vieira-Machado (2007) e Skliar (1998) nos fizeram perceber que a educação em língua portuguesa e literatura direcionada a esses sujeitos precisa trilhar por um caminho diferente das práticas que vêm sendo adotadas, pois, ainda que haja intérpretes nas salas de aula, prevalece um modelo de ensino baseado nos alunos ouvintes. Nesse contexto, o surdo é concebido como um deficiente com recursos: substitui-se o aparelho auditivo pela Libras. Esta, que deveria ser eixo norteador para que o surdo possa se conhecer e se reconhecer em sua alteridade, torna-se, apenas, uma ferramenta para o surdo se adequar na escola dos ouvintes.

Tomando essas questões como ponto de reflexão, Veiga-Neto e Lopes (2007) esclarecem que a Educação Bilíngue que vem sendo formulada e implementada no Brasil constitui-se numa ação fundamentada por políticas de inclusão governamentais que acabam por tratar a diferença como diversidade. Nessa perspectiva, acabam por “[...] reforçar as noções de normalidade e anormalidade, por fazer proliferar e disseminar as normas e os correlatos saberes especializados” (VEIGA-NETO; LOPES 2007, p. 949).

O surdo, então, é inserido na escola regular concebido como um estranho, um portador de algo que os outros, “normais”, não possuem. Exemplo disso são os

recursos humanos e materiais criados para atender a esse aluno que é “diferente”, como a inserção de diversos profissionais na escola, a criação de sala de recursos multifuncionais<sup>5</sup>, a produção e difusão de materiais bilíngues, que de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), “[...] ao invés de promoverem aquilo que afirmam querer promover – uma educação para todos – tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente”.

À luz dessas considerações, entendemos, pois, que os materiais literários em Libras que circulam no contexto escolar são atravessados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais que lhes dão existência, ou seja, pelas políticas educacionais que os criaram; condições que influenciam nossas práticas e nossos olhares sobre esses objetos, direcionando ou estabelecendo as apropriações que fazemos deles. Por outro lado, em vez de exaltar ou rejeitar esses materiais, produzindo um olhar prescritivo, definitivo sobre tudo o que a eles está relacionado, somos levados a crer, com Chartier (1988), que as práticas sociais e apropriações que se fazem dos objetos culturais são diversas e extrapolam os condicionamentos que pretendem conduzir nossos olhares, nossas leituras.

Diante de tais constatações, percebemos a necessidade de investigar as representações e práticas de leitura dadas a ver em produções literárias em língua de sinais, historicamente marcadas pelas transformações sociais, políticas e culturais na contemporaneidade. Nessa perspectiva, indagamos: Que materiais são esses? Que representações sobre o leitor, a leitura e a literatura são inscritas nesses materiais? Que tipo de textos (poemas, contos, crônicas) são apresentados? Que práticas de leitura são possíveis a partir desses materiais?

Nossa hipótese de trabalho nesta tese é de que as produções literárias em língua de sinais, e por consequência a educação literária do surdo, com que

---

<sup>5</sup> Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos inserida em escolas regulares das Redes Municipais e Estaduais de Educação. Tem como objetivo apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936).

estamos lidando articulam-se num jogo de forças divergentes que se estabelecem em constante tensão entre a instrumentalização (oficialmente chancelada pelo INES e pelo MEC, bem como pelos documentos oficiais) da leitura e da literatura (visando, principalmente, a objetivos pedagógicos relacionados à aprendizagem linguística) e uma tentativa de constituição afirmativa e autoral, na qual o surdo com sua língua e cultura é protagonista, haja vista o interesse residir na construção de um senso comunitário e assim identitário por meio da circulação de textos literários para os quais a dimensão estética não se separa da dimensão ética, nos quais o foco está no que é dito e como é dito – e não em objetivos pragmáticos exteriores à produção e definidos de antemão e independentemente da leitura desses textos.

Esse tensionamento percorre também a educação literária de não-surdos: de um lado, uma formação chancelada pela tradição, que erige conteúdos prévios, anteriores e exteriores aos textos literários a serem lidos e se apropria dos textos apenas como recursos pedagógicos que viabilizam a aprendizagem ou ilustram conteúdos; e, de outro, a possibilidade de uma aproximação efetiva do objeto literário como co-produtor, uma apropriação do texto como o dito de certos sujeitos (autor, revisor, tradutor, editor, ilustrador, etc.) tendo um algo de relevante a dizer a alguém (ou com alguém) em um contexto sócio-histórico-cultural específico, na qual esse “algo” a ser dito só será descoberto com a parceria colaborativa desse “alguém” chamado à responsabilidade responsiva por aquele texto e aquela cena enunciativa.

A partir das questões de investigação anteriormente apresentadas, desenvolvemos um plano de estudos, cujos resultados serão organizados e apresentados da seguinte forma:

No segundo capítulo, apresentaremos os eventos que atravessaram nossa prática profissional e acadêmica e nos despertaram interesse pela temática, observando, de um lado, a questão do acesso de alunos surdos aos bens culturais e, por outro lado, a educação literária do surdo como sujeito leitor.

Discutiremos no terceiro capítulo sobre a invenção do sujeito surdo por sua diferença linguística, e, por consequência, os artefatos culturais produzidos em libras, situando a importância que essas produções têm alcançado em recentes publicações, nacionais e internacionais. Entendemos que esses materiais são fontes históricas a partir das quais é possível conhecer discursos acerca do surdo e da surdez no cenário contemporâneo que, por diferentes caminhos, chegam à escola e se tornam materiais de leitura de alunos e professores. Nesse percurso, dialogaremos com pesquisas acadêmicas que tratam da produção literária em Libras que tem circulado no Brasil na atualidade.

Em seguida, no quarto capítulo, abordaremos as noções de representação, práticas, apropriação, objeto cultural, leitor e leitura que nortearão esta pesquisa. Para tal, recorreremos aos estudos de Roger Chartier e, em seguida, apresentaremos os pressupostos metodológicos que fundamentarão nossas análises. Partindo do princípio de que a leitura literária e a formação do leitor são atividades que a cada dia têm ganhado destaque na sociedade em que vivemos e de que são práticas atravessadas por inúmeras variáveis, conduziremos esta investigação buscando compreender as representações e práticas de leitura descontínuas que inscrevem nos objetos literários em Libras que circulam no espaço educacional.

O quinto capítulo, consistirá na caracterização da pesquisa e na apresentação dos procedimentos de produção e análise dos dados. Antecipamos, desde já, que se trata de uma pesquisa documental, cuja principal fonte é audiovisual: os DVDs literários da coleção “Educação de Surdos” produzidos pela parceria INES/MEC e os vídeos literários em Libras que circulam na plataforma *Youtube*. A partir das questões apresentadas nesta pesquisa, estabeleceremos um cotejo entre os DVDs e os vídeos do *Youtube*, atentando para as aproximações e distanciamentos que podem ser identificadas na materialidade de tais produções.

O sexto e último capítulo apresentará as considerações finais que retomarão os objetivos propostos pela pesquisa, as discussões acerca dos eventos que

surgiram durante o processo de elaboração da mesma, os resultados produzidos e as respostas às questões iniciais.

Refletir sobre as representações e práticas de leitura dadas a ver em produções literárias em língua de sinais torna-se de extrema importância, pois permite compreender representações de literatura, leitor e leitura subjacentes às políticas de educação bilíngue implementadas na atualidade e, ao mesmo tempo, os redimensionamentos dessas representações, das formas de ler e produzir esses objetos culturais ao serem apropriados por diferentes comunidades interpretativas.

Acreditamos, portanto, que a originalidade deste trabalho se dá em duas direções que estão internamente articuladas: primeiro, o fato de tomar como objeto de estudo produções audiovisuais direcionadas à educação literária dos surdos no Ensino Fundamental e, em segundo lugar, o fato de que esses objetos culturais são formas fluidas, plurissignificativas, que dão a ver outros modos de leitura que escapam dos condicionamentos e idealizações de quem os produziu.

## 2 PENSANDO O OBJETO A PARTIR DO COTIDIANO

Tendo em vista que esta pesquisa relaciona-se à educação literária do surdo na atualidade, é importante compreender que essa atividade está atrelada às recentes políticas inclusivas implementadas no País, sustentadas pelos princípios de universalização e democratização das oportunidades de ensino a todos os cidadãos<sup>6</sup>. Para além de ampliar garantias legais e reais de acesso à escola comum a todos os cidadãos, Veiga-Neto e Lopes (2007) concebem as políticas públicas de inclusão escolar como estratégias mobilizadas pelo Estado moderno para governar as populações, a fim de reduzir o risco social. De acordo com os autores, trata-se de “políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

Nas políticas de inclusão, os indivíduos são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível para que possam ser governados pelo Estado. Para incluir, é preciso enquadrar os indivíduos em padrões, normas pré-estabelecidos, de modo que possam ser categorizados em um ou outro grupo. Quem está fora da norma não é governável, ou seja, está fora do controle do Estado, tornando-se um perigo, na medida em que pode desestabilizar as práticas disciplinares instituídas. Assim, a fim de diminuir o risco, a crise e manter o controle da população, a escola, funciona como espaço privilegiado para a intervenção do Estado e de suas políticas de inclusão que buscam reunir nesse espaço todos os indivíduos para que possam ser orientados, conduzidos, disciplinados por saberes ali transmitidos.

---

<sup>6</sup> A discussão dessas políticas inclusivas se deu a partir do referencial teórico de base indicado a partir da interlocução com a professora Lucienne Matos da Costa Vieira Machado, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI/CNPq-UNISINOS). Embora de matriz filosófica diferente daquela que embasa nosso próprio referencial teórico, consideramos que foi importante lançar mão de um conjunto de considerações críticas já existentes (VEIGA-NETO & LOPES, 2007,2010; VIEIRA-MACHADO, 2007; LOPES 2007; LUNARDI 2003; GALLO, 2005) e consolidado sobre a questão (Políticas Inclusivas), como contraponto às perspectivas oficiais.

Nessa lógica de incluir a todos a partir do princípio de igualdade, muitos dos que são incluídos em espaços escolares podem acabar sendo excluídos, pois a norma que classifica, aproxima e define o atendimento das especificidades parece acabar homogeneizando as diferenças dos sujeitos para inseri-los em determinados grupos:

[...] partiram de uma dada norma de sociabilidade e de um dado campo de representações culturais que transformaram em universais, subordinando a uma e a outras todas as normas e representações que com elas discrepem. Tal subordinação, além de falhar no seu objectivo igualitário, teve um efeito descaracterizador e desqualificador sobre as diferenças culturais, étnicas, raciais, sexuais sobre as quais se sustentava, pela negação, a mega-identidade nacional sancionada pelo Estado (SANTOS, 2006, p. 313-314).

Nesse sentido, esta investigação se volta para os sujeitos surdos inseridos na escola regular, os quais consideramos parte de um grupo minoritário: incluídos no sistema educacional, mas excluídos do acesso e permanência (como sinônimo de apropriação efetiva) ao conhecimento acadêmico e cultural. Sabendo que a escola é um dos lugares onde a desigualdade e a exclusão se manifestam, na contramão de uma política de homogeneização das diferenças, é preciso que as práticas escolares garantam aos surdos “o direito a serem iguais sempre que a diferença os inferioriza e serem diferentes sempre que a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 313).

Assim, ao refletir sobre a educação literária direcionada a alunos surdos no contexto da Educação Bilíngue, esta pesquisa faz-se relevante, pois, atualmente, os surdos estão matriculados nas escolas de ensino regular respaldados por toda uma legislação específica e pelas ações implementadas pela via das políticas de Educação Inclusiva. Ancorados por esses discursos, os surdos são vistos, na sociedade contemporânea, como sujeitos bilíngues e, nesse sentido, recomenda-se que

a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares,

faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros (SALLES; FAUSTICH; CARVALHO, 2004, p. 47).

Portanto, a condição bilíngue atribuída ao aluno surdo impõe a Libras como língua base para que esse aluno tenha acesso à cultura escolar e à apropriação da leitura e da escrita do português como segunda língua. Diante dessa nova realidade no âmbito educacional, começam a surgir uma série de materiais em Libras-português para auxiliar o trabalho do professor bilíngue: jogos da memória, jogos com vocabulários temáticos (alimentos, vestuário, partes da casa) e dicionários bilíngues estão entre os recursos disponíveis nas escolas para o ensino das duas línguas. Dentre esses materiais, citamos livros bilíngues com sinais em Libras e o português escrito, livros com temáticas voltadas à cultura surda, além de uma série de vídeos em Libras de obras literárias que vão desde os clássicos da literatura infantil (contos de fada, etc.) até obras de autores renomados da literatura brasileira como Machado de Assis e José de Alencar.

Particularmente, nos DVDs enviados pelo MEC, encontramos a tradução de obras como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll, 2002), *As aventuras de Pinóquio* (Carlo Collodi, 2003), *A história de Aladim e a lâmpada maravilhosa* (autor desconhecido, 2004). Há também obras para jovens e adultos de literatura brasileira: “Iracema” (José de Alencar, 2002), “O velho da horta” (Gil Vicente, 2004), “O Alienista” (Machado de Assis, 2004), “O Caso da Vara” (Machado de Assis, 2005), “A Missa do Galo” (Machado de Assis, 2005), “A cartomante” (Machado de Assis 2005), “O Relógio de Ouro” (Machado de Assis, 2005).

Quanto aos livros impressos, citaremos alguns cuja temática é concernente à surdez, a língua de sinais e/ou aos surdos. Dentre os livros publicados a partir de 2000 temos: *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), *A cigarra e as formigas* (Oliveira;

Boldo, 2003), *Kit Libras é Legal* (2003), *O Som do Silêncio* (Cotes, 2004), *Cinderela Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003), *Rapunzel Surda* (Silveira; Rosa; Karnopp, 2003), *Adão e Eva* (Rosa; Karnopp, 2005), *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005). Ressaltamos, contudo, que esses livros (diferentemente dos DVDs distribuídos pelo MEC e que constituem o nosso *corpus*) não são disponibilizados gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC), portanto, ou são comprados com verba própria da escola ou são adquiridos pelos professores e/ou alunos.

A partir de nossa experiência como professora bilíngue, atuando com alunos surdos na sala de recursos a partir 2011, pudemos constatar as mais diversas práticas envolvendo a literatura e os alunos surdos na aula bilíngue: passar os DVDs para os alunos assistirem a tradução Libras-português da obra literária e mais nada; estabelecer um diálogo entre a obra literária e outras produções culturais, como filmes; trabalhar fichas de leitura com os alunos após a interpretação do texto literário; reconstruir a obra literária em forma de teatro; reconstruir o texto literário a partir do olhar do leitor, dentre outras.

A prática que, no entanto, predomina entre os professores (surdos e bilíngues) é o uso das produções literárias em Libras como pretexto para o ensino da leitura e da escrita do português. Baseados na ideia de que a leitura de textos literários favorece a apropriação da escrita, o trabalho com a literatura nas escolas, seja para alunos ouvintes ou surdos, acaba restringindo-se a aspectos formais do texto, tais como características da estrutura narrativa, produção de fichas de leitura, fugindo, assim, de uma reflexão a respeito do âmbito discursivo. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa legitimam, de certa forma, essa prática quando prescrevem:

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode: ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos; possibilitar produções

orais, escritas e em outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a estabilização de formas ortográficas.

**Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever** (BRASIL, 1997, p. 47, grifo nosso).

À luz dessas informações, nota-se que a leitura, e por consequência a literatura, torna-se ferramenta ou recurso didático para o ensino da língua na modalidade escrita. No âmbito das pesquisas em torno da educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva, nota-se discurso semelhante, diante da valorização da contação de histórias para as crianças surdas, desde a Educação Infantil, como forma de auxiliar na aprendizagem do português escrito:

[...] crianças surdas quando expostas a uma língua e a material letrado têm comportamentos de futuros leitores. Este fato sugere que investimentos em programas de Educação Infantil dentro de uma perspectiva escolar, voltada para o contato com material letrado, podem ser efetivos em auxiliar crianças surdas usuárias de LIBRAS a verem-se como futuros leitores e escritores, e facilitar o processo de aquisição de leitura e escrita, mesmo quando elas são provenientes de classes sociais mais baixas, filhas de pais semialfabetizados. (BANDINI; OLIVEIRA; SOUZA, 2006, p. 55-56)

Concordamos com os autores acima acerca dos benefícios que a exposição a textos literários pode proporcionar aos alunos surdos. No entanto, acreditamos que o trabalho pedagógico sistemático com a literatura (doravante chamado de “ensino de literatura”) pode servir a outros fins que não sejam APENAS a apropriação da leitura e da escrita, favorecendo o pensamento reflexivo e crítico, a ampliação da visão de mundo, o refinamento da compreensão humana, a reflexão sobre as relações sociais e o diálogo com outras produções culturais.

À luz dessa breve contextualização, percebemos que os materiais em Libras, têm sido tomados como objeto de mediação pedagógica para a produção de conhecimentos escolares, ou seja, são recursos tecnológicos para servir a um fim pré-estabelecido; nessas condições, a dimensão ético-estética do objeto

literário torna-se muda, nula no que se refere ao modo como a literatura em língua de sinais se constitui.

Diante dessa problemática, mas compreendendo que não se pode referenciar a finalidade desses objetos culturais a uma única forma de apropriação, visto a sua multidimensionalidade (ainda que situada e influenciada pelo contexto educacional em que se insere), fizemos um levantamento de obras que tratam de obras literárias em línguas de sinais direcionadas ao ensino da literatura para surdos. A partir do levantamento bibliográfico, encontramos pesquisas sobre leitura que discutem os problemas de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas, mas raríssimas que analisam obras literárias em língua de sinais ou que abordam o ensino de literatura para surdos.

As discussões apresentadas até aqui evidenciaram que muito pouco foi investigado a respeito do ensino da literatura para surdos e, sobretudo, que há ausência de pesquisas elaboradas com a finalidade de analisar quais as representações e práticas de leitura, leitor e literatura que se materializam em produções audiovisuais em língua de sinais.

Partindo do princípio de que os DVDs e vídeos do *Youtube* são objetos culturais historicamente situados, dotados de características variáveis e instáveis, que estabelecem correlações complexas com a escola, a literatura e os surdos, consideramos de fundamental importância investigá-los a partir da materialidade que os constitui.

Acreditamos, pois, que a produção de conhecimento acadêmico-científico sobre esses objetos culturais pode construir novas representações sobre o ensino da leitura e da literatura para sujeitos surdos a partir de sua condição linguística e cultural. Assim, conjectura-se que a apropriação desses materiais a partir de novos olhares pode contribuir para a formação de leitores surdos ativos e responsivos, distanciando-se de práticas de leitura que reforcem o ato de decodificação, da prática de leitura como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais ou para a alfabetização dos alunos surdos em Língua Portuguesa.

Com base nessas proposições, interessamo-nos por investigar as representações e práticas de leitura dadas a ver nos DVDs de literatura da coleção “Educação de Surdos” e nos vídeos de literatura infantil compartilhados pelo *Youtube*. Face às considerações apresentadas, pretendemos durante o percurso desta investigação:

- Descrever o material didático de literatura em Libras disponibilizado pelo MEC às escolas-referência, bem como os vídeos selecionados no *Youtube*; e
- Estabelecer o cotejo entre os DVDs e os vídeos da internet, identificando os modelos de leitura que se inscrevem em tais materiais e as práticas que indiciam.

A fim de consolidar nossa intenção, discutiremos no subitem a seguir sobre a emergência do objeto de estudo, mostraremos as razões que nos despertaram interesse pela temática em pauta. Assim, apresento as experiências de minha prática docente e os principais motivos para a realização do trabalho: conhecer os modelos de leitura literária que se inscrevem em produções literárias em Libras.

## 2.1 ENCONTROS E DESENCONTROS COM OS SURDOS E A LITERATURA: a caminho da pesquisa

O tema desta pesquisa relaciona-se à educação literária dos alunos surdos no Ensino Fundamental, numa perspectiva bilíngue. Pretende-se analisar os DVDs da coleção “Educação de Surdos” e os vídeos literários disponíveis na plataforma *Youtube*, a fim de compreender as representações e práticas que se dão a ver nesses objetos. O interesse pela temática foi motivado, dentre outros aspectos, pelo fato de o Ensino Fundamental ser uma etapa de estudos que compõe a base da educação literária dos estudantes surdos e ouvintes. É o período em que o aluno (ouvinte) não só tem contato com diversos gêneros de textos literários: poesias, narrativas, crônicas, teatro, como também é exposto a

diversas práticas de leitura desses textos: leitura em voz alta, leitura silenciosa, apresentações teatrais, declamação de poemas, preenchimento de fichas de leitura, leitura de livros para posterior avaliação, dentre outros.

No contexto da Educação Bilíngue proposta na contemporaneidade, a educação literária do aluno surdo passa a ser pensada e praticada sistematicamente na escola de ensino regular. É nesse espaço que ele começa a ter contato com obras literárias (a maioria impressas) e a participar de práticas de leitura voltadas à interpretação de textos, à leitura e à escrita em português, à fruição, dentre outros. O contato com obras literárias em Libras também pode ocorrer na escola, porém torna-se dependente de alguns fatores como: recursos tecnológicos (TV, aparelho DVD, computador, acesso à internet, DVDs em Libras de gêneros literários diversos) intérpretes e professores fluentes em Libras, evidenciando que a educação literária na própria língua de sinais para o surdo, ainda é precária e carece de investimentos contínuos para que ocorra em condições de acesso análogas às disponíveis aos ouvintes.

Essa foi a realidade com a qual nos deparamos quando começamos a atuar como professora bilíngue na sala de recursos de uma escola da Rede Municipal de Vitória desde 2011, imbuída da tarefa de ensinar a leitura e a escrita do português ao aluno surdo, e, nessa linha, desenvolver práticas de leitura com o texto literário. Nosso incômodo com o ensino de literatura direcionado a alunos surdos se dá pelos seguintes motivos: a) a escassez de materiais didáticos enviados às escolas pelo MEC (vídeos de clássicos da literatura infantil traduzidos para Libras em 2003), em contraponto ao ensino sistemático e regular de materiais de leitura em português; b) práticas de leitura do texto literário que visam apenas à leitura e à escrita do português; c) o uso da literatura com objetivos moralizantes.

Ao iniciarmos nossas atividades como professora bilíngue em 2011, fomos instruídos por outros colegas de trabalho a respeito da dinâmica da sala de recursos, do atendimento aos alunos, dos materiais disponíveis, enfim, tudo o que envolvia a nova rotina de trabalho. Para nosso desalento, o tratamento

dispensado à leitura literária por alguns colegas de trabalho se dava da seguinte forma: colocavam os DVDs em Libras com clássicos da literatura infantil para os alunos assistirem, como uma leitura livre. Nunca havia uma conversa, um espaço para trocar diálogos reflexões ou algo sistematizado em relação a conteúdos e objetivos. E a prática se repetia semana após semana. Inconformada com a situação, propusemos, aos colegas da equipe, uma releitura da história “Chapeuzinho Vermelho”- que as crianças já sabiam de cor e salteado – construindo uma análise sobre o perfil passivo de Chapeuzinho na história.

Dialogamos com as crianças em Libras, perguntando se Chapeuzinho era forte e corajosa ou frágil e inocente. Em seguida, perguntamos como eles agiriam se fossem atacados pelo lobo. Essas e outras perguntas deram origem a respostas incríveis dos alunos, que culminaram em um pequeno teatro, sendo eles os protagonistas e, para finalizar, uma releitura da história, na qual a Chapeuzinho vira o jogo, enfrenta o lobo, como uma guerreira dos filmes de ação.

Empolgados com o resultado do trabalho, preparamos uma apresentação com os alunos para a semana dos surdos na escola, no dia 26 de setembro de 2011. Na oportunidade, o trabalho com literatura evoluiu para o campo da lírica, pois a professora surda criou um poema para ser sinalizado pelos pequenos, enquanto os adolescentes apresentaram uma poesia veiculada no *Youtube*, ambas sobre a identidade do sujeito surdo. A apresentação foi um sucesso! Os pais ficaram encantados, os alunos super empolgados por serem os protagonistas do evento, e nós muito satisfeitos em vê-los se tornarem leitores e produtores de poemas.

Em 2012, em outra unidade de ensino, percebemos que não era desenvolvida nenhuma prática literária com os alunos surdos. Constatamos que os alunos dessa escola estavam na fase inicial do aprendizado da Libras, fato que dificultava ainda mais nosso trabalho, pois os alunos tinham uma compreensão limitada das histórias. Quando, por exemplo, recontavam uma história, a sinalização era desarticulada da sequência lógica da narrativa, esqueciam-se

de cenas importantes, esqueciam-se de personagens principais. O reconto das leituras literárias precisava de muitas intervenções da equipe bilíngue (professores e intérpretes). Após muitos ensaios, conseguimos apresentar um poema com os alunos na semana dos surdos: “As borboletas”, de Vinícius de Moraes.

No primeiro semestre de 2013, na mesma escola do ano anterior, desenvolvemos um trabalho com a leitura de obras literárias que constavam no acervo da escola. Num primeiro momento, levamos os alunos à biblioteca para perceber que textos lhes chamavam mais atenção. Eles folhearam um e outro livro sem curiosidade. Observamos que os livros que pegaram tinham muito texto e poucas ilustrações. Então, pedimos à bibliotecária algumas obras com ilustração e sem texto, e também com ilustração e pequenas frases, com os quais desenvolvemos um trabalho de leitura a partir das imagens, com a finalidade de desenvolver o reconto de histórias, seguindo uma sequência lógica.

A partir da leitura dessas obras, obtivemos como resultados: a) textos sinalizados produzidos pelos alunos surdos com riqueza de detalhes; b) comentários sobre as temáticas abordadas nas histórias; c) reflexão sobre a vida a partir da leitura da obra; d) interpretação sinalizada do texto escrito, apoiada nas ilustrações.

No segundo semestre de 2013, presenciamos a fatídica prática de leitura se repetindo: alunos sentados diante da televisão, assistindo a vídeos da coleção do MEC. Então, perguntei: “Eles estão assistindo a essa história de novo?” E minha colega respondeu: “Sim, eles gostam!”. Indignada com a situação, no planejamento daquela semana, aproveitei a oportunidade para sugerir à professora surda que fizéssemos um estudo comparativo entre a história da Chapeuzinho Vermelho e o filme “Deu a louca na Chapeuzinho”. Ela concordou e, após a leitura dos dois textos, iniciamos um debate com os alunos sobre o comportamento das personagens vovó, Chapeuzinho, Lobo mau e caçador nas duas histórias. Os alunos se posicionaram dizendo que gostaram mais do filme, porque as personagens eram mais engraçadas, mais espertas: a vovó lutava

Karatê, andava de skate; Chapeuzinho era curiosa; O lobo mau era bonzinho; o caçador era medroso. Diante disso, resolvemos fazer um mural comparativo com as características das personagens. Posteriormente, os alunos apresentaram esse mural na turma do 2º ano, onde havia um aluno surdo, concluindo que, de acordo com o tempo, as histórias mudam e os valores sociais também, isto é, uma mesma história pode ser recriada com novos elementos, podemos mudar as características das personagens, aproximando-as do nosso tempo.

Paralelamente à atuação como professora bilíngue na Rede Municipal de Ensino, atuávamos desde 2010 em uma faculdade particular como professora de Linguística nos cursos de Letras e História e em diversos cursos de Pós-Graduação oferecidos nesta instituição. O diálogo com essas duas áreas de atuação foi gratificante, pois tivemos a chance de confrontar estudos teóricos sobre o ensino de literatura centrado na leitura de obras e textos literários, com práticas de leitura com as quais nos deparávamos nas escolas por onde passamos.

Para além de nossa atuação profissional, e em busca de pesquisas na área que pudessem contribuir para pensarmos uma educação literária bilíngue para surdos, encontramos poucos artigos relacionados ao ensino de literatura para surdos, porém com variados objetos e princípios teórico-metodológicos. Assim, listaremos três artigos que, de alguma maneira, contribuíram para compreendermos a emergência desta pesquisa.

O artigo de Sabrina Pereira Soares Basso e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, intitulado “Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras”, de 2012, constatou o escasso material em literatura disponível em Libras, destacando a importância da acessibilidade dos surdos às obras literárias em sua língua. A partir disso, investigou o processo de tradução da obra *O Penuginha*, de Luiz Vitor Martinello, do português para a Libras.

A partir dos resultados da pesquisa, as autoras concluem que diante da falta generalizada de recursos humanos e materiais didáticos para atender às

necessidades da comunidade surda, cabe à Universidade pública (que, a nosso ver, deve ser, sobretudo, um dever do Estado) contribuir para suprir essa necessidade sustentada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Advertem, contudo, que apenas a tradução de obras literárias em Libras não é suficiente para que a aula seja acessível, é importante também a formação de profissionais qualificados.

A referida pesquisa reforçou em nós a importância desta nossa pesquisa, uma vez que diante da escassez de materiais em Libras, os DVDs do INES tornaram-se “tábua de salvação” para os professores que desejam trabalhar com a leitura literária, mas possuem pouco domínio da língua de sinais para narrar histórias sinalizadas. Além disso, inculca-nos a ideia de esses materiais configurarem-se num tipo de única “Educação literária em Libras” produzida pelo governo federal para instruir os professores nesse campo.

O segundo artigo selecionado “Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda”, foi produzido por Catharine Prata Seixas e Priscila Dantas Fernandes em 2012. As autoras investigaram o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento da criança surda. A pesquisa colabora para a reflexão sobre o letramento como um fator de extrema relevância no processo de escolarização de surdos. Seixas & Fernandes (2012) consideram a leitura da imagem como parte da leitura do texto, sendo possível ampliar o conhecimento e a compreensão do educador sobre como a imagem constitui e veicula informações.

De acordo com Seixas e Fernandes (2012), os professores têm se preocupado muito mais com a gramática do que com o desenvolvimento crítico por meio da leitura. A criança aprende a ler, mas não aprende a atribuir um sentido ao que está lendo. Segundo as autoras, é na interação com o meio que o indivíduo desenvolve suas capacidades e potencialidades, logo, quanto antes estiver em contato com ambientes diferentes, melhor será seu desenvolvimento. A leitura deveria, pois, ser explorada nesse sentido.

As imagens nos livros de literatura infantil têm interesse inicial de motivação à leitura, pois a imagem muitas vezes ajuda a criança a compreender melhor o texto. A ilustração não deve explicar o texto, ela deve manter um diálogo com o mesmo. As autoras dialogam com Cunha (1991, p. 75), para quem:

Há ilustrações que nada dizem do texto, há outras que traduzem exatamente, contêm o trecho. Os dois tipos são falhos: o primeiro, porque é um elemento à parte da obra escrita; o segundo, porque nada deixa a cargo da fantasia da própria criança.

Isso posto, Seixas e Fernandes (2012) defendem que instigando e direcionando o aluno a fazer uma leitura das imagens nos textos de literatura infantil podemos trazer benefícios, ajudando-o a ampliar habilidades, tais como: comparar, descrever, enumerar, discriminar, recriar e interpretar qualquer texto ilustrado. As pesquisadoras concluem que envolver o aluno surdo com a história faz toda a diferença, apontar, imitar personagens, desenvolver teatro, etc. Esta prática amplia o conhecimento cultural da criança para a apreciação do gênero. As autoras lembram que é indispensável o auxílio do professor para que este processo ocorra com sucesso. Nessa perspectiva, cabe ao professor incentivar o aluno dentro da escola a utilizar este tipo de leitura e desenvolver este tipo de prazer pela leitura. Assim, o aluno irá desenvolver melhor e aprenderá uma segunda língua com mais qualidade.

Fica evidente, na pesquisa descrita acima, para além de uma postura prescritiva em relação ao trabalho com o professor, que as autoras concebem a criança surda a partir de sua experiência visual e, nessa perspectiva, tomam as imagens presentes nas obras infantis como ponto de partida para um trabalho com a leitura dos textos. No entanto, parece-nos que incentivar a leitura de imagens nos textos, para elas, tem uma função clara, a saber: o aprendizado do português como segunda língua.

Na contramão dessa proposta, compartilhamos com Candido (1972) a ideia de que a literatura contém uma força humanizadora que permite ao leitor a organização do próprio mundo e a compreensão das coisas. Nessa perspectiva, ensinar a criança surda a ler um texto literário a partir de imagens pode levá-lo

a despertar a imaginação, a entrelaçar ficção e realidade, em suma, contribuir para o conhecimento do mundo e de si próprio – de modo que a narrativa literária (por meio de imagens ou não) não deve se diluir na inespecificidade que parece ser advogada por Seixas e Fernandes (2012).

O terceiro artigo selecionado tem como título “Literatura infantil na inclusão do surdo”, escrito por Doreni Ricartes Guimarães Tasso, Janete de Melo Nantes e Marili Terezinha Sangalli, em 2007, e teve como objetivo da pesquisa investigar a utilização de histórias infantis como alternativa para a interação entre alunos surdos e ouvintes em uma sala de aula regular de séries iniciais.

Tasso et al. (2007) investigaram a contribuição da literatura infantil na inclusão de um aluno surdo. Para isso, foi feito um trabalho de cunho prático com alunos surdos da classe regular de 3ª e 4ª séries de uma escola pública do Ensino Fundamental. Partindo do princípio de que a baixa escolaridade é uma realidade brasileira, no que se refere à Educação Inclusiva de qualidade, as deficiências em relação à aprendizagem são ainda maiores. Para que fosse possível essa análise, as autoras utilizaram para apoio o DVD *Chapeuzinho Vermelho - A Surda*.

Percebendo que a literatura infantil e a arte podem promover uma aproximação entre alunos surdos e ouvintes, foi feita uma dramatização da história citada, “Chapeuzinho Vermelho - a surda”, transformando não só o mundo do surdo, mas também a vida do ouvinte, que acaba se educando para aceitação das diferenças. Assim, as autoras concluíram que a literatura infantil foi fundamental para a pesquisa, uma vez que pode proporcionar a inclusão de forma respeitosa, lúdica e prazerosa. Por meio dela, podem-se unir alunos ouvintes e surdos, ampliando seus conhecimentos culturais. Essa perspectiva parece problemática, na medida em que atribui ao texto literário uma função “cordial” edulcorante e pacificadora, reduzindo a potência, os sentidos da obra literária.

Nas duas pesquisas citadas - “Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda” e “Literatura infantil na inclusão do

surdo” - constatamos que há uma aproximação entre a literatura infantil e o sujeito surdo, mas não há um aprofundamento das investigações em relação aos textos direcionados a esses alunos. Se, na primeira, o eixo central da pesquisa se dá a partir da leitura de imagens, na segunda, a literatura infantil torna-se um recurso à socialização do aluno surdo. É inegável que a dramatização de uma narrativa em língua de sinais atrai a atenção de surdos e ouvintes, e acreditamos que a dramatização ou a produção de histórias sinalizadas é, sem dúvida, uma estratégia que desperta nos alunos sensibilidade e prazer, pois saem da posição de sujeitos passivos que só acompanham a história e tornam-se narradores, ou seja, sujeitos ativos e responsivos. No entanto, salta aos olhos a ausência de um crivo artístico ou estético a essas produções e práticas.

As considerações feitas até aqui resgatam os eventos que contribuíram para a emergência desta pesquisa, pois a tensão entre as experiências como professora de surdos e a falta de pressupostos teórico-metodológicos sobre a educação literária desses sujeitos tornaram-se fundantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Apesar de haver desde 2005 uma legislação específica no País que regulamenta o ensino direcionado a alunos surdos nas escolas regulares, as práticas de leitura materializadas no chão da escola evidenciam que é necessário refletir sobre as representações e práticas que subjazem ao trabalho com a leitura literária que vem sendo oferecida aos alunos surdos, bem como os usos que são feitos das obras e textos literários.

Ao refletir sobre essa problemática, somos levados a crer que a insuficiência de estudos teórico-metodológicos acerca da educação literária destinada a alunos surdos colaboram para a importação de práticas literárias destinadas a ouvintes tais como: a) o uso da literatura para a alfabetização tanto da Libras como do português; b) a literatura com fins didáticos, fechada em si mesma, sem diálogo com o vivido, com outros textos e outras linguagens; somados a isso c) a ausência de leitura literária em Libras com vistas à formação do surdo como leitor e produtor de literatura.

Considerando que as políticas de Educação Bilíngue implementadas no país têm executado ações para subsidiar o trabalho com a leitura e a literatura, interessamo-nos por investigar os DVDs literários da coleção “Educação de Surdos” e subsidiariamente faremos um contraponto com produções literárias surdas postadas no *Youtube*, ambos produzidos a partir da língua de sinais e da experiência visual que constitui os sujeitos surdos. Tais objetos, a nosso ver, podem indiciar em sua materialidade outras representações e práticas para o trabalho com a leitura e a literatura que se dissociem da função instrumental e pedagógica a qual tem sido adotada na educação literária de surdos e de ouvintes.

Chartier (1990) afirma que as práticas e representações são constituintes e constituídas nas apropriações coletivas dos saberes, opiniões, ideias, símbolos, ora por aceitação, ora por imposição, ora por movimentos mutuamente implicados. Tendo em vista que nesta pesquisa significamos a surdez como uma diferença linguística e cultural entremeada pelo hibridismo e pela negociação com a cultura ouvinte, somos impelidos a construir outras representações e práticas sobre literatura, leitor e leitura, diferentes daquelas que estão consolidadas no espaço escolar. Mas, para isso, pareceu-nos necessário compreender melhor que representações e práticas seriam essas já vigentes.

Acreditamos, portanto, para além do que os materiais do INES nos dão a ver, que é necessário estabelecer diálogos com a comunidade surda e suas produções culturais “autênticas” (no sentido de planejadas, produzidas, distribuídas e apropriadas por surdos). De acordo com Karnopp (2010), as manifestações culturais da comunidade surda (as narrativas, o teatro e os poemas) ficaram por muito tempo circunscritas aos limites da própria comunidade, em eventos criados por associações de surdos ou em reuniões informais. Respaldados pelo discurso multicultural, pelo respeito às diferenças linguísticas e por documentos legais, esses sujeitos começam a receber um olhar diferenciado da sociedade e da academia, que passa a concebê-los como produtores e consumidores de bens culturais.

No Brasil, a produção cultural e literária dos surdos começa a ganhar visibilidade no campo acadêmico a partir da pesquisa iniciada em 2010 com o título “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira”, desenvolvida pelas pesquisadoras Lodenir Karnopp, Márcia Lise Lunardi Lazzarin e Madalena Klein. A pesquisa teve como principal objetivo fazer um mapeamento de registros visuais, abordando categorias artísticas como vídeos, encenações, piadas, escritas e traduções da língua de sinais e demais manifestações de pessoas surdas que balizam a constituição de identidades surdas.

Karnopp (2013) destaca que o mapeamento e a análise desses dados foram produzidos por um grupo de trabalho formado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O foco dessas análises recaiu sobre produções editoriais oficializadas, produções com Circulação Livre na Internet, produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras, entre outros trabalhos e artigos publicados.

No campo das produções editoriais, tais como livrarias e bibliotecas, constatou-se que há uma forte tendência à medicalização da surdez, principalmente por autores que não são surdos ou não dialogam com essa comunidade. No entanto, há descontinuidades discursivas, pois há produções impressas tais como *Cinderela Surda* (2003), *Rapunzel Surda* (2003) dentre outras, que buscam fortalecer o reconhecimento político e identitário dos surdos, a despeito de objeções que lhes possamos fazer, concernentes ao valor estético e mesmo à necessidade de adaptar ao público surdo, por interesse comercial, obras que já têm um apelo de consumo historicamente consolidado.

Acerca das produções com circulação livre na internet, especificamente as que circulam no *Youtube*, constatou-se que há uma diversidade de temáticas e propósitos, tais como a divulgação de eventos para a comunidade surda e demais interessados, vídeos de humor, piadas, poemas ou contos em Libras, evidenciando a potencialidade da língua de sinais, além de divulgações de utilidade pública, etc.

Os trabalhos de Literatura produzidos por acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), turma de 2008, disponibilizadas no *Youtube*, segundo a autora, ampliam o leque de manifestações com feições literárias por meio da tradução de narrativas e poesias do português para a Libras. Usando ora ilustrações, ora encenações, com ou sem legendas, nota-se o uso estético dos sinais nas histórias e poemas, com ênfase nos classificadores<sup>7</sup> e na expressividade linguística.

Com essas análises, Karnopp (2013) dá mostras de que há uma vasta produção cultural disponível no mercado editorial, na internet, em associações de surdos, em escolas, no Curso de Letras-Libras e em pontos de encontro da comunidade surda. Segundo a autora, essas manifestações tiveram um aumento significativo em 2002 e intensificaram-se em 2010 devido aos seguintes fatores: a) a Libras foi oficializada em 2002, momento em que surgem os primeiros registros com maior visibilidade; b) a disciplina Literatura Surda do curso de Letras-Libras em 2010 motivou traduções literárias de narrativas e poemas da língua portuguesa para a língua de sinais disponibilizadas no *Youtube*; c) as tecnologias da informação potencializaram a circulação de um leque de possibilidades artísticas e expressões na língua de sinais e registros visuais. Assim, a autora conclui que as produções culturais analisadas servem como

uma ferramenta pedagógica para determinados propósitos, incluindo a defesa da língua de sinais, o respeito à identidade de pessoas surdas linguística e culturalmente, educação bilíngue, intérpretes de línguas de sinais e recursos de acessibilidade. As narrativas produzidas exercem formas de organização e articulação política, bem como estabelecem e mantêm uma identidade cultural (KARNOPP, 2013, p. 413).

---

<sup>7</sup> De acordo com Ferreira-Brito (2010, p. 102), os classificadores (CL) são Configurações de Mãos – CM, utilizadas para representar o formato e o tamanho dos objetos, “as características dos movimentos dos seres em um evento”, bem como para substituir ou localizar referentes no espaço. Os classificadores atuam como elementos de concordância na língua, pois substituem, classificam, definem objetos, pessoas que articuladas às expressões faciais e corporais atribuem significados quando estes não puderem ser representados por sinais (BRITO, 1997; PARANÁ, 1998).

A nosso ver, a pesquisa acima citada torna-se relevante, ao demonstrar que a produção cultural dos surdos no campo literário é notadamente mais expressiva no campo da literatura visual, não só em quantidade, mas também em qualidade, se comparado às produções impressas. Outro ponto importante é o fato de que o *Youtube* tem se tornado um caminho estratégico para circulação, divulgação e consumo das produções culturais dos surdos. Por fim, com as conclusões de Karnopp, somos levados a crer que tais manifestações são também ações de resistência e de reconhecimento por identidades bilíngues e biculturais que inventam outros modos de ser surdo.

Acreditamos que os registros a serem analisados neste nosso trabalho dão mostras da riqueza da língua de sinais e da potência que é a comunidade surda brasileira como produtora e consumidora de artefatos culturais. Notamos, contudo, que o recorte e as análises feitas pela pesquisa de Karnopp não contemplaram os vídeos distribuídos pelo MEC e outros vídeos de literatura que circulam na internet como objeto de investigação. Além disso, a literatura visual direcionada aos surdos guarda especificidades estéticas que requerem um leitor surdo que se pretende ou que se quer ter, mas lançando mão de estratégias didáticas calcadas na leitura e na escrita que em nada contribuem para formar surdos como leitores e produtores de literatura autônomos.

De acordo com Roger Chartier, as representações do mundo social, “[...] são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem utiliza” (CHARTIER, 2009, p. 17). A partir dos estudos desse autor, entendemos, pois, que as práticas de leitura que impõem modos de apropriação que destoam daquelas representações de sujeito surdo bilíngue/bicultural que estão sendo mobilizadas em relação à educação literária do surdo estão intimamente ligadas à sua condição de leitor visual, seja por meio de sinais ou por meio de imagens; e insistimos, pelas experiências que tivemos como professora de surdos, que a literatura e seu ensino só farão sentido para uma criança surda se as práticas de leitura literária estiverem relacionadas a experiências que façam algum sentido efetivo para ela.

Nessa lógica, desenvolver atividades de leitura literária lançando mão de produções literárias traduzidas para a Libras, além de textos com imagens são práticas que podem contribuir para que para que o surdo possa ativar estratégias de seleção, inferências, lugar social, vivências, relações com o outro, valores sociais, conhecimentos textuais durante a leitura e muito mais. No entanto, é preciso considerar também a existência de produções culturais literárias surdas (que na falta de um termo melhor, chamaremos de autênticas). A apropriação e produção de literatura pode tornar-se, inclusive, manifestação cultural a atravessar a identidade desses sujeitos, em uma dimensão afirmativa da vida.

À luz dessas discussões, vale destacar que a concepção de leitura com a qual comungamos nesta pesquisa rompe com a ideia de leitura como ato de decodificação. Opondo-se a essa perspectiva, entendemos que a leitura é uma atividade produtora de sentidos que dá ao sujeito liberdade para processar, concordar, discordar e ressignificar a obra que está diante de si. Rompe-se, portanto, a crença de que um clássico da literatura infantil como “Chapeuzinho Vermelho” é uma obra intocável, apenas para ser apreciada, contemplada. Nada disso! A leitura do referido texto pode motivar a produção de um outro final, a inserção de outros personagens, enfim, pode gerar a produção de novos textos e sentidos imprevistos.

Essas considerações sobre a leitura dialogam com as proposições de Bakhtin (2003) acerca da compreensão, que para ele trata-se de um processo dialógico, pelo fato de um texto poder possibilitar o encontro dos leitores com outros contextos. Essa dinâmica em que o leitor, por meio do texto, tem a possibilidade de ampliar seu universo de compreensão ocorre porque há um cruzamento de pontos comuns entre o lido e o já lido. De acordo com Bakhtin (2003, p. 291)

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que,

por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 291)

Dialogando com as proposições de Bakhtin, o surdo pode tornar-se sujeito produtor de sentidos sobre si e sobre o mundo, pois, conforme sinalizamos em nossa pesquisa de mestrado

Quando pensamos a proposta bilíngue inserida nas condições sociais e históricas que lhe deram origem, percebemo-la como ato de libertação. De acordo com Fiori (2005, p. 15), “[...] a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta”. Ao tomarem consciência de si como sujeitos culturalmente visuais, os surdos (re)criaram criticamente o mundo e tomaram a palavra para dizer a sua história. Ou seja, “evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano” (FIORI, 2005, p. 15)

Compreendemos com Freire (2005, p. 34) que a conquista da condição linguística e cultural do surdo “[...] tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Nesse sentido, afirmamos que esse é o bilinguismo de uma minoria linguística que lança mão da língua como um instrumento de luta para o reconhecimento de sua identidade enquanto grupo social. O bilinguismo garante a esse grupo um distanciamento dos enquadramentos a que eram sujeitos pela sociedade: sempre considerados como deficientes, doentes, incapazes. (SILVA, 2010, p. 52)

A partir desses entendimentos, partiremos para o levantamento bibliográfico de pesquisas recentes que abordem a produção de literatura em língua de sinais direcionada a surdos no Brasil, bem como a invenção do sujeito surdo pela sua diferença linguística e, por consequência, os artefatos culturais produzidos em língua de sinais como atitude de resistência à noção de deficiência e anormalidade com a qual os surdos foram concebidos ao longo da história.

### 3. OS SURDOS, A LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS E SEU ENSINO

#### 3.1 NOTAS SOBRE A LITERATURA INFANTIL E SEU ENSINO

Tendo em vista que esta pesquisa pretende investigar representações e práticas de leitura literária em produções audiovisuais em Libras para alunos surdos do Ensino Fundamental, apoiaremos-nos nos estudos de Zilberman (2003), Candido (1972), Rouxel (2013), Dalvi (2013), dentre outros, para investigar as relações entre a Literatura infantil e seu ensino.

De acordo com Regina Zilberman (2003), a relação entre literatura para crianças e escola pode ser observada desde a primeira metade do século XVIII, época em que a construção da ideia de infância – como uma fase específica da vida, distinta da fase adulta – acompanhada da construção da escola moderna aparecem mais definidas.

A criação da escola moderna contribuiu para a construção da ideia de infância como uma fase distinta da fase adulta, ao consolidar-se como espaço adequado, e privilegiado, para a formação intelectual e moral das crianças da classe burguesa. Na escola, a criança passa a ser instruída e preparada para o mundo adulto. Para isso, a pedagogia, novidade que estava em ascensão, utiliza como um de seus instrumentos, a partir do século XVIII, a literatura infantil como recurso para auxiliar a formação moral das crianças. Assim, percebemos a literatura infantil presa, desde sua origem, à função utilitário-pedagógica, que fez com que o novo “gênero”, por esse motivo, já nascesse com o estatuto artístico contestado. Segundo Zilberman,

[...] o novo gênero careceu de imediato de estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento de valor estético, vale dizer, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura.

A degradação de origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes. (2003, p. 34)

A partir dessas considerações, percebemos que as apropriações e práticas de obras literárias em Libras (citadas no capítulo anterior) e o ensino da literatura

infantil para alunos surdos tal como vem sendo praticado em algumas escolas, sinalizam que, ainda hoje, o trabalho pedagógico realizado com crianças a partir dos textos literários se torna funcional, pragmático, moldado por objetivos preponderantemente instrumentais, perdendo de vista o propósito maior e mais amplo não apenas da educação (que não tem necessariamente uma relação com a ideia de formação e nem deve ser entendida apenas na acepção escolar), mas do próprio processo de humanização do homem.

Entendemos, contudo, que essas vivências na educação literária dos surdos, e também dos ouvintes, carecem de uma reflexão mais apurada não apenas em relação às práticas e apropriações que se fazem das obras literárias, mas também das representações sobre a literatura infantil como instrumento pedagógico para a formação de leitores que vêm sendo reproduzidas na escola ao longo dos séculos, pois, a nosso ver, são essas representações que mobilizam as práticas de leitura literária engessadas e limitadas que têm sido alvo frequente de problematização das pesquisas especializadas.

Sabendo que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, torna-se importante pensar outras relações e práticas que possam se estabelecer entre a Literatura Infantil e a escola.

Assim, redefinimos essa discussão iniciando pelo conceito de Literatura que embasa esta pesquisa. Assim, tomamos como referência a definição de Antonio Candido, para quem

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.. ( CANDIDO, 1972, p. 53).

Partindo do princípio de que a criança compreende o mundo pelo viés da fantasia – ou, no dizer de Candido, por meio da transposição do real para o

ficcional, a partir da estilização da linguagem - podemos afirmar que a literatura tem a capacidade de transfigurar a realidade pela imaginação, pondo, portanto, a criança em contato com o mundo a partir do partilhamento e da constituição comum (embora simbólica, cifrada, alegórica) do imaginário. Para Frantz (2001, p. 16), “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.” Nessa perspectiva, a literatura infantil é concebida como uma arte que se apropria da linguagem simbólica, da invenção, da liberdade, da sensibilidade, para discutir impasses sociais, desejos, utopias (LAJOLO, 2008).

Essa concepção torna-se extremamente significativa quando a inserimos no campo da Educação de Surdos. Tomar as obras literárias em Libras como produção cultural artística, ponto de partida para o trabalho pedagógico com o texto escolar, pode contribuir para os surdos conhecerem e se apropriarem de formas criativas de se expressar em sua própria língua, permitindo a liberdade para inventar expressões, experimentar o jogo simbólico da linguagem, construindo e reconstruindo sentidos, evidenciando que este muitas vezes se faz na deriva e na negociação. Ao aprender a ler e a jogar o jogo simbólico, a criança surda “[...] se torna mais forte e menos manipulável, e, portanto, mais independente”. (GONÇALVES; AQUINO; SILVA, 2000, p. 20).

Voltando nosso olhar para o ensino de literatura infantil na escola, pensaremos essa problemática, a partir de agora, tomando como base a noção de literatura infantil enquanto arte (criação, fantasia, ludismo, linguagem simbólica, criatividade, liberdade), de texto que silencia para que seu parceiro, o leitor, possa ocupar espaços e falar também. Essa noção redefine práticas e apropriações que vêm sendo feitas no interior da escola.

Apoiados em Annie Rouxel (2013, p. 20), podemos afirmar que pensar o ensino da literatura infantil sob a perspectiva acima citada redefine também a formação do leitor, pois este passa a ser concebido como “um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir sentido de modo autônomo e

de argumentar sua recepção”. Segundo Annie Rouxel (2013), três princípios são fundantes para pensarmos o trabalho com a literatura de uma maneira geral: o aluno sujeito leitor, a literatura ensinada e a ação do professor. Parafraseamos, nos parágrafos subsequentes, algumas considerações da autora em relação a esses aspectos.

**Instituir o aluno como sujeito leitor** consiste em convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências prévias pela apropriação de novos saberes e técnicas que possam auxiliá-los. Isso parece significar acolher a leitura do aluno sobre o texto, em vez de impor a leitura feita pelo professor, mas não ficar restrito a ela, pondo-a em diálogo com outras leituras. Somado a isso, há o fato de que o conhecimento dos gêneros, dos conteúdos e dos aspectos estilísticos da linguagem, isto é, saberes sobre os textos, só são adquiridos no âmbito da leitura. A autora ressalta, ainda, a importância de se conhecer (e reconhecer como legítima) a interpretação, o julgamento do aluno sobre uma obra literária e, ao mesmo tempo, oferecer esse julgamento ao debate à comunidade interpretativa, isto é, aos demais alunos na sala de aula.

**A literatura ensinada** trata-se da escolha das obras, que, segundo Rouxel (2013), é fundamental para formação de sujeitos leitores. Assim, é importante confrontar os alunos com a diversidade de gêneros (contos, poesia, teatro, quadrinhos); obras clássicas e contemporâneas; literatura nacional e estrangeira. É importante também propor obras em que há um ganho ético e estético, ou seja, em que os alunos possam extrair proveitos simbólicos para sua vida em particular.

Para o Ensino Fundamental I, é importante escolher textos que ofereçam jogo e proporcionem o sentido do jogo: obras com revezamento de narração (com vários narradores); com estrutura não linear (encaixes de narrativas, comentários metanarrativos); com confusão cronológica; indícios ambíguos; ponto de vista inesperado do narrador, surgimento de fantasia no universo realista, ecos intertextuais, reescrita transgressora ou paródica, dentre outros.

**O professor como sujeito leitor** precisa vislumbrar em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais) que leitura poderá ser elaborada na sala de aula. Ao expor sua leitura sobre o texto, há que se ter o cuidado para não a faça de modo impositivo, pois a interpretação em sala de aula resulta de uma negociação capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia.

No Ensino Fundamental I, pode-se compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades e submetê-las ao debate interpretativo. Pode-se, ainda, guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis. No Fundamental II, igualmente, o professor suscita a reflexão sobre as hipóteses de leitura dos alunos, fomentando pelo debate as interpretações possíveis de um determinado texto.

As proposições de Rouxel (2013) reforçam em nós a importância de se investigar obras literárias em língua de sinais, a fim de registrar formas, gêneros e aspectos estilísticos de linguagem distintos, os quais poderão auxiliar o professor ao escolher obras com as quais pretende trabalhar em sala. Em relação à escolha de obras, a autora nos faz retornar à discussão das políticas públicas em torno da educação de surdos, pois, se considerarmos o material disponível em Libras para um trabalho com o aluno surdo (não chega a cem obras traduzidas), poderemos observar o quanto ainda precisamos avançar para alcançar a igualdade de acesso aos bens culturais, tão difundidos pelo discurso da Educação Inclusiva.

Apesar de o tópico “o professor como um mediador” não ser o foco de nossa pesquisa, pensamos sobre a importância de o professor conhecer as minúcias, os detalhes que compõem uma obra literária em Libras, pois pode, pela via do diálogo, sem imposições, chamar a atenção para aspectos sobre o texto literário em Libras que eles não conheçam.

As discussões feitas aqui contribuem para a compreensão da obra literária em Libras como objeto estético, um dos eixos centrais para a formação do leitor

surdo. Essa discussão se estende, inevitavelmente, para o campo da política, pois, a nosso ver, livros infantis e livros impressos (a grande maioria das obras literárias às quais o professor tem acesso) estão em português, que não é a língua do surdo, portanto, inviabilizam a discussão no campo da linguagem literária em língua de sinais. Nesse sentido, a igualdade propalada pelas políticas inclusivas desconsidera a diferença linguística do surdo, sua identidade, seu direito à cultura e à educação literária.

Maria Amélia Dalvi (2013) também apresenta proposições para o ensino da literatura na escola, de modo que esta não perca sua especificidade artístico-verbal, isto é, que não seja reduzida a um suporte pedagógico, em que o didático se sobrepõe ao estético-literário. Um dos pontos que nos chama a atenção, já no início do texto de Dalvi (2013, p. 68), é a ideia de que “literatura não se ensina, se lê se vive [...]”, portanto, conscientiza-nos de que o que é possível ensinar seja algo sobre a literatura. Nessa perspectiva, para pensar um trabalho com a literatura

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer separando dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas) [...] (DALVI, 2013, p. 68)

Tal proposição fortalece a ideia de que o aluno (e aqui, entendemos o aluno surdo) precisa vivenciar a leitura do texto literário, bem como sinalizar sua apreensão, sua interpretação do texto. Uma interpretação que não tem a obrigação de ser a mesma que o professor tem em mente – mas que precisa ser objeto de negociação – muito menos que haja a obrigação de que tal interpretação se materialize em exercícios de fixação ou fichas de leitura.

Outro ponto importante abordado pela autora é a representação sobre a literatura como fruição sustentadas pelo discurso do “ler por prazer”, que tem como consequência: a) a não- reflexão, a não-discussão sobre o texto literário;

b) o mascaramento (anulação) do papel social, ideológico, histórico, político e social da literatura.

Dalvi (2013) ressalta, ainda, o problema de os textos serem apresentados desarticulados com o mundo da vida com a história e o contexto social-econômico-cultural. Sugere a articulação do texto literário com outras manifestações artísticas como filme, poesia visual, novela, sem que isso signifique uma redução estética ou política do literário.

Segundo a autora, pensar transformações nas práticas de educação literária requer considerar: 1) a garantia de apropriação das ferramentas (ou conhecimentos) críticas para o fortalecimento do leitor; 2) a democratização das salas de aula de literatura; e 3) o reconhecimento do poder político-pedagógico da literatura. Baseando-se nesses três princípios, a autora, em diálogo com o trabalho de Silva (1998), apresenta 10 teses sobre o trabalho com a literatura na escola, quais sejam:

a preeminência da literatura na educação; a centralidade do texto literário no ensino de língua; a qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos) como critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos; a nuclearidade do texto no ensino de língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos; a recusa a pautar o ensino de língua e literatura por “contextualizações históricas” ou “historiográficas”, elas mesmas descontextualizadas; a redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma literatura para a vida; o respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo-analítico-crítico; a defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja; a potencialização do papel da literatura na invenção de identidades e a evidenciação de sua potência ética e política; a parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na leitura de textos literários (DALVI, 2013, p. 95-96).

A partir das teses apresentadas e de outras importantes sugestões teórico-metodológicas, que optaremos por discutir mais detalhadamente no capítulo que tratará das análises de nosso objeto de estudo, podemos afirmar que há

outras formas de se representar o ensino da literatura, sobretudo a literatura infantil, sem que esta esteja subordinada ao caráter instrumentalista, pedagógico e redutor que a escola lhe impôs desde sua origem.

Nessa convivência entre a educação e a literatura infantil, esta “[...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica [...]” e, ao ser respeitada e apresentada “na sua natureza ficcional que aponta um conhecimento de mundo, e não súdita do ensino de boas maneiras” (ZILBERMAN, 2003, p. 25), saem em vantagem o sistema literário, o sistema educacional e, sobretudo, a criança leitora, que encontra livre fluxo entre ambos os campos a oferecerem recursos que a auxiliarão na construção de sua subjetividade e na atribuição de significados para o real, na busca pelo autoconhecimento.

### 3.2 A LITERATURA EM SINAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Em “História do livro e da leitura: novas abordagens”, Tânia Bessone (2009) afirma que tanto o livro como os modos de ler são práticas culturais criadas pelo ser humano, marcadas e transformadas pela sociedade ao longo da história. Tal afirmação encontra respaldo quando constatamos, hoje, professores, bibliotecários e pedagogos preocupados em utilizar recursos e estratégias que favoreçam o ensino da leitura (nas modalidades e regimes valorizados pelo contemporâneo) e a formação de um público leitor afinado a práticas socialmente reconhecidas, que reforcem as representações socialmente valorizadas pela cultura escrita. Os livros de literatura, neste contexto, exercem um importante papel na escola brasileira no que tange à formação do leitor de literatura, pois tornam-se suportes requisitados pelos professores e bibliotecários para participar de práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a literatura – o que pode ser dado a ver por recentes políticas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), por exemplo, que enviam livros para as escolas.

Dialogando com a história, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991) nos mostram que a produção de livros de literatura infantil e sua inserção no contexto escolar no Brasil vem a florescer no final do século XIX, quando o país torna-se republicano. Com a conseqüente valorização da escola, há uma profunda preocupação com a deficiência do material destinado à leitura para crianças. Muitos intelectuais, professores e jornalistas se unem e começam a produzir obras infantis — projeto de um Brasil moderno. Estimulam o surgimento de livros infantis brasileiros, pois, até então, haviam se multiplicado apenas as traduções e as adaptações de obras estrangeiras.

Na primeira metade do século XX consolida-se a produção de obras literárias que podem ser chamadas literatura infantil brasileira, tendo Monteiro Lobato como ícone principal. A indústria do livro para crianças é firmada nas décadas de 1960, quando uma grande quantidade de livros é publicada e a profissionalização dos escritores é estabelecida. É uma época de grandes conquistas, pelas quais obras mais maduras com consciência política e libertária são produzidas, destacando figuras como: Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Clarice Lispector e outros.

A narrativa infantil contemporânea aderiu à temática urbana e, muitas vezes, fez-se de porta-voz das denúncias da crise social brasileira que se estabelecia. Retratou temas historicamente evitados nesse gênero literário como o preconceito racial, a marginalização de crianças nas cidades, a marginalização dos velhos, dentre outros. Os escritores apresentaram e continuam apresentando um compromisso com a modernidade e um esforço renovador em tentar romper com as amarras da pedagogia escolar (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

As considerações de Lajolo e Zilberman pontuam a ideia de que os livros de literatura infantil estão se tornando um objeto cultural indissociável do espaço escolar e da educação literária dos alunos. Assim, em relação complementar com os livros impressos, na contemporaneidade, as tecnologias digitais começam a contar um novo capítulo na história do ensino da literatura, especialmente para os surdos.

Para Chartier (2011, p. 252), “as mutações do nosso presente transformam, simultaneamente, os instrumentos da escritura, a técnica de sua reprodução e de sua disseminação e as maneiras de ler.” Tal concomitância é única na história da humanidade. Assim, se a invenção da imprensa impulsionada pela revolução industrial, no século XVIII, instituiu novos costumes sociais em torno do livro e da leitura, no século XXI, as mudanças políticas, econômicas e tecnológicas instauram novos objetos culturais que só podem ser compreendidos em sua articulação com a dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada.

Ainda que, aparentemente, pouco importantes, objetos silenciados nos espaços escolares, e em menor quantidade em relação aos livros impressos, DVDs com traduções de textos literários para a língua de sinais, bem como os vídeos que circulam na internet tornam-se fontes históricas que permitem compreender novos modos de leitura e apropriação da literatura pelos sujeitos surdos.

Baseados em Le Goff (2003), afirmamos que essas produções audiovisuais constituem-se em documentos que não ficam por conta do passado, mas são produtos da sociedade que os fabricou, segundo as relações de força que aí detinham o poder. Assim, cremos que não podemos ter um olhar ingênuo sobre essas fontes de investigação, sendo necessário considerar os processos que dão materialidade a essas obras, pois, para compreender a história da cultura, um pesquisador:

[...] Não deve sustentar um discurso utópico ou nostálgico, mas mais científico, que apreenda em conjunto, mas cada um em seu lugar, todos os atores e todos os processos que fazem com que um texto se torne um livro, seja qual for a sua forma. Esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos. Isto quer dizer que é preciso ligar, uns com os outros, as perspectivas ou processos tradicionalmente separados (CHARTIER, 1998, p.18-19).

As considerações feitas até aqui nos mostram a necessidade de conhecer o contexto histórico, social e cultural que confere materialidade a esses objetos culturais, fazendo-nos dialogar com pesquisas recentes sobre o tema.

### 3.3 PESQUISAS SOBRE LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS

Nesse item, exploramos pesquisas que se debruçaram sobre a literatura em língua de sinais. A primeira pesquisa considerada aqui é a dissertação intitulada “Fronteiras Literárias: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de Libras”, produzida por Jeferson Bruno Moreira Santana em 2010. O pesquisador investigou as experiências vividas por intérpretes que traduziram para Libras o conto “A missa do Galo”, de Machado de Assis, seguida de breve análise tradutológica. Na análise, são focalizados os elementos que constituem o ato de traduzir uma obra literária para a língua de sinais, tais como: a constituição empírica e a formação acadêmica do tradutor, técnicas e diferenças entre tradução e interpretação, a questão da adaptação e da tradução cultural, além da linguagem performática do corpo que se configura num texto literário.

Um ponto importante destacado por Santana (2010) são os procedimentos gestuais e faciais, o uso de classificadores, o uso do olhar, a movimentação dos ombros e as posições corporais utilizadas pelos intérpretes, que dão a dimensão literária na recriação do conto “A missa do galo”, em Libras, permitindo ao leitor perceber a ironia e duplo sentido nos diálogos da narrativa. Além disso, mostra outros elementos (o cenário com ilustrações, o figurino que caracteriza a intérprete) que se moldam ao texto para construir o sentido da narrativa.

A referida produção audiovisual conta ainda com estrutura bilíngue apresentada na tela: de um lado o conto sinalizado, e, de outro, o conto escrito em português; sugestões pedagógicas para utilização do CD-ROM na sala de aula; biografia do autor e exercícios com questões objetivas sobre o conto, além de um glossário com palavras hoje fora de uso corrente utilizadas pelo autor do conto.

A pesquisa de Santana (2010) colabora com esta por demonstrar que uma produção audiovisual em Libras é fruto de uma produção coletiva, sofre adaptações, correções, edições até que alcance a materialidade que chega aos nossos olhos. Apresenta acréscimos (biografia do autor e exercícios) que não aparecem no conto na versão impressa. Assim, percebemos, com Chartier (2012, p. 8), que, tal qual um livro impresso, essas produções “são sempre resultado de múltiplas operações que pressupõem decisões, técnicas e competências bem diversas”, pois o objetivo final desse processo “não é somente a produção do livro, mas a do próprio texto, em suas formas materiais e gráficas”.

Pontuamos, a partir das análises feitas por Santana (2010), que a materialidade de um vídeo produzido em Libras guarda muitas especificidades que merecem ser exploradas em detalhe ao se trabalhar com esses vídeos em sala de aula. A começar pela linguagem literária da língua de sinais. Os elementos estéticos que se manifestam no corpo que se performa não fazem parte do uso espontâneo da Libras no cotidiano. Em articulação aos elementos estéticos, há outros elementos visuais (cenário, figurino, etc.) que agregam sentido à performance do sinalizador que não podem ficar de fora do debate. Essas afirmações encontram respaldo em nossa experiência como professora bilíngue. Soma-se à necessidade de pensar a linguagem literária em Libras a necessidade de se considerar a constatação de Márcia Goldfeld sobre a apropriação da Libras pelas crianças surdas:

Em relação à aquisição da linguagem, o bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais. Essa aquisição deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos que dominem a língua de sinais.

É sabido que mais de 90% dos surdos têm família ouvinte. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral. (GOLDFELD, 2002, p. 44-46).

A maior parte das crianças surdas matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental com proposta bilíngue no município de Vitória, nosso *lócus* de pesquisa, não são fluentes em Libras. Apesar dos esforços da Secretaria de Educação para oferecer uma Educação Bilíngue a esses alunos, é possível constatar que ainda falta muito para que eles possam compreender os efeitos de sentido presentes na linguagem literária, quando a própria língua de sinais precisa ser adaptada, simplificada para que possam compreender as informações transmitidas durante as aulas, uma vez que estão se apropriando, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não apenas da língua portuguesa como segunda língua, mas também da Libras como sua primeira língua.

Assim, voltando à temática dessa pesquisa, qual seja, a educação literária do surdo inserido em contexto escolar, parece-nos que as produções audiovisuais em Libras se apresentam como uma referência para desenvolver a leitura literária do surdo maior do que imaginávamos ao iniciar esta pesquisa, porque não é comum crianças e adolescentes surdos terem o contato com a literatura em sinais no cotidiano; mas para isso é necessária uma exploração da riqueza de elementos que compõem tais obras, outras práticas que diferem da leitura de imagens para aprender palavras escritas em português ou só para leitura livre.

Outra dissertação voltada para textos literários sinalizados foi produzida por Shirley Barbosa das Neves Porto, em 2007, e tem como título “De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos”. Numa primeira etapa da pesquisa, a autora analisou quatro poemas “O bicho” (Manuel Bandeira) na versão escrita, “Língua falada e língua sinalizada”, “Bandeira Brasileira” e “Natural”, sinalizados pelo poeta surdo Nelson Pimenta. Posteriormente, esses poemas foram apresentados, sob a forma de leitura livre, aos instrutores surdos do curso de instrutores de Libras, promovido pela UFCG-PB e apoiado pelo MEC/Sesu. A intenção da pesquisadora foi identificar a recepção dos poemas pelos leitores surdos. A partir das análises, Porto (2007) constatou que a dificuldade dos surdos em compreender tanto os poemas escritos quanto sinalizados residiu na ausência

de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem poética, com a qual eles têm pouco contato. Dessa forma, conclui que:

[...] as leituras, para serem realizadas, precisam que seus leitores, no nosso caso, os Surdos, tenham mais acesso ao texto poético, esteja ele em português ou em Libras, uma vez que a apreciação de uma poesia depende, não apenas da qualidade do próprio texto, mas da capacidade de significação do gênero textual que não é inata, é aprendida pela vivência estética, que é exercitada a cada contato com um novo texto (PORTO, 2007, p.109).

Os apontamentos feitos por Porto (2007) levaram-nos a refletir sobre questões que envolvem a poesia e a narrativa sinalizada produzida no Brasil. O primeiro aspecto diz respeito à falta de um referencial teórico acerca da poesia em Libras de base estritamente literária. Raríssimos pesquisadores têm se dedicado à crítica literária de poemas sinalizados (Sutton-Spence e a própria Shirley Barbosa das Neves Porto são algumas das poucas referências no País), fato que limita uma compreensão mais ampla dos efeitos estéticos a serem usados na ação performática dos poetas e intérpretes. Como consequência da falta de referências acadêmicas e literárias nesse campo, são disponibilizadas na internet, principalmente no *Youtube*, traduções de poesias, do português para a Libras, em português sinalizado, isto é, um tipo de tradução literal em que há a substituição de uma palavra do português por um sinal em Libras, sem as devidas adequações de ordem estética, que permitam tomar a atividade tradutória como uma recriação e não meramente como uma transposição de um texto de uma língua a outra.

O segundo aspecto diz respeito à falta de aprofundamento, devido à ausência de cursos de formação em relação à estética poética das línguas de sinais, que faz com que os intérpretes se esquivem quando são chamados a interpretar textos literários em Libras.

À luz dessas reflexões somos levados a crer que o trabalho com poesias e narrativas em Libras, infelizmente, é escasso nos espaços escolares (e mesmo nos cursos de formação de intérpretes e professores de Libras). Por consequência, a leitura desses textos, quando é feita, está voltada para o

ensino de vocabulário (tanto em português, quanto em Libras), desconsiderando as possibilidades de criação e expressão visual da literatura produzida em sinais.

A partir do diálogo com os estudos de Santana (2010) e Porto (2007) podemos dizer que as produções audiovisuais em Libras podem se tornar limitadas em seus próprios usos, pois as apropriações que podem ser feitas desses materiais calcadas somente no fato de serem sinalizados (sem considerar sua especificidade estética) não garantem a educação literária do aluno surdo nem em Libras, nem em português. Compreendemos que essas práticas trazem consequências nefastas para a apropriação da leitura literária na formação desses sujeitos.

Voltando nosso olhar sobre os modos de circulação da produção literária direcionada aos surdos na atualidade é importante considerar o impacto que a tecnologia da informação, sobretudo a plataforma *Youtube*, trouxe para a comunidade surda no Brasil com a troca de vídeos em língua de sinais no Brasil e em interação com as línguas de sinais de outros países. Nessa perspectiva, torna-se importante destacar uma pesquisa que investigou manifestações culturais da comunidade surda no *Youtube*. A dissertação de Augusto Schllenberger com o título “Ciberhumor nas comunidades surdas”, produzida em 2010, analisou 20 vídeos com média de 4 minutos, com temática de humor, produzidos na Alemanha, Brasil, Estados Unidos e Inglaterra.

Como resultado, Schllenberger (2010) evidenciou que há entre surdos de diferentes países algumas experiências compartilhadas, expressas através das temáticas encontradas nas histórias e da expressividade manifesta na língua. As piadas abordam interações dos surdos com ouvintes e com intérpretes; exaltação da língua de sinais; constrangimentos pelo uso do implante coclear; experiências de vida na comunidade surda; estratégias para se comunicar quando a informação está acessível somente na língua oral, dentre outros.

Quanto aos aspectos expressivos para a produção de humor, o autor destaca a importância das expressões faciais e corporais para a construção de metáforas, hipérboles, ironia, personificação, pois, segundo ele,

essa é uma forma de contar histórias, considerando a construção linguística e visualmente expressiva na língua, com o objetivo de trazer imagens que possam ter um efeito estético a partir da linguagem utilizada, [...] uma maneira de expressar o pensamento através de imagens que carregam sentidos (SCHLLENBERGER, 2010, p. 67).

O autor ressalta, ainda, a importância ímpar do *Youtube* como espaço para registro, divulgação e circulação de produções culturais dos surdos. Os ouvintes têm os livros e as bibliotecas para registrar e guardar suas memórias, mas a comunidade surda, pela condição visual inerente à sua língua, viveu uma carência história em relação ao registro e a preservação das suas produções culturais:

As piadas, crônicas, sátiras e comédias clássicas dos ouvintes estão depositadas em suas memórias, em falas do cotidiano, em livros, em textos diariamente publicados em jornais, em arquivos das redes de televisão, cinema, teatro, internet, etc. mas, em se tratando de uma cultura surda, onde estariam depositadas as informações, as memórias, as narrativas, as piadas? Há uma memória coletiva, sem dúvida, existem relatos traduzidos para a língua escrita, alguns raros registros na escrita da língua de sinais (sign writing), outros filmados em VHS ou DVD. O desenvolvimento tecnológico proporcionou formas visuais de registro e isso favoreceu a publicação e divulgação das produções culturais em línguas de sinais. (SCHLLENBERGER, 2010, p. 13).

O contato com o trabalho de Schllenberger contribuiu com esta pesquisa a partir de duas constatações: a) o *Youtube* como espaço de coleta de dados de produções literárias dos surdos; b) a contribuição da educação literária para a vida do surdo. Sobre o primeiro ponto, ocorre que a intenção inicial dessa pesquisa era dialogar somente com os vídeos de literatura em Libras utilizados na sala de recursos em escolas públicas de proposta inclusiva bilíngue, contudo, ficou claro que não podemos desconsiderar as produções literárias em Libras disponibilizadas no *Youtube*, uma vez que a diversidade dessas produções pode contribuir para conhecermos outras representações e práticas

literárias da comunidade surda na atualidade, diferentes daquelas chanceladas pelas instituições oficiais (INES, MEC, rede escolar, etc.).

O segundo ponto é o fato de que o domínio da língua de sinais favorece a transformação do indivíduo surdo em sujeito. Nesse sentido, inferimos que desenvolver um trabalho com a leitura literária em língua de sinais pode contribuir para formar não só um leitor, mas um autor de textos literários, usando seu corpo em performances poéticas para dizer de si, de sua história, de sua cultura. Nesse sentido, a experiência da leitura com textos em língua de sinais pode mostrar que

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores, toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 1995, p.147, grifos do autor).

Cláudio Henrique Nunes Mourão, em sua dissertação intitulada “Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais”, analisou o uso de sinais e os recursos expressivos utilizados por alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Libras para produzir vídeos de literatura direcionados a crianças surdas. Além da análise dos vídeos, o autor entrevistou os grupos que os produziram e pôde constatar que: a) a maioria das histórias trata-se de adaptações e traduções de obras da literatura infantil brasileira e universal; b) houve um intenso uso de recursos expressivos e estéticos em língua de sinais; c) as edições contêm formatos variados (com legenda, sem legenda, com cenário fixo ou móvel, etc.).

Pelos depoimentos dos entrevistados, Mourão (2011) evidencia que há uma preocupação em criar outras práticas de leitura por meio da experiência visual e sugere a apropriação da literatura por meio da produção cultural, conforme notamos no comentário de um integrante do grupo 11:

Eu penso em como criar maneiras para que, no ensino de crianças surdas possa haver o despertar para essa literatura.

[...] Essa literatura traduzida para surdos, quando adaptadas à maneira deles pensarem, me interessa muito. Também o que desperta o meu interesse é a questão do que é criado, as ideias que partem da comunidade surda [...] da Rapunzel e da Cinderela surda, então, isso é criação dos surdos, é o que desperta nas crianças essa admiração e faz com que eles se apropriem do que está apresentado, compreendendo que, como surdos também são capazes. (MOURÃO, 2011, p. 103)

A opinião anteriormente citada coaduna-se com os objetivos desta pesquisa, pois entendemos que uma educação literária significativa para os surdos deve contemplar e mesmo privilegiar a apropriação e a criação de textos literários em língua de sinais, bem como tradução de obras literárias, para além dos contos de fadas, das fábulas e das lendas. Cremos que dar maior acessibilidade aos bens culturais na língua de sinais é, ou deveria ser, uma das premissas de uma política linguística que realmente se preocupe em incluir o surdo.

O diálogo com esses trabalhos reforça em nós a necessidade de pesquisas que abordem representações e práticas de leitura dadas a ver em produções literárias em Libras, uma vez que há uma diversidade de temáticas possíveis concernentes às produções literárias dos surdos (análises dos conteúdos, da expressão literária, dos modos de produção dos vídeos, dos espaços de circulação), no entanto não encontramos em nosso levantamento bibliográfico pesquisas com objeto, recorte e questões análogos aos que nos propusemos a desenvolver, ou seja, sobre as apropriações desses objetos no espaço escolar onde ocorre (ou deveria ocorrer) a educação literária de sujeitos surdos.

### 3.4 SINAIS POÉTICOS EM MEIO À ORALIZAÇÃO IMPOSTA NA MODERNIDADE

Este trabalho relaciona-se à temática da educação literária dos surdos no ensino fundamental. Partimos de uma concepção do surdo como sujeito bilíngue/bicultural, cujas bases teóricas fundam-se nos Estudos Surdos, vertente dos Estudos Culturais. Nessa perspectiva, entendemos, pois, que a

formação do surdo como leitor literário prima pela interação das línguas envolvidas e pela não imposição da língua oral sobre a língua de sinais, pois reconhece que o ser surdo, fazendo parte de uma sociedade que interage por meio de uma língua própria, estará a todo instante produzindo novas representações sobre si e sobre o outro na medida em que se apropria de práticas e objetos culturais, isto é, rituais do dia a dia, modos de narrar, ler e inventar histórias. Nessa lógica, entendemos, a partir de Carlos Skliar, que a educação literária do surdo que pretenda ser bilíngue, procura distanciar-se de uma concepção de cultura universal ou cultura monolítica:

Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica (SKLIAR, 1998, p. 28).

À luz dessas considerações, reconhecemos que é necessário investigar pelos meandros da história como se constituiu a literatura que hoje é chamada por alguns pesquisadores de literatura surda, que nós preferimos chamar de literatura em língua de sinais. Conhecer as representações e os objetos culturais acerca dessa cultura torna-se relevante para que possamos unir os fios que ligam o ensino de literatura na perspectiva bilíngue atual às representações construídas sobre o surdo ao longo da história, ou seja, estabelecer a costura entre o micro e o macro pela união indissociável entre o local e o global (CHARTIER, 2009).

#### **3.4.1 As representações sobre o surdo e a surdez no Iluminismo, na Modernidade e na Pós-Modernidade**

Pensar a educação de surdos em seu contexto histórico, político e educacional é um desafio que se coloca para compreender as bases nas quais se assentam as concepções sobre o surdo enquanto leitor e produtor de literatura. Assim, baseando-nos em Benvenuto (2006), abordaremos três momentos que marcaram a história da humanidade e trouxeram mudanças significativas para

a invenção dos surdos enquanto sujeitos e, por consequência, para as práticas educativas a eles direcionadas: o Iluminismo, a Modernidade e a Pós-modernidade.

Nas discussões filosóficas dos séculos XVII a XIX sobre a linguagem, a surdez era vista como um problema que colocava em xeque a condição humana do ser surdo. Isso porque, para ser considerado um cidadão, era preciso, entre outras coisas, saber emitir sons articulados, fato que inclusive era a principal distinção entre os homens e os animais. Tal premissa estava associada, principalmente, aos estudos de Aristóteles, para quem a audição era o sentido que mais contribuía para a inteligência e o conhecimento, tomando o som da fala como um veículo do pensamento. Portanto,

[...] o acesso ao universo do humano, definido pela comunicação, lhes estava vedado. A impotência dos surdos quanto à reciprocidade na comunidade, considerada exclusivamente como comunicação oral, os coloca simbolicamente fora do universo humano (BENVENUTO, 2006, p. 232).

Nessa lógica, pelo fato de não se comunicarem por meio da fala, usando sons articulados, acreditava-se, desde o período clássico até o iluminismo, que as pessoas nascidas surdas eram mudas e semelhantes aos animais, seres incapazes e desprovidos de inteligência. Devido a essa crença, Perlin e Strobel (2006) afirmam que os surdos eram rejeitados pela sociedade ocidental: viviam isolados em asilos e não tinham direito a educação, já que eram vistos como seres inferiores.

Colocando-se em oposição ao discurso da surdez como condição sub-humana, educadores surdos criaram estratégias para ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos por meio dos sinais, fugindo da teoria aristotélica que valorizava a palavra oral. Essa abordagem diferenciada de ensino teve início a partir do Concílio de Trento<sup>8</sup>, quando os monges começaram a assumir a função de educar as crianças, no sentido de dar-lhes instrução. Por consequência, muitas

---

<sup>8</sup> O Concílio de Trento foi organizado pelo Papa Paulo III, movido pela necessidade de a Igreja Católica responder à Reforma Protestante.

crianças surdas, filhas de nobres<sup>9</sup>, foram encaminhadas aos mosteiros para receber instrução, a fim de serem preparadas para assumir o lugar social de seus pais. Nesse contexto, destacou-se o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que foi reconhecido como primeiro professor de surdos, tendo consolidado um trabalho<sup>10</sup> de ensino de filhos surdos da aristocracia espanhola, no mosteiro beneditino de São Salvador, em Omã. Desse contato, deu-se o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais dos surdos. Andando na contramão da concepção sobre o surdo naquela época, o trabalho do monge Ponce de Leon permitiu a difusão da língua de sinais, atingindo grande êxito do ponto de vista qualitativo e quantitativo, o que permitiu que os surdos conquistassem sua cidadania.

O trabalho com os surdos ganhou força na França, a partir de 1750, quando o abade Charles Michel de L'Épée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os "Sinais Metódicos", uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. A nosso ver, a maior contribuição do abade à educação dos surdos foi tomar a língua de sinais como referência para elaborar práticas pedagógicas que garantissem o acesso à informação e a apropriação de conhecimentos. Assim, entendemos que L'Épée inaugurou a possibilidade de conceber o surdo como ser capaz e inteligente, que pode, sim, aprender, e assumir sua condição "humana".

Segundo Goldfeld (2002), a educação de surdos teve grande impulso no século XVIII. Foram criadas várias escolas para surdos na Europa, utilizando a pedagogia baseada nos sinais, usada por L'Épée e seus seguidores. Assim, os surdos ganharam visibilidade social, pois podiam dominar diversos assuntos e exercer várias profissões. Sacks (1989, p. 37) chamou esse período de época áurea na história dos surdos, pois consolidou "[...] a saída dos surdos da

---

<sup>9</sup> A incidência da surdez nas famílias da aristocracia e da realeza era muito alta, devido aos casamentos consanguíneos como forma de manter as riquezas numa mesma camada social.

<sup>10</sup> Dentre os recursos usados pelo referido monge, destacam-se: a língua oral-auditiva nativa, a língua de sinais, a datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, podendo-se ou não associar esses diferentes meios de comunicação.

negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania”. O surdo, então, passou a ocupar posições de destaque social que antes eram inconcebíveis: escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, entre outras.

Registros apresentados por Fischer e Lane (1993) sinalizam que existiam poetas surdos nos séculos XVIII e XIX. Provavelmente, a não especificação de que esses poetas, além de produções escritas tinham, também, poemas em língua de sinais, se deva pela impossibilidade de registro do poema sinalizado naquele momento, acarretando a perda cultural dessa possibilidade de produção e expressão literária.

Incluir o surdo na categoria de “humano” – no sentido de aquele que faz uso da linguagem verbal – implicou o reconhecimento de sua inteligência e capacidade para aprender. Se as escolas de surdos eram a prova de que essas pessoas conseguiam apropriar-se de conhecimentos vários, este se tornou um dos argumentos para ensinar a língua oral como língua primeira à criança surda. De acordo com Benvenuto (2006, p. 236), “[...] a pedagogia para surdos irá fazendo parte, pouco a pouco, neste século XIX em que o anormal é um incorrigível submetido a técnicas de correção, um vasto dispositivo de sujeição do corpo do aluno”. Assim, o século XIX foi marcado pela união da pedagogia com a medicina, a fim de criar estratégias de “desmutização” do surdo.

Na tentativa de corrigir os “defeitos” do corpo, uma série de aparatos tecnológicos foram criados para facilitar a aprendizagem da fala pelo surdo: cornetas, chapéus, lentes e poltronas acústicas, seguidas no século XX pelas próteses elétricas. De acordo com Goldfeld (2002), a partir de 1860 o ensino da língua oral para os surdos começou a ganhar força, e a língua de sinais era apontada como uma forma de comunicação inferior que prejudicava a aprendizagem da língua oral.

Considerando esses acontecimentos, em 1880 foi realizada uma conferência internacional em Milão para discutir o futuro da educação para os surdos e para avaliar os méritos de três métodos de educação: o sistema manualista,

baseado em gestos e sinais; o oralista, baseado na forma escrita de uma linguagem-fonte principal, acompanhada de leitura labial e da fala articulada e a bilíngue ou mista, que envolve tanto a linguagem dos sinais como a fala. O Congresso de Milão votou, por 160 votos contra 4, a favor da exclusividade dos métodos oralistas na educação dos surdos, decretando a proibição de outros métodos. Nesse sentido, podemos afirmar que a modernidade se tornou um divisor na educação dos surdos, uma vez que impôs a proibição da língua de sinais e o culto à língua oral na educação dos surdos.

Com o advento do Oralismo e conseqüentemente com o esfacelamento das comunidades surdas, grande parte da produção literária se perdeu, pois, como a língua de sinais ainda não tinha registro escrito ou videográfico, toda a sua produção existia apenas na memória dos participantes das comunidades e eram passadas de pessoa para pessoa.

No Brasil, a primeira escola de surdos foi criada em 1857 por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. O Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), tinha como objetivo desenvolver a educação e o ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos. Uma novidade desse instituto foi a contratação do professor surdo francês Ernesto Huet, que lecionava usando a Língua de sinais Francesa. Contudo, em 1911, o INES passou a adotar o método oralista em todas as disciplinas, excluindo a língua de sinais de suas práticas pedagógicas.

Na contramão da filosofia oralista, alguns países continuaram adotando a língua de sinais nas escolas de surdos, fato que possibilitou o aprofundamento de estudos nas línguas de sinais, bem como do surgimento de poetas surdos, como é o caso de Dorothy Miles, pioneira da poesia em ASL (Língua de sinais Americana) e BSL (Língua de sinais Britânica).

Estudos de Rachel Stton-Spence (2003) relatam que Dorothy Milles se tornou surda aos oito anos. Na juventude frequentou escolas para surdos na Inglaterra, aprendendo BSL. Mais tarde, frequentou Gallaudet University, em 1957, onde começou a aprender ASL. Inspirada pelo uso da linguagem gestual

no Teatro Nacional dos Surdos (DTN), começou a dedicar-se à tradução em linguagem gestual e à poesia, fazendo importantes contribuições para a produção literária em ASL.

Devido aos trágicos resultados do oralismo na educação de surdos, novas tentativas iam sendo produzidas, até surgir, em meados de 1960, um modelo misto denominado Comunicação Total. Nesse método, a comunicação se dava de várias formas, contemplando o uso simultâneo de vários códigos manuais (a língua de sinais, a datilologia<sup>11</sup>, o cued-speech<sup>12</sup>, o português sinalizado<sup>13</sup> e o pidgin<sup>14</sup>) com a língua oral. De acordo com Goldfeld (2002), a comunicação total privilegiou a estrutura gramatical da língua oral nos códigos manuais, pois acreditavam que esse recurso facilita a aquisição da linguagem pela criança surda e a comunicação entre surdos e ouvintes.

Essa prática, também conhecida como “bimodalismo”, foi contestada por Ferreira-Brito (1993) e Quadros (1997), ao argumentarem que não há, nessa abordagem, o respeito pela língua de sinais, configurando uma espécie de técnica manual do oralismo. Para Ferreira-Brito (1993), é impossível preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo, já que ambas guardam suas especificidades. É o caso das expressões faciais e movimentos com a boca, presentes na Libras, que são importantíssimos para a construção do sentido, mas perdem sua riqueza, pois não é possível usá-los concomitantemente com a fala.

Corroborando com as afirmações de Ferreira-Brito, ressaltamos que apesar de facilitar e agilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, o bimodalismo traz prejuízos à produção literária em língua de sinais, devido ao fato de os sinalizadores das poesias e narrativas literárias utilizarem uma tradução literal, conforme já pontuamos anteriormente. Nessa lógica, acabam desconsiderando

---

<sup>11</sup> Representação manual das letras do alfabeto.

<sup>12</sup> Sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa.

<sup>13</sup> Língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais.

<sup>14</sup> Simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais.

os elementos expressivos que produzem efeitos poéticos nas línguas de sinais, tornando os poemas sinalizados em textos confusos, pouco atrativos, quando não, sem significados para os surdos.

Shirley Barbosa das Neves Porto (2007), citando Sutton-Spence (2005), afirma que a poesia em língua de sinais é reconhecida pela performance do corpo. Assim, é a performance em língua de sinais que marca para o público a sinalização realizada como um evento espacial. A autora reitera que

Por sua característica de não ter registro escrito, a língua de sinais, ao ser poeticamente produzida, necessita da expressão de seu intérprete. Isto realça o valor da atuação e imprime a importância de sua capacidade performática de captar a intenção do público, aproximando-a de alguma forma da poesia oral, que, do mesmo modo, é diretamente dependente da performance utilizada para a declamação do poema. (PORTO, 2007, s/p).

Opondo-se ao discurso do iluminismo e da modernidade, a pós-modernidade tem sido marcada pela tomada de consciência por parte dos surdos de sua força política e da busca por sua emancipação intelectual. O discurso da diferença, que apresenta os surdos como membros de uma comunidade linguística e cultural, nasceu como um contradiscurso do pensamento moderno que concebia o surdo a partir da deficiência e da anormalidade.

Segundo Benvenuto (2006, p. 244), o ponto central no discurso da diferença “não é fazer dos surdos pessoas ouvintes, mas mostrar que os surdos são ‘como’ os ouvintes em sua capacidade para produzir uma língua e uma cultura, de trabalhar ou de construir vínculos sociais”. Dessa forma, o movimento de resistência à visão médico-clínica acerca do surdo produziu efeitos na sociedade, tais como o surgimento de programas de Educação Bilíngue com professores surdos na sala de aula, a criação de leis sobre a oficialidade da língua de sinais e sobre a garantia do direito dos pais a escolher a educação de seus filhos, além das investigações científicas em torno da língua e da comunidade surda.

Benvenuto (2006) menciona que os trabalhos de Willian Stokoe (1960) foram tomados como referência, em vários países, devido ao fato de conferir o estatuto de língua, à manifestação linguística do surdo. No Brasil, na década de 1980, a professora linguista Lucinda Ferreira Brito, que atuava na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), abriu as discussões em favor do ensino bilíngue para os surdos.

Em consonância com essas reflexões de cunho acadêmico, o movimento surdo se fortalecia no Brasil por intermédio das associações de surdos, que defendiam o fim das práticas oralistas e o reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda. Tais propostas e lutas culminaram na promulgação da Lei de Libras, em 2002, e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou essa Lei, instituindo a Libras como primeira língua do surdo e o português como segunda língua, na modalidade escrita. Nesse sentido, surgiu uma nova proposta para a educação de surdos, conhecida como bilinguismo. Faz parte da proposta, entre outras coisas, a oferta das duas línguas no contexto escolar do surdo.

Percebemos que a concepção do surdo como ser bilíngue/bicultural passa por uma fase de transição, pois, ainda que existam leis que garantem um ensino bilíngue para os surdos e pesquisas que defendam essa proposta, apropriar-se dessas novas representações demanda a construção de novas práticas que explorem o fazer artístico na língua de sinais como ato de resistência, de transgressão, ou, como nos diz Bosi (2000, p. 227), como ato que viabilize suspender a práxis por alguns instantes, “projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais, [...] acendendo o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela”.

Na atualidade, um dos pioneiros nessa luta é o poeta surdo Nelson Pimenta. O poeta estudou no Teatro Nacional de Surdos em Nova York e já atuou como instrutor de Teatro e de Libras em diversas instituições de ensino, entre elas o INES (Instituto de Educação de Surdos) e a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), ambas no Rio de Janeiro. Um de suas primeiras produções poéticas em Libras tem como título “Literatura em LSB:

Língua de sinais Brasileira”. Disponível em VHS, a fita é composta de três momentos: quatro poemas, uma fábula e dois contos clássicos.

No encarte que acompanha a fita, Nelson Pimenta (1998, p. 6) diz que não tinha conhecimento da possibilidade de construção de poemas em língua de sinais até que, em viagem aos Estados Unidos, viu um poema sinalizado. Sentindo-se extremamente emocionado por essa descoberta, ele registra que seu pensamento foi: “Como isso é possível? Como não pensei nisso antes?”.

Os poemas que ele viu sinalizados não tinham relação nenhuma com a língua inglesa: “[...] havia um diferencial qualquer que a tornava um sentimento puro” (PIMENTA 1998, p. 6), que para o poeta configurava-se na forma como os poemas eram apresentados. Ele diz, ainda, que há parâmetros para a produção de poesia em língua de sinais: “Neste caso, a gramática e a métrica são específicas e conduzem o poeta a uma harmonia de movimento tal, que vai diferenciar o gestual coloquial da língua de sinais da poesia” (ibidem). Em língua de sinais, Pimenta destaca que o elemento que vai auxiliar nessa produção e percepção da poesia é o classificador<sup>15</sup>.

As declarações de Pimenta (1998) chamam a atenção para a forma como os poemas são organizados, bem como os sentidos que se abrem a partir disso, pois fazem uma quebra com a forma que a linguagem é utilizada no cotidiano, fazendo uma ruptura com a regularidade e tornando as formas linguísticas completamente criativas e novas. Dessa forma, em uma poesia em Libras, por exemplo, é possível notar que há um uso criativo de configurações de mão, movimentos, locações e expressões não manuais. O poema se abre para múltiplas interpretações e construções de sentido.

Outro trabalho na área da literatura em língua de sinais a ser destacado na contemporaneidade é o mapeamento de produções culturais da comunidade

---

<sup>15</sup> Classificadores são sinais icônicos que tornam mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar. Na Libras, os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. São marcadores de concordância de gênero: pessoa, animal, coisa. (PIMENTA 2006).

surda desenvolvido pela professora Lodenir Karnopp, já mencionado no capítulo anterior, que busca analisar os processos de significação envolvidos na produção, circulação e consumo dos artefatos pertencentes à comunidade surda. Segundo a autora, pela via dos contatos culturais, a literatura surda começa a se fazer presente entre nós, apresentando-se talvez como um desejo de reconhecimento, que busca um outro lugar e uma outra coisa. “A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (KARNOPP, 2006, p.100).

Alinhando as considerações feitas até aqui aos objetivos desta pesquisa, percebemos que literatura em língua de sinais, isto é, uma atuação performática do corpo e da sinalização para produzir imagens visuais com efeitos estéticos, esteve por muito tempo relegada ao ostracismo, subsistindo frente ao Oralismo devido à subversão de alguns países que optaram por não aderir a essa filosofia de ensino. A nosso ver, as representações e práticas dissonantes em relação ao Oralismo nesses países foram fundamentais para preservar a produção literária dos surdos, além de servir como local privilegiado de aprendizagem, pesquisa e divulgação da literatura sinalizada a surdos de outros países.

Com o ressurgimento da língua de sinais e sua legitimação, com estatuto de língua no País, floresceram a produção, a circulação e as apropriações da literatura em língua de sinais. Desse modo, podemos dizer que esta pesquisa insere-se, de certa forma, numa perspectiva historiográfica, por dar a conhecer representações e práticas situadas no presente que não se desvinculam do passado e guardam memória para o futuro, pois temos “[...] sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição de linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 35).

Entendemos, pois, que pesquisar esses objetos culturais e os modelos de leitura que se inscrevem em sua materialidade funcionam também contra o esquecimento de uma comunidade minoritária produtora de cultura. Além

disso, pelo que pudemos apurar até aqui, essas fontes históricas, ainda, são pouco investigadas e, portanto, este trabalho pode contribuir com a escrita de uma história sobre a apropriação de objetos culturais em língua de sinais no espaço escolar.

#### 4 NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DIÁLOGOS COM CHARTIER

Esta pesquisa se ocupa de materiais audiovisuais presentes na educação literária dos sujeitos surdos. Para tanto toma como *corpus* de trabalho os materiais de literatura em Libras (DVDs e vídeos do *Youtube*) que circulam no espaço escolar como objetos culturais multidimensionais, e estabelecem relações complexas com a escola e o mundo da cultura. Supõe, a partir da experiência de mundo e da revisão bibliográfica, que esses mesmos materiais estejam subsidiando a educação literária de surdos em contextos análogos, o que amplia a relevância do objeto em pauta.

As questões de investigação foram delimitadas e sistematizadas da seguinte forma: Que representações de leitura, leitor e literatura se inscrevem na materialidade desses objetos? Que práticas de leitura literária são viabilizadas a partir desses materiais?

Com a intenção de propor respostas para as questões acima, dialogaremos com os estudos de Roger Chartier, filiado à História Cultural, que nos ajudarão a refletir sobre o objeto de estudo. Ressaltamos que neste capítulo apenas pontuaremos algumas categorias conceituais do referido autor, as quais serão reiteradas na apresentação da produção e análise dos dados, no capítulo subsequente.

##### 4.1 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA CULTURAL

De acordo José D'Assunção Barros (2005) a nova História Cultural tornou-se possível na moderna historiografia graças ao redimensionamento dos paradigmas interpretativos da realidade a partir da contestação dos saberes monolíticos, provocando a expansão de novos objetos e métodos de investigação. Dessa forma, a História Cultural abriu-se a estudos variados, como a cultura popular, a cultura letrada, as representações, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos relacionados à noção de cultura.

É essa História Cultural, concebida como uma história da cultura que não se limita a analisar apenas a produção literária e artística oficialmente reconhecida, que despertou o interesse por temas até então desprestigiados pela tradição acadêmica, como os objetos culturais que circulam nos espaços escolares, voltando-se para um estudo da dimensão cultural desses objetos numa comunidade historicamente localizada – e é justamente essa possibilidade o que orienta este nosso trabalho.

Barros (2005) afirma que os historiadores da cultura no século XIX se dedicavam quase que exclusivamente para o estudo de uma história da Arte num sentido mais restrito (a cultura renascentista ou a “alta cultura”). Assim, desconsideravam as manifestações culturais de todos os tipos que eram criadas pela cultura popular, além de ignorarem que qualquer objeto material produzido pelo homem fora de uma acepção estrita e elitizada de cultura. Além disso, negligenciavam o fato de que

Ao existir qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual ou um artesão. A própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam esta noção mais ampla de cultura (BARROS, 2005, p. 127).

A partir dessa ampliação da concepção de cultura, o universo de abrangência da História Cultural não se limita aos bens culturais produzidos pelo homem. Tornam-se também objeto de investigação as representações e práticas culturais realizadas pelos seres humanos durante as interações sociais. Em relação aos objetos culturais, há um interesse não apenas pela produção dos objetos como também pela sua recepção, circulação e uso.

A contribuição decisiva de Roger Chartier para a História Cultural assenta-se no aprofundamento das noções de práticas e representações. Para ele, a cultura poderia ser examinada a partir da inter-relação entre esses dois polos. “Tanto os objetos culturais seriam produzidos entre práticas e representações,

como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois polos” (BARROS, 2005 p. 131), que correlacionam “modos de fazer” aos “modos de ver”.

Para o pensador francês, a noção de representação pode ser definida como as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social. Nesse sentido, é possível afirmar que as “representações do mundo social produzem a realidade deste mundo” (CHARTIER, 2002, p. 34).

As práticas são modos, usos e costumes construídos a partir das representações, dando significado à realidade. Sobre essas noções, Chartier esclarece que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p. 17).

A partir das noções de práticas e representações, é possível examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos e, por fim, as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes.

Assim, percebemos que os materiais literários em Libras encerram práticas de sujeitos, portanto, são engendrados por representações situadas num determinado tempo e espaço sobre os surdos; ao serem tomadas como objetos de ensino, as práticas consignadas nesses objetos ou por eles viabilizadas gestam representações que geram novas práticas consonantes e/ou dissonantes, em um emaranhado de atitudes no qual não é possível distinguir onde estão os começos, se nas representações ou nas práticas – mas, certamente, uns e outros mutuamente implicados. As apropriações desses

materiais para o ensino da leitura aos surdos inscrevem-se num conjunto de práticas culturais, pois inculcam naqueles que a elas se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e comportamento, e a viabilizar uma determinada visão de mundo, como resultado de determinadas motivações e necessidades sociais.

Outra noção que se torna relevante para esta pesquisa é a ideia de apropriação, que segundo Chartier

[...] tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas em práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção de sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencamadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2009, p. 26-27).

A noção de apropriação, portanto, adverte sobre as descontinuidades que constituem a educação literária do leitor surdo, porque os sentidos produzidos nessa formação são historicamente localizados, influenciados por vários fatores (os sujeitos, a cultura local, as instituições, etc.) contrariando, muitas vezes, até mesmo as representações contemporâneas do surdo como sujeito bilíngue registradas em documentos oficiais e em discursos acadêmicos – representações essas, tensionadas no seio de outras mais antigas e contrárias.

Cumprido esclarecer que cada uma dessas noções conceituais – práticas, representações e apropriações – não subsiste desvinculada das demais. elas constituem uma relação de complementaridade e indissociabilidade. No que diz respeito ao nosso objeto, por exemplo, apenas para tornar mais clara essa relação, parece pertinente supor que se, por um lado, os vídeos que estamos analisando dão a ver certas representações e indiciam pressupor certas expectativas em relação às apropriações que deles serão feitas, por outro lado,

atendem e respondem a um certo repertório de práticas reiteradas, que correspondem a essas mesmas representações e possibilidades de apropriação. Essa relação entre práticas, representações e apropriações não tem, pois, um elemento primeiro ou precedente, mas se dá de modo inter-relacionado.

Até aqui foram apresentadas as categorias conceituais centrais do pensamento de Roger Chartier que balizarão esta pesquisa. Tendo em vista que nosso objeto de pesquisa (os vídeos de literatura em Libras tanto cancelados por INES quanto os vídeos do *Youtube*) apresenta uma materialidade que os situa no tempo e no espaço, apresentaremos outras categorias que não reduzam as análises apenas ao funcionamento automático e impessoal da linguagem direcionados por uma concepção abstrata e universal de texto, leitor e autor, excluindo os sujeitos envolvidos na produção de sentidos desses objetos. Assim, estabeleceremos uma articulação entre proposições apresentadas, a seguir, e as novas culturas de textos digitais que configuram novas práticas de leitura.

## 4.2 O TEXTO, O LEITOR E O AUTOR SOB AS LENTES DE CHARTIER

### 4.2.1 O objeto cultural e o texto

De acordo com Navarrete (2011), Roger Chartier dedicou boa parte de seus estudos à cultura escrita, sobretudo, a do Antigo Regime europeu – tomando como objeto a literatura. Constatou em seus estudos uma insuficiência teórica na análise da literatura no que se refere à materialidade do texto. Em sua obra *Do palco à página*, Chartier destaca que tanto a produção do texto quanto a construção de seus significados dependem de momentos diferentes de sua transmissão: “a redação ou o texto ditado pelo autor, a transcrição em cópias manuscritas, as decisões editoriais, a composição tipográfica, a correção, a impressão, a representação teatral, as leituras” (2002, p.10). Devido às práticas de interpretação do texto literário abstraídas de sua materialidade que são seus suportes ou veículos, o texto sempre foi reduzido a seu conteúdo semântico,

como se ele existisse em si mesmo. Segundo ele, há várias razões para essa dissociação:

[...] a força perdurável da oposição, filosófica e poética, entre a pureza da ideia e a corrupção pela matéria, a invenção do *copyright* que estabelece a propriedade do autor sobre um texto idêntico a si mesmo, seja já qual for seu suporte, ou ainda a definição de uma estética que considera as obras em seu conteúdo independentemente de suas formas particulares e sucessivas. (CHARTIER, 2002, p. 62).

Rompendo com essa separação entre texto e os suportes que lhes dão materialidade, Chartier nos adverte que é necessário incluir em nossas análises as formas que tomam os textos literários (formato do livro, construção da página, divisão do texto, presença ou ausência de imagens, convenções tipográficas, pontuação etc.), entendendo-as como parte dos protocolos de leitura. Nessa perspectiva, compreendemos que os vídeos de literatura em Libras também se constituem a partir dos mesmos processos de edição de um livro – ou, melhor dizendo, se constituem por processos análogos (roteiro, filmagem, iluminação, edição etc.). Os vídeos que chegam às escolas são produzidos por editoras específicas na área de Libras, que possuem uma equipe significativa de profissionais de diferentes áreas (pesquisadores, tradutores-intérpretes, técnicos de audiovisual) para gerar um vídeo de uma única história.

Outro aspecto da materialidade dos textos que não pode ser desconsiderado são as diferentes formas de transmissão dos textos (leituras oralizadas ou silenciosas, públicas ou privadas etc.), isso porque nem sempre os textos tinham como regimes de leituras aqueles que hoje nos parecem naturais. Contrariando essa lógica, muitos textos antigos foram produzidos “para serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais, pensados como máquinas para produzir efeitos, os textos obedecem a leis próprias à transmissão oral ou comunitária” (CHARTIER, 2002, p. 13).

Esse aspecto é bastante relevante, quando percebemos que a materialidade das novas mídias também muda a maneira como o texto é recebido e lido. Há vídeos em Libras, por exemplo, que são produzidos com cenários e dramatização dos intérpretes-personagens, uso de legendas, versão em áudio. Outros apresentam ilustrações do texto literário ao fundo, uma janela para o intérprete, não há legenda, nem áudio. Essa é uma pequena mostra de que a variedade de produções implicará diferentes métodos de leitura e de análise desses objetos.

Em relação às representações, negociações e efeitos de sentido, Chartier recusa a ideia de que os processos estéticos presentes na obra são fruto direto e imediato da subjetividade do autor ou, numa outra perspectiva, que a obra literária é determinada pela posição do autor na estrutura social. Contra essas perspectivas, Chartier (2002) afirma que não há uma relação unilateral e sim dialética entre a realidade social e representações estéticas, de forma que estas não representam diretamente a realidade já presente e constituída, mas contribuem, sim, com sua produção e talvez mais fortemente do que as outras representações desprovidas de poder de ficção.

Assim, em vez de procurar um sentido oculto acessível só ao pesquisador, importa fazer uma análise que leve em conta os constrangimentos e as negociações que possibilitaram o texto, bem como os efeitos de sentido que ele produz enquanto um gerador de representações. Ou seja, é preciso observar os vídeos no seu todo, em vez de deter-se somente na narrativa sinalizada ou no modo como o ocorre performance do corpo, é importante notar o conjunto da obra, pois é a visão do todo que dará mostras e indícios das escolhas que foram feitas naquele objeto, incluindo nessas escolhas o que está ausente.

#### **4.2.2 O objeto cultural e o leitor**

O texto, devido à sua materialidade e aos efeitos de sentido que viabiliza, exerce direcionamentos à interpretação do leitor. Contudo, a atividade de leitura ou a recepção de um texto nunca será completamente determinada ou

previsível. Chartier propõe uma superação da oposição entre o condicionamento que o texto impinge ao leitor e, em outro polo, a liberdade absoluta do leitor, como produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares (CHARTIER, 1990) – para o autor, a leitura é, sim, uma prática criadora, e de modo algum pode ser redutível às intenções dos autores dos textos. Porém, não importa ao historiador a tarefa de reconstruir todas as leituras individuais, e sim “reconstruir normas e regras, costumes em que todos estes milhões de atos singulares se situam e encontram seu sentido” (CHARTIER, 2002, p. 101).

Quanto ao ato de leitura de uma obra literária, Chartier rejeita apenas a análise literária tradicional pautada na leitura do crítico sobre a obra. Para ele, uma compreensão plenamente histórica da leitura deve levar em conta os modos como cada obra é recepcionada por diferentes leitores em épocas determinadas. O autor parte do princípio de que “[...] a construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) é um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades”. Atrelado a essa noção, considera, ainda, “que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores” (CHARTIER, 1991, p. 178).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que para Chartier não existe uma leitura, mas diferentes leitores, diferentes leituras, diferentes sentidos, todos ancorados sócio-historicamente. A leitura é, portanto, um ato historicamente localizado, mas não totalmente ou cabalmente determinado. O trabalho do historiador, nesse caso, pode se dar na identificação de diferentes modalidades e regimes de leitura, geralmente polarizados, tensionados ou mutuamente complementares, ou na possibilidade de mostrar como paradigmas de leitura se formam em determinadas comunidades a partir das práticas de leitura de determinados objetos culturais e dos modos como esses objetos são usados. Assim, nossa interpretação não pode desconsiderar que cada vídeo tem sua especificidade e cada modalidade de leitura pede uma análise diferente. Esta é a razão porque levamos em conta os vídeos que

constituem nosso *corpus* situando-os em um contexto específico de circulação (o espaço-tempo escolar na Rede Pública Municipal de Vitória). Não podemos excluir leituras e nem métodos, também não é conveniente eleger objetos e práticas de leitura que nos parecerem satisfatórios, estabelecendo modelos e padrões a serem seguidos.

Com isso, percebemos que Chartier não pactua com a concepção de sujeito universal e abstrato e nem, também, retira o sujeito dos constrangimentos sócio-culturais e sócio-históricos de que participa. Ao compreender a leitura como ato historicamente situado, vê o sujeito não como um mesmo em todos os tempos e lugares, mas marcado pela descontinuidade histórica. Isso implica contrastes entre as expectativas e a motivação que leva diferentes grupos de leitores ao ato da leitura.

#### **4.2.3 O objeto cultural e o autor**

Chartier propõe uma historicização radical da concepção de autor, em oposição a uma noção abstrata, universal, isenta de questionamentos. Para o historiador francês, é preciso reconstruir o autor na sua descontinuidade, a qual é determinada pelos diferentes lugares sociais ocupados por esses sujeitos em diferentes períodos históricos. Ressalta, ainda, que não se pode explicar um texto a partir unicamente daquele que se considera seu autor, uma vez que:

[...] a publicação das obras implica sempre uma pluralidade de atores sociais, de lugares e dispositivos, de técnica e gestos. Tanto a produção de texto quanto a construção de seus significados dependem de momentos diferentes de sua transmissão: a redação ou o texto ditado pelo autor, a transcrição em cópias manuscritas, as decisões editoriais, a composição tipográfica a correção, a impressão, a representação teatral, as leituras. É nesse sentido que se podem entender as obras como produções coletivas [...] (CHARTIER, 2002, p. 10).

Sobre os agentes participantes dos objetos culturais (autor, editor, ilustrador etc.) não se pode esquecer das instituições que fomentam essas produções, na medida em que esses lugares sociais exercem influência sobre atividades ali desenvolvidas. Isso requer considerar que as instâncias econômicas, culturais

e ideológicas que norteiam os projetos de produção do impresso, determinadas pelos interesses dos editores ou de grupos que mantêm o poder, impõem-se sobre o processo de produção de obras literárias, produzindo representações do mundo social que se relacionam a dadas práticas e modos de apropriação. Nesse processo, entram em jogo as intenções e estratégias dos produtores, a partir dos objetivos, valores, ideias, comportamentos e mensagens que desejam veicular.

A partir das considerações feitas até aqui, as proposições de trabalho em que se enredam o texto, o livro e a leitura direcionam nosso olhar sobre esses objetos sob a perspectiva da descontinuidade, rejeitando, portanto, uma postura unilateral diante do objeto literário. Distanciando-se de toda forma de anacronismo e falsos universalismos, Chartier propõe ao pesquisador uma posição de interlocutor diante do texto, isto é, colocar-se numa posição de diálogo efetivo, em que ambos perguntam e respondem.

#### 4.3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS: O AUDIOVISUAL COMO FONTE DE PESQUISA DOCUMENTAL

Apresentaremos, a seguir, os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, que teve por objetivo investigar as concepções de leitor, leitura e literatura que se delineiam a partir dos DVDs literários que compõem a coleção “Educação de surdos” em cotejo com vídeos literários em Libras da plataforma *Youtube*, tendo como aporte teórico a História Cultural.

Os registros audiovisuais em língua de sinais são documentos históricos do tempo presente, que possuem uma linguagem específica (derivada do encadeamento entre sinais, palavras, imagem, movimento e som), em conformidade com as peculiaridades do contexto histórico em que tais produtos culturais estão imersos. Nesse sentido, torna-se relevante pensar sobre os procedimentos e técnicas que nos pareceram mais adequados para abordarmos esses produtos culturais como objeto de pesquisa.

Considerando o objetivo central deste estudo e a especificidade do objeto tomado como *corpus* nesta pesquisa, adotamos como metodologia a pesquisa documental com base em uma abordagem qualitativa que busca respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas como “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21).

Entendemos que a abordagem qualitativa esteve em consonância com os objetivos desta pesquisa, uma vez que esta procura dar maior enfoque na interpretação do objeto, dando maior importância ao contexto em que está inserido e dos sujeitos que deles se apropriam. Podemos caracterizá-la como uma pesquisa descritiva e explicativa, na medida em que procuraremos expor detalhadamente os elementos que compõem as produções literárias em língua de sinais tomadas como objeto desta pesquisa e, na sequência, identificar fatores externos (históricos, políticos e sociais) que contribuem para a constituição da materialidade desses objetos.

De maneira mais detalhada, nesta investigação temos como preocupação central o exame das representações e práticas de leitura dadas a ver em produções culturais em Libras, em um tipo de profundidade que não é captada pelos números e tabelas, tendo a clareza de que esses dados quantitativos não serão ignorados, mas produzidos como forma de colaborar para a validade e credibilidade dos resultados da pesquisa.

A partir dos pressupostos da abordagem qualitativa, recorreremos à pesquisa documental como método de investigação da realidade social postulando os DVDs da coleção “Educação de Surdos” e os vídeos de literatura em língua de sinais postados no *Youtube* como fontes históricas produzidas pela sociedade. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um dado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (LE GOFF, 1996).

De acordo com Silva et.al. (2009, p. 4557), a pesquisa documental

permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Nesse sentido, os materiais audiovisuais em Libras que circulam no contexto escolar podem ser entendidos como fontes para o conhecimento e compreensão histórica de comportamentos, valores, identidades, perspectivas, ideologias e representações que tem sido produzidos e veiculados no processo de educação literária dos sujeitos surdos no contemporâneo.

Cabe destacar que os DVDs da coleção “Educação de surdos” são os primeiros materiais em Libras produzidos e distribuídos oficialmente pelo governo na primeira década de 2000 para subsidiar o trabalho com literatura nas escolas que atendem a alunos surdos em todo o Brasil. Já os vídeos em Libras do *Youtube*, são objetos culturais por meio dos quais a população, sobretudo a comunidade surda, se expressa democratizando a informação a um nível global. Para alguns, esses materiais não passariam de um simples recurso pedagógico para o professor que trabalha com surdos, no entanto, acreditamos que, por meio do exame intensivo da materialidade desses objetos, é possível apreender aspectos político-culturais da sociedade que os produziu e que deles se apropria de modos bem distintos.

Na pesquisa documental, Silva et. al.(2009) afirma que dois procedimentos são fundamentais: a coleta de documentos e a análise do conteúdo. Na coleta de dados, o pesquisador deve fazer a “garimpagem” das fontes, isto é, o recolhimento e a pré-análise dos documentos que estejam em consonância com os objetivos da pesquisa. Depois de selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análise, eleição de categorias e a organização do quadro de dados.

A análise de conteúdo exige uma leitura compreensiva do material de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas. A categorização consiste no processo de classificação dos dados, que podem ser definidos previamente antes da análise das informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura. As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos de investigação, procurando atingi-los, respondê-los. Podem ser de assuntos (temas), de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras. Como forma de finalizar a análise do material coletado, torna-se importante a produção de um quadro como forma de sintetizar e sistematizar os resultados da pesquisa.

Na aplicação dos procedimentos técnicos que envolvem a pesquisa documental, deparamo-nos com uma série de obstáculos, que nos permitiu ter a dimensão da complexidade que envolve trabalhar com esses objetos: a) escassez de pesquisas (dissertações e teses) que abordem esses materiais; b) número reduzido de teóricos-referência no campo da literatura em língua de sinais; c) inexistência de um acervo público (físico ou virtual) que permita o acesso a esses materiais; d) número reduzido de obras que apresentam uma metodologia específica para se investigar meios audiovisuais; e) materiais só podem ser acessados (lidos) com equipamentos eletrônicos (computadores, *tablets*, *notebooks*); f) necessidade da internet para acessar os vídeos do *Youtube*; g) quantidade reduzida de obras literárias em língua de sinais – se comparada com a produção literária escrita em português.

Com o processo de coleta de dados, foi possível constatar duas situações que envolvem a educação literária de surdos em Vitória: a primeira reside no fato de que a literatura em sinais não é acessível a qualquer criança surda, pois é necessário que a escola e a família disponham de recursos eletrônicos e financeiros (computadores, internet), para que o filho possa ler/ver os vídeos do *Youtube*; a segunda diz respeito às escolas-referência de Vitória. Estas configuram-se como único espaço público onde os alunos surdos têm acesso à literatura e à leitura literária em língua de sinais, já que não existem em Vitória bibliotecas com produções em audiovisual, associações de surdos ou eventos

culturais onde as crianças surdas possam ter contato com textos literários sinalizados. Essas constatações evidenciam o quão precárias, limitadas e ineficientes tem sido as ações do Estado para garantir o acesso aos bens culturais a esses sujeitos pela via das políticas públicas de Educação Inclusiva.

Quanto à análise de conteúdo e categorização dos dados, outro desafio: como trabalhar com fontes audiovisuais? como transcrever os dados (as cenas, as ilustrações, a performance em língua de sinais) para posterior análise? Pensando nessas questões, buscamos por técnicas e procedimentos mais adequados para registrar informações sobre fontes audiovisuais.

Diana Rose (2013, p. 343) define os meios audiovisuais como um “amalgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais”. Para a autora, não se pode desconsiderar essa complexidade, quando se empreende trabalhar com esse tipo de fonte de pesquisa.

Em relação aos meios audiovisuais, o pesquisador precisa ter consciência de que não há um modo de coletar, transcrever e codificar um conjunto dados que capte uma verdade única do texto. A questão, então, é ser o mais explícito possível sobre as técnicas utilizadas para selecionar, transcrever e analisar os dados. Agindo assim, “[...] o leitor possui uma oportunidade melhor de julgar a análise empreendida. Um método explícito fornece um espaço aberto, intelectual e prático, onde as análises são debatidas” (ROSE, 2013, p. 345).

Marcos Napolitano (2010, p. 238) sugere um conjunto de possibilidades metodológicas que vem sendo utilizadas por especialistas em fontes de natureza não-escrita:

a necessidade de articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais(ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu “conteúdo” narrativo propriamente dito).

Indagar, num primeiro momento, o objeto sobre os elementos mobilizados pela linguagem cinematográfica, televisual ou musical e, num segundo momento,

quais os eventos, personagens e processos históricos nela representados é uma estratégia para desvelar as formas de representação da realidade, os fatos sociais e históricos nela encenados direta ou indiretamente. Outra estratégia é correlacionar esses dados com informações contextuais, além de outras fontes mais objetivas (escritas ou iconográficas), articulando crítica externa e crítica interna, análise e síntese.

Em relação à abordagem dos documentos de natureza audiovisual, Napolitano (2010) defende que estes devem ser analisados a partir de uma rigorosa caracterização dos dados históricos (data, autoria, condições de elaboração, coerência histórica de seu testemunho) e de seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou processo histórico).

Napolitano (2010, p. 268) destaca duas regras fundamentais em relação à abordagem com as fontes audiovisuais:

[...] a primeira é **não isolar seus códigos, canais e parâmetros verbais dos outros códigos, canais e parâmetros mobilizados pela fonte** (registro e edição de imagens e sons, e estruturas e gravação musicais); a segunda é **não isolar a cena ou som real, captado pelo meio tecnológico (câmera, o microfone etc.) das operações de linguagem, imperativos dos códigos dominantes e das possibilidades técnicas do meio em questão** (cinema, TV, rádio, música) (grifos do autor).

Ao delimitar fontes cinematográficas como corpus documental, um dos primeiros procedimentos técnicos consiste em assistir sistemática e repetidamente aos filmes, articular análise fragmentada (decupagem dos elementos de linguagem) e síntese (cotejo crítico de todos os parâmetros, canais e códigos que formam a obra). Em seguida, é necessário produzir a transcrição, um conjunto de dados que se preste a uma análise cuidadosa e a uma codificação. Contudo, é impossível descrever tudo o que está na tela, portanto, as decisões sobre transcrição devem ser orientadas pela teoria (ROSE 2013).

Ancorados nas posturas teóricas, o pesquisador deve identificar os elementos narrativos ou alegóricos da encenação do meio audiovisual, a partir de planos e sequências, técnicas de filmagem e narração, elementos verbais, imagéticos e

musicais. Produzir um fichamento que tente dar conta da riqueza da imagem em movimento e suas conexões ao longo do meio audiovisual analisado, procurando informar sobre a natureza da linguagem e as estratégias de abordagem operadas pelos realizadores.

A partir das proposições de Napolitano (2010) e Rose (2013), elaboramos um conjunto de procedimentos que nos pareceu mais adequado para analisar tanto os DVDs do INES quanto os vídeos do *Youtube*. Assim, desenvolvemos uma análise baseada nos estudos de Chartier, procurando abarcar todos os elementos (verbais e visuais) que participam da materialidade dos objetos. No caso dos DVDs: capa, figuras, encartes, textos explicativos etc.; no caso dos vídeos do Youtube: número de acessos, canal de divulgação e outros dados explicativos.

Após assistir sistematicamente os vídeos, efetuamos uma seleção de imagens dos DVDs que pudessem dar conta da estrutura narrativa das histórias analisadas (elementos verbais, imagéticos e musicais, planos e sequências, técnicas de filmagem e narração) e que, ao mesmo tempo, pudessem demonstrar os recursos literários produzidos pelos tradutores em língua de sinais. Nos vídeos do *Youtube*, fizemos o mesmo, porém de uma maneira mais compacta, pois a quantidade de vídeos analisados foi consideravelmente maior que nos DVDs. Também foram construídas tabelas para explicitar as unidades de análise, que serviram de base para a discussão dos dados a partir do referencial teórico em complementaridade com outros dados contextuais.

Em resumo, podemos afirmar que, a partir de um amplo e complexo conjunto de dados, a pesquisa documental nos permitiu chegar a elementos manipuláveis em que as relações foram estabelecidas e obtidas algumas conclusões. Contudo, convém ressaltar que tais resultados e conclusões efetuam-se por um processo sempre aproximativo, nunca definitivo, absoluto, pois como nos lembra Gil (1991, p. 53):

pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios.

Cientes de que os resultados e conclusões de uma pesquisa são sempre provisórios e flexíveis, no próximo capítulo deste trabalho descreveremos os DVDs literários da coleção “Educação de surdos” e os vídeos literários em Libras postados no *Youtube*. Balizados pelo referencial teórico e pelos procedimentos metodológicos supracitados, analisaremos os modelos de leitura literária dados a ver nesses materiais, as representações de leitor, leitura e literatura materializados nos DVDs que podem contribuir a manutenção de práticas tradicionais de ensino da leitura e/ou para o redimensionamento de formas e maneiras de ensiná-la, considerando-se as especificidades das comunidades culturais surdas em processo de escolarização formal.

## 5 LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEMPORÂNEO

Considerando que esta pesquisa pretende investigar as práticas e representações dadas a ver em produções literárias em língua de sinais, que circulam nos processos de escolarização formal de surdos (em particular no que diz respeito a sua educação literária), iremos, neste capítulo, analisar a coleção “Educação de Surdos”, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Surdos (INES) em dezembro de 2003, com reprodução de toda a obra em dezembro de 2007. A referida coleção foi disponibilizada gratuitamente às escolas de todo o Brasil que atendem alunos surdos?

Nosso interesse por esse material reside no fato de que esses vídeos fazem, ou já fizeram, parte do trabalho de leitura literária desenvolvida com alunos surdos na Rede Municipal de Vitória, uma vez que as salas de recursos e/ou as bibliotecas foram equipadas com esses recursos para apoiar o trabalho dos professores. Trata-se, portanto, de uma coleção tomada como referência para leitura literária, além de ser um trabalho representativo de um conjunto contemporâneo de publicações literárias em Libras no Brasil e, a nosso ver, é preciso desnaturalizar essa fonte histórica de pesquisa, tida muitas vezes como um objeto óbvio, como se sempre tivesse estado presente em instituições escolares.

### 5.1 OS DVDS LITERÁRIOS DA COLEÇÃO “EDUCAÇÃO DE SURDOS”

Na primeira parte deste capítulo, direcionaremos o olhar para os aspectos físicos, iconografia, as temáticas e as narrativas. Somados a isso, analisaremos o uso da língua de sinais e os recursos expressivos utilizados, os elementos verbais, visuais e sonoros que participam da composição da história (ilustrações, imagens, cenário, processo de produção literária, áudio).

A coleção “Educação de Surdos” é composta por 10 DVDs armazenados em caixa plástica box retangular preta, tamanho 14x185x132mm. As capas de apresentação possuem cores distintas, importantes para que o leitor possa

associar a cor da capa ao conteúdo do DVD. São numeradas e contêm imagens (fotografias) com legendas dos temas que serão apresentados. Cada caixa box contém em seu interior um encarte com explicações específicas sobre o conteúdo, os objetivos e sugestões didáticas para utilização dos DVDs.

**TABELA 01 – CLASSIFICAÇÃO DOS DVDS POR NÚMERO, COR E TEMÁTICA.**

| <b>NUMERO/<br/>COR</b> | <b>TEMÁTICAS</b>   |
|------------------------|--|
| 1 – Amarelo            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Infantil</li> <li>• Atendimento Fonoaudiológico</li> <li>• Uma proposta de atendimento alternativo ao surdo com outros comprometimentos</li> </ul>   |
| 2 - Vermelho           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinalizando a Sexualidade</li> <li>• Independência e vida: “Prevenção ao abuso de drogas”</li> </ul>  |
| 3 – Laranja            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias Infantis (Chapeuzinho Vermelho, A raposa e as uvas, A lenda do Guaraná) com exploração do verbo em Português e em Libras</li> <li>• Histórias Infantis (Branca de Neve e os sete anões, O curumim que virou gigante, A lebre e a tartaruga) com exploração das operações matemáticas.</li> <li>• Hino Nacional em Libras</li> </ul> |
| 4 - Azul               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contando Histórias em Libras - Clássicos da Literatura Mundial (Patinho Feio, Os três Ursos, Cinderela João e Maria, Os três porquinhos , A bela adormecida).</li> </ul>  |
| 5 – Verde<br>Claro     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informática Educativa</li> <li>• Gramática de Libras I (Conhecendo e aprofundando a Língua Brasileira de Sinais)</li> </ul>   |
| 6 – Lilás              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso básico de Libras</li> <li>• Curso básico de Libras II (Ensinando a Libras na Rede de Ensino Regular)</li> <li>• Noções básicas para professores e alunos.</li> </ul>  |
| 7 – Rosa               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contando Histórias em Libras (Lendas Brasileiras: O curupira – A lenda da lara – A lenda da mandioca)</li> <li>• Clássicos da Literatura Mundial – Fábulas (O leão e o ratinho, O corvo e a raposa, A cigarra e as formigas, O pastor e as ovelhas)</li> </ul>  |

|                  |  |
|------------------|--|
| 8 – Marrom       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Infantil (Educação precoce)</li> <li>• Educação Infantil (Educação precoce – Maternal – Jardim)</li> </ul>   |
| 9 – Verde Escuro | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contando histórias em Libras (O gato de botas, A roupa nova do rei, Rapunzel, Os trinta e cinco camelos, Aprende a escrever na areia, O canto milagroso)</li> </ul> |
| 10 - Bege        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contando histórias em Libras (Dona cabra e os sete cabritinhos, As fadas, Príncipe sapo, A galinha ruiva, A galinha dos ovos de ouro, O cão e o lobo).</li> </ul>   |

Como pode ser observado, é uma coleção extensa, com temáticas que se relacionam à formação dos professores (DVDs 1,5,6,8); à informações sobre prevenção e saúde (DVD 2); e à tradução de textos literários em Libras (DVDs 3, 4, 7, 9, 10). Considerando que a primeira produção da coleção ocorreu em dezembro de 2003, um ano e oito meses após a publicação da Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua oficial brasileira da comunidade surda, pode-se inferir que esse material foi um marco para a comunidade surda, pelos seguintes motivos: a) deu visibilidade à língua de sinais que circulava extraoficialmente na comunidade surda; b) deu destaque à figura do intérprete de Libras – profissional pouco conhecido na época; c) tornou-se um registro material da produção cultural dos surdos; d) serviu como formação inicial para os profissionais das escolas que precisavam adequar-se à nova política educacional do Estado para os surdos. Como nosso interesse específico são os vídeos de literatura, centraremos nossas descrições e comentários nos DVDs 3,4,7,9,10.

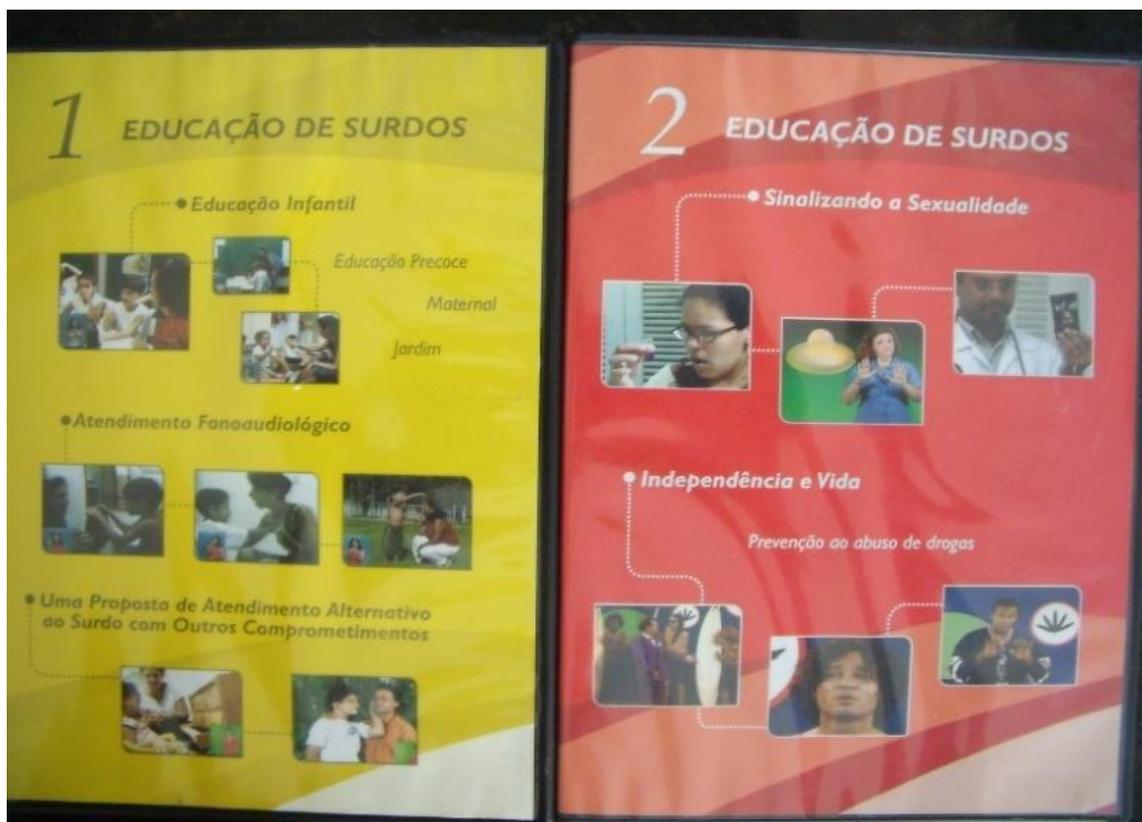


Imagem 01 – DVD (1-2)



Imagem 02 – DVD (3-4)

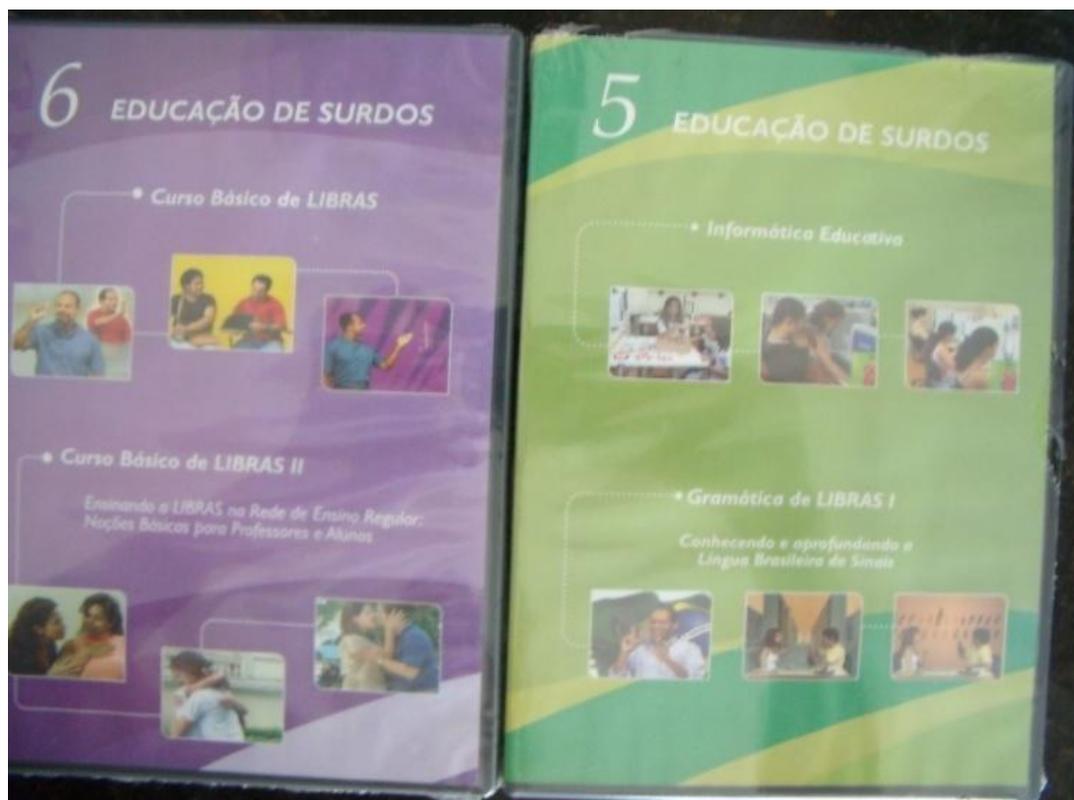


Imagem 03 – DVD (5-6)

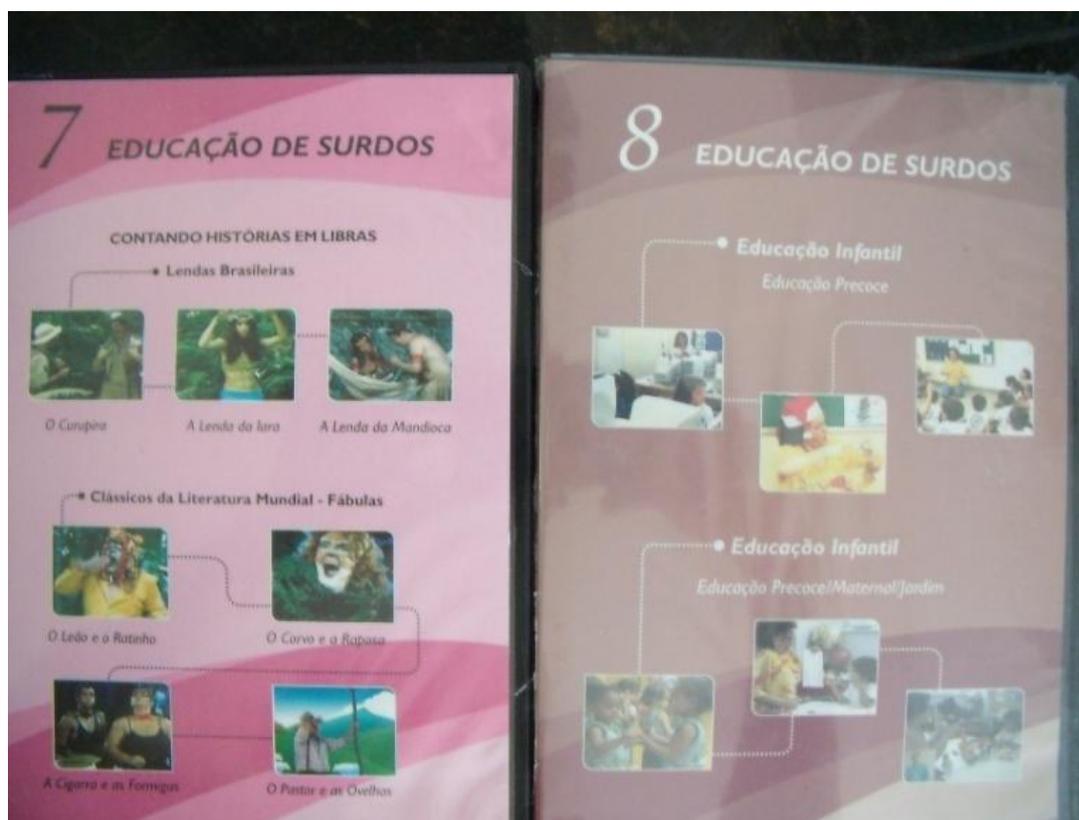


Imagem 04 – DVD (7-8)

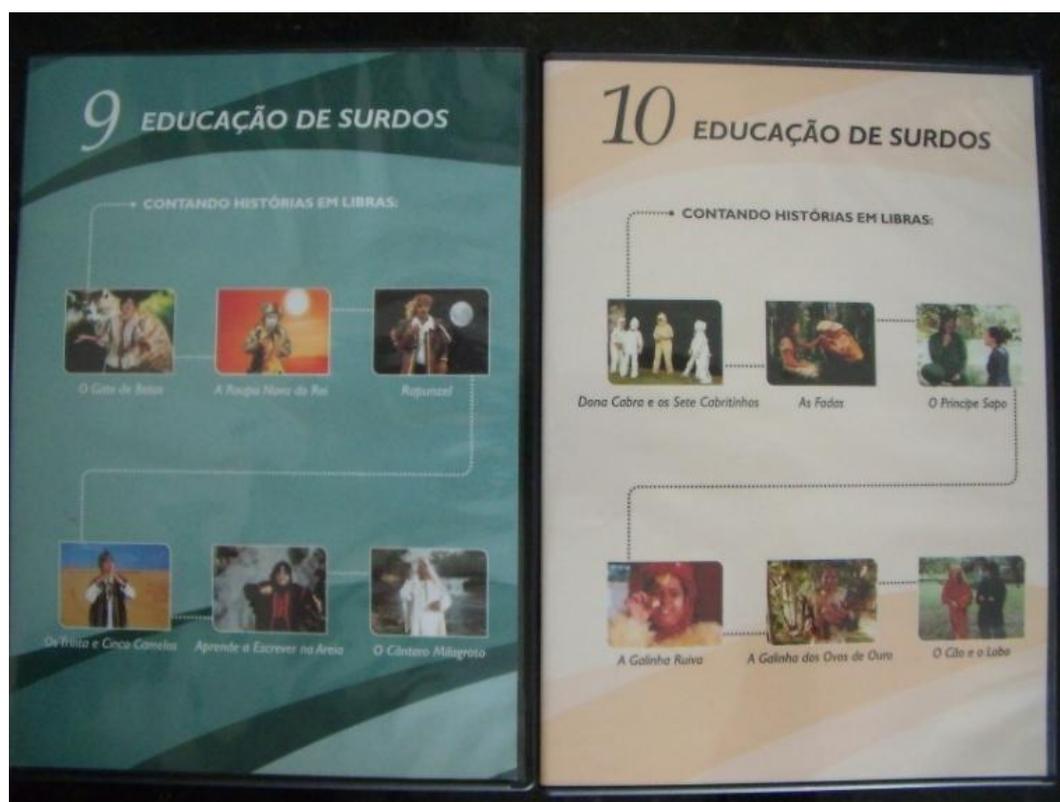


Imagem 05 - DVD (9-10)

Já, de início, identificamos, nas capas, que a maioria das imagens relacionadas às histórias mostra cenas dos tradutores surdos atuando como atores, caracterizados com figurinos, centralizados num cenário específico (virtual ou natural), encenando as histórias por meio da sinalização. Essas imagens, de alguma maneira, já preparam o leitor para um tipo de leitura literária em que não só os sinais produzirão sentidos, mas o corpo será explorado, também, como um objeto de leitura. Assim, a literatura em sinais apresentada nos DVDs estabelece relação estreita com a encenação, configurando-se numa manifestação artística complexa, em que o texto sinalizado e a performance coexistem em uma espécie de interdependência, de modo que não seja possível dissociá-los no ato de leitura.

Destacamos, ainda, que as imagens das capas de todos os DVDs, pelo recorte/ação descrita (sujeitos sinalizando), guardam estreita relação com a perspectiva bilíngue, a qual é, aparentemente, tomada como eixo norteador para todo o trabalho. Nessa ambiência, entendemos que tal configuração sinaliza também uma quebra do paradigma vigente na época (2003), isto é, o ensino oralista, e declara o posicionamento do governo federal em favor dessa nova abordagem de ensino chancelada via secretaria de Educação Especial, conforme podemos observar na quarta-capa a seguir.

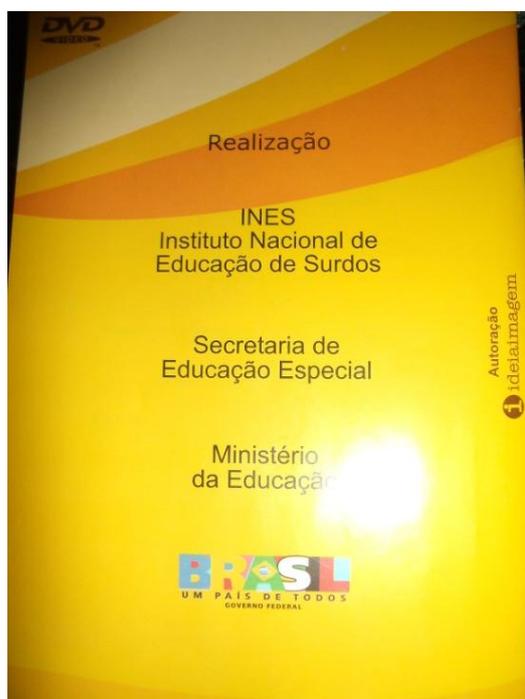


Imagem 06 – quarta-capa

Na quarta-capa são apresentadas as instituições que participaram da realização das obras: INES, MEC, Ideaimagem (empresa de computação gráfica) e Hattem produções cinematográficas. Nota-se aí que, pelo apoio que recebeu do governo federal, foi possível estabelecer parcerias com importantes instituições na área de audiovisual e computação gráfica, fato que colaborou para a produção de um material extenso (dez DVDs, dos quais cinco são de literatura), desde a embalagem (Box), as informações da capa e o conteúdo dos vídeos.

Conforme dissemos anteriormente, cada box contém um encarte explicativo sobre o DVD. É organizado com os seguintes títulos: “Apresentação”, “Histórias em Língua de sinais”, “Objetivos”, “Orientações e sugestões de atividades pedagógicas”. Na “Apresentação”, comum a todos os encartes, lemos que

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, órgão do Ministério da Educação – MEC, tem como missão institucional produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às diferenças. Contribui, ainda, na prevenção e detecção precoce da surdez na sociedade brasileira.

Centro de referência nacional na área da surdez, o INES presta assessoria técnica nas seguintes áreas: prevenção à surdez; audiologia; fonoaudiologia; orientação familiar; orientação para o trabalho e qualificação profissional; artes plásticas; artes cênicas; dança; biblioteca; Língua de sinais; informática educativa; prevenção às drogas; experiência educacional bilíngue; ensinos Fundamental e Médio e ações para cidadania (palestras sobre temas atuais). (BRASIL; INES, 2003 p. 2)

O texto reproduzido constrói uma representação do INES como instituição de poder ligada ao MEC (que agora está ao lado da Educação Bilíngue), e de relevância por se autodefinir como produtora e divulgadora de conhecimentos, na área da surdez no Brasil. Com isso, dá credibilidade e qualidade ao material produzido, inclusive às informações, orientações e sugestões de atividades direcionadas aos professores. Ao lerem o encarte, os profissionais poderão se sentir contemplados com práticas de leitura e atividades consideradas adequadas aos alunos surdos. Lendo, a partir de Chartier, tendemos a crer que leitura feita pelos professores que se apropriarem desse material, será, já de início, afetada pelas representações construídas pelo grupo que os produziu, por meio de mecanismos (estratégias, práticas, escolhas) “impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Estabelecendo um paralelo com a tese de Dalvi (2010), sobretudo no capítulo três que trata dos manuais escolares, entendemos que a coleção de “Educação de Surdos”- assim como ocorre com os livros didáticos- chega às escolas, a princípio, para delimitar (e conformar os professores) à nova proposta pedagógica (bilíngue) a ser trabalhada com os alunos surdos, bem como servir como (único) recurso à formação para desses profissionais em todo o país.

Segundo Dalvi (2010, p. 100), pesquisas sobre os livros didáticos desde 1980 até a atualidade, apontam que esse material “serve, frequentemente, sobretudo para suprir as deficiências docentes, haja vista uma formação inicial de má qualidade”. O manual do professor que compõe os livros didáticos (semelhante aos encartes dos DVDs que analisamos aqui) acabam “por ser o principal – quando não, o único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica”. O que nos interessa nesse diálogo com Dalvi (2010) é perceber que as ações da Política de Educação Inclusiva no país caminham nos moldes da Educação Básica em geral: falta de investimentos na formação e qualificação de recursos humanos - que, a nosso ver, é um dos aspectos fundamentais - para garantir uma educação de qualidade nas escolas.

Os objetivos da coleção também são os mesmos em todos os encartes dos DVDs de literatura. Observemos:

- Estimular o prazer, o interesse e a satisfação, nas crianças, apresentando o vídeo com histórias contadas pelos surdos;
- Apresentar, em Língua Brasileira de Sinais, diversos estilos de narrativas e contos e fábulas do conhecimento universal, bem como de lendas brasileiras;
- Estimular a leitura dessas histórias nos livros infantis;
- Apoiar as atividades dos profissionais que estão trabalhando com uma proposta de educação bilíngue para surdos;
- Estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais como língua que desenvolva o processo cognitivo dos alunos surdos, e seu uso, também, como língua de instrução;
- Estimular a capacitação de pessoas surdas e ouvintes como contadores de histórias em língua de sinais e disponibilizar este material, também, aos pais de surdos, para que eles possam contar histórias a seus filhos. (BRASIL, INES, 2003, s/p.)

Fica claro, nos objetivos citados, a intenção prioritária da coleção em contribuir para a divulgação e apropriação da língua de sinais pelos alunos surdos. Nesse sentido, somos levados a crer que a literatura participa do conjunto da obra com fins pedagogizantes, ou seja, ler histórias para aprender a língua de sinais. Não negamos que isso seja possível, mas denuncia que a formação de um leitor literário fica em segundo plano. Assim, parece que todo o investimento feito para produção e divulgação dos DVDs de literatura tem como finalidade principal o ensino da Libras a crianças surdas. Nesse contexto, a literatura que adentra a escola está submetida a objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa (REZENDE 2013). O prazer de ler e a apropriação dos gêneros literários são mencionados, no entanto a maioria dos objetivos aponta em outra direção. A apreciação crítica e a reflexão estética não são elencadas. Segundo a avaliação de Rezende, uma leitura literária na escola que contemple a fruição, a reflexão e a elaboração, constitui-se numa “perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente apresentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (REZENDE, 2013, p. 111).

Ressaltamos que essa situação – de reduzir o ensino de literatura a objetivos e conteúdos de um programa – não é isolada na educação de surdos, mas comum na Educação Básica como um todo. As pesquisas de Tragino (2015), Souza (2015) e Dalvi (2010), que abordaram questões relacionadas ao trabalho com Literatura no Ensino Médio, confirmaram que na contemporaneidade o modelo de ensino ainda se pauta na apresentação acrítica de uma sucessão de períodos ou escolas literárias em detrimento da leitura das obras literárias. De acordo com Souza (2015, p. 53),

Podemos observar que ainda se mantêm, na escola atual, práticas de ensino atravessadas pelos mesmos conteúdos disciplinares e metodologias de ensino de décadas passadas. O professor como detentor do conhecimento, o livro didático como objeto irrisurável e os alunos preparados apenas para reproduzirem o conhecimento são algumas das representações que perduram no âmbito escolar contemporâneo.

Voltando aos encartes, outro fator a ser destacado é o “apoio para o trabalho tanto nas atividades” como na “capacitação de pessoas surdas e ouvintes como contadores de histórias”. Considerando que essa coleção foi produzida em 2003 e reproduzida em 2007 a todo o Brasil, parece-nos que o apoio tornou-se altamente rentável ao governo, para subsidiar a formação de profissionais da educação bilíngue, já que nenhuma formação na área de literatura literária foi oferecida a esses profissionais nos últimos anos, pelo menos não aqui no Espírito Santo.

Nesta pesquisa, perseguimos a ideia de que a educação literária do surdo, sem dúvida, será atravessada pela leitura de histórias em sinais e sua reconstrução, pois, como diz Bondía (2002), é uma experiência que lhe pertence, isto é, torna-se significativa para ele. No entanto, para além de ensinar sinais ou uma sequência lógica de um texto em Libras, a literatura pode se mostrar um espaço de criação, de resistência, de trapaça pelos usos expressivos da linguagem.

Em relação às “Orientações e Sugestões de Atividades”, lemos que:

- Após a sessão de vídeo, estimular as crianças no sentido de que cada uma elabore sua própria narrativa da história preferida;
- Caso a criança não se sinta segura para iniciar sua narrativa, o professor dar-lhe-á início, estimulando-a para que continue, ou ajude o professor;
- Criar uma dramatização é uma boa atividade, que ajudará a criança a organizar e memorizar os fatos na história, na sequência da história original;
- Construir com as crianças os personagens da história que, conforme a idade, poderão ser desenhados pelo professor e distribuídos às crianças para colorir e recortar;
- De acordo com a série, o professor poderá trabalhar com os alunos vários níveis de leitura nos textos escritos das histórias contadas; poderá identificar os nomes dos personagens, suas características e assim, sucessivamente, até que estes tenham domínio do texto original;
- Outras atividades vão depender do interesse e da faixa etária da criança. (BRASIL, 2003, s/p.)

As propostas procuram contemplar atividades em Libras e em português. Das seis atividades, quatro estão relacionadas ao reconto da história pelos alunos, uma ligada às artes, uma voltada para a leitura da versão impressa das histórias sinalizadas nos vídeos. A última configura-se numa orientação quanto à adequação atividade/idade dos alunos, o que reforça em nós a ideia de que a produção dos vídeos e os direcionamentos das atividades estão voltados muito mais para o público infantil que para os adolescentes. Nota-se, com surpresa, que não há ênfase no trabalho com os vídeos para posterior aprendizagem da leitura e da escrita em português, o que vemos como um avanço em relação às práticas usuais com o texto literário. Porém, conforme apontamos anteriormente, há um direcionamento para a prática de narrativas em Libras, sem uma discussão prévia sobre a produção de narrativas, especialmente as do domínio ficcional e literário.

Em relação a essa questão, concordamos com Catherine Tauveron (2014), que a experiência de leitura literária pode tornar-se o ponto de partida para que o aluno compreenda os saberes-fazer que constituem um texto literário, de modo que possam produzir suas próprias narrativas com intenção artística. No entanto, a autora ressalta que essa não é uma atividade espontânea, mas exige toda uma sistematização de trabalho e mudança de concepção corrente nos alunos do que seja uma escrita literária que, no caso dos surdos, seria uma narrativa literária em sinais. De acordo com Tauveron (2014, p. 92), é importante:

Ensinar aos alunos que os autores não são “inspirados, que seus textos não saem todos prontos de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel **[ou num vídeo]**, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso [...];

Ensinar aos alunos que a rasura não é sinal de fracasso, mas bem ao contrário, é sinal de uma perícia (“teu texto necessita ser ‘polido’, ‘desbastado’, [...]);

Ensinar aos alunos que escrever **[sinalizar]** não é fazer uma obra inteiramente original, que todos os autores emprestam uma parte de sua matéria primária aos outros autores para recompô-la e se apropriar dela, e que não se trata de uma “cópia” condenável;

Ensinar aos alunos que as relações entre realidade e ficção são mais complexas que eles possam crer, que a história de

vida não responde ao critério de “literalidade”, mas aquele de “literariedade”, que implica sempre uma parte de ficcionalização do real e, inversamente, que toda história de imaginação se alimenta de uma parte da realidade. (grifo meu)

Complementando a questão, pensamos que os gêneros literários dos DVDs são diversos (clássicos da literatura mundial, lendas brasileiras, fábulas), mas não seria interessante explorar também o conteúdo temático das obras? Ou estabelecer relações entre essas histórias e outras artes visuais como cinema, pintura? Ou relacionar a história de diferentes sociedades em diferentes momentos históricos? Ou, ainda, mostrar as representações construídas sobre a mulher, o homem e a criança nesses textos?

Com esses questionamentos em mente e sem respostas prontas para as situações que nosso objeto nos impõe, seguiremos a descrição dos vídeos. Tendo em vista a quantidade aspectos a serem abordados e pela repetição no formato de edição e produção dos DVDs, apresentaremos uma síntese dos vídeos. Em seguida, faremos uma análise mais detalhada do DVD 03 com a análise da parte inicial na qual consta a abertura do DVD (apresentação do INES), de três vídeos, mais as atividades sobre o uso dos verbos em Libras e em português que compõem o DVD número 03 – que, pela nossa inserção no campo escolar é um dos mais utilizados.

**TABELA 02: VÍDEOS DE LITERATURA DA COLEÇÃO “EDUCAÇÃO DE SURDOS”**

|    | DVD | VIDEOS                         | INST | AI | N | RE | AUDIO |   | L | P | F | CENÁRIO |   |
|----|-----|--------------------------------|------|----|---|----|-------|---|---|---|---|---------|---|
|    |     |                                |      |    |   |    | V     | M |   |   |   | IL      | E |
| 1  | 03  | Chapeuzinho Vermelho           | INES | x  | x | x  |       | x | x |   | x | x       |   |
| 2  | 03  | A raposa e as Uvas             | INES | x  | x | x  |       | x | x |   |   |         | x |
| 3  | 03  | A lenda do Guaraná             | INES | x  | x | x  |       | x | x |   | x |         | x |
| 4  | 03  | Branca de Neve e os sete anões | INES | x  | x | x  |       | x | x |   |   | x       |   |
| 5  | 03  | O curumim que virou gigante    | INES | x  | x | x  |       | x | x |   |   |         | x |
| 6  | 03  | A lebre a tartaruga            | INES | x  | x | x  |       | x | x |   |   |         | x |
| 7  | 04  | Patinho Feio                   | INES | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 8  | 04  | Os três Ursos                  | INES | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 9  | 04  | Cinderela                      | INES | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 10 | 04  | João e Maria                   | INES | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 11 | 04  | Os três Porquinhos             | INES | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 12 | 04  | A Bela Adormecida              | INES | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 13 | 07  | O Curupira                     | INES | x  |   | x  | x     | x | x | x | x |         | x |
| 14 | 07  | A lenda da lara                | INES |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 15 | 07  | A lenda da mandioca            | INES |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 16 | 07  | O leão e o ratinho             | INES |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 17 | 07  | O corvo e a raposa             | INES |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 18 | 07  | A cigarra e as formigas        | INES |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 19 | 07  | O pastor e as ovelhas          | INES |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 20 | 09  | O gato de Botas                | INES | x  | x | x  | x     | x | x |   | x | x       |   |
| 21 | 09  | A roupa nova do rei            | INES | x  | x | x  | x     | x | x |   | x | x       |   |
| 22 | 09  | Rapunzel                       | INES | x  | x | x  | x     | x | x |   | x | x       |   |

|  |    |                              |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|----|------------------------------|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23   | 09 | Os trinta e cinco camelos    | INES | x | x | x | x | x | x |   | x | x |   |
| 24   | 09 | Aprende a escrever na areia  | INES | x | x | x | x | x | x |   | x | x |   |
| 25   | 09 | O cântaro Milagroso          | INES | x | x | x | x | x | x |   | x | x |   |
| 26   | 10 | Dona Cabra e os sete cabrit. | INES |   |   | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 27   | 10 | As fadas                     | INES |   |   | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 28   | 10 | O príncipe sapo              | INES |   |   | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 29   | 10 | A galinha Ruiva              | INES |   |   | x | x | x | x | x | x |   | x |
| 30   | 10 | A galinha dos ovos de ouro   | INES |   |   | x | x | x | x | x | x |   | x |
| 31   | 10 | O cão e o lobo               | INES |   |   | x | x | x | x | x | x |   | x |
| <b>LEGENDA:</b> Instituição (INST); Apresentação Inicial (AI); Narrador (N); Recursos estéticos (RE); Legenda (L); <b>Áudio:</b> voz (V) / música (M); Personagens (P); Figurino (F); <b>Cenário:</b> ilustrações virtuais (IL) / Externo (E). |    |                              |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

Observamos, a partir da tabela, que a coleção contém trinta e um vídeos no total; desses, cinco são lendas brasileiras e o restante contos de fadas e fábulas, que juntos somam vinte e seis produções. Apesar de constituírem um acervo muito pequeno, essas produções constituem um marco para os surdos brasileiros, sobretudo as crianças, que têm a oportunidade de conhecer um outro jeito de ler e de contar histórias, portanto, começam a construir outros significados sobre o texto literário, que fogem do mais usual, que é o livro impresso cheio de símbolos gráficos que nada significam para os pequenos. Insurgem-se, portanto, como objetos que podem fazer, no interior da escola, “desandar o processo, escapar aos métodos, liberar os fluxos, produzir subjetividades singulares, produzir diferença” (GALLO, 2005, p. 220).

E essa diferença culturalmente marcada de se contar histórias vai ocupando espaços, demarcando fronteiras, legitimando práticas, construindo identidades e reivindicando reconhecimento como manifestações culturais distintas daquelas até então determinadas.

Os vídeos são traduções e adaptações de clássicos da literatura infantil para a língua de sinais que foram produzidas no formato bilíngue: toda a história é sinalizada em Libras, acompanhada de legendas em português e de versão em voz (exceto o DVD 03, que contém fundo musical). Algumas histórias contam com ilustrações virtuais compondo o cenário (DVDs 03, 04, 07, 09, 10), enquanto outras (sobretudo as lendas brasileiras) fazem uso de cenário fixo, com gravações feitas no Jardim Botânico (RJ).

O fato de estarem no formato bilíngue é significativo para indicar uma mudança de paradigma na forma de representar o surdo, pois este passa a ser visto como um sujeito que se constitui num entre-lugar. Se, num passado não muito distante, ser representado como sujeito bilíngue era pauta na luta dos movimentos surdos, agora faz parte do discurso das políticas educacionais do país.

Representar esse conceito a partir das políticas inclusivas requer cautela, pois ser sujeito bilíngue também pode significar dominar duas línguas, ou melhor, possuir uma língua, a Libras, para aprender a ler e a escrever outra língua, o português escrito, a língua e a cultura majoritária ou, ainda, ser bilíngue e usar a língua de sinais como recurso para ler obras literárias em português.

Nesse sentido, se por um lado os vídeos em Libras podem apresentar-se como a manifestação cultural e literária da comunidade surda, também podem indicar um recurso para formatar os surdos como sujeitos flexíveis, híbridos e, com isso, diluir as diferenças culturais.

Outro ponto que suscita discussão refere-se às obras selecionadas para serem traduzidas para a Libras. Não vemos como coincidência a escolha de clássicos da literatura infantil mundial como os contos de fadas e as fábulas, já que, apoiados em Zilberman (2003), essas obras, desde o século XVIII, foram utilizadas (e ainda o são) para ensinar valores morais às crianças.

Percebe-se nas histórias sinalizadas nos vídeos a preservação, em alguns casos com ênfase, dos aspectos moralizantes, conformando as interpretações cristalizadas sobre esses textos que vigoram até hoje nas escolas, inculcando

comportamentos que tendem a homogeneizar as condutas sociais desde a infância.

Ressaltamos, contudo, que não temos, aqui, a intenção de desqualificar o potencial literário dessas obras ou excluir a leitura literária das mesmas em sala de aula, já que, reconhecemos, com Cunha (2004), que nas séries iniciais do Ensino Fundamental (6 a 8 anos), a criança se identifica com o mundo de fantasia presente nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas. Portanto, a resposta ao impasse pode estar no próprio texto literário, ao lançar luzes sobre o maravilhoso, a fantasia, ao acontecimento dramático, às espertezas e ciladas que envolvem as personagens. A nosso ver, são esses aspectos que promovem o encantamento e o envolvimento da criança com a história e amplificam o ordinário cotidiano, rasurando-o ou pondo-o sob suspeição.

Em relação à estrutura narrativa, percebem-se variações: algumas (DVDs 03 e 09) contam com apenas um sinalizador (às vezes, caracterizado) que dramatiza as ações e enunciações das personagens; outras apresentam um sinalizador que conta a história em articulação com cenas, nas quais as personagens caracterizadas dramatizam a história, figurando um teatro; outras, ainda, só apresentam personagens (como numa peça teatral), sem a presença do narrador. O figurino é outro aspecto importante. Está presente na maioria dos vídeos (exceto no DVD 03) e ajudam a compor o estilo das personagens.

O uso dos recursos estéticos da língua de sinais, isto é, classificadores, expressões corporais e faciais em detrimento de sinais, é abundante em quantidade e qualidade, haja vista que cada história conta com um sinalizador e, às vezes, personagens diferentes que apresentam um estilo peculiar de contar a história.

Tanto a estrutura narrativa quanto os elementos estéticos presentes nas sinalizações são marcadores culturais fundantes na constituição da estética literária em língua de sinais. Entendemos marcadores culturais como traços que “imprimem em nós sentimentos que nos constituem como sujeitos e, por isso, diferentes em relação ao outro” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 119). Nas histórias, os tradutores surdos transformam o corpo em texto para materializar imagens (o espaço, o tempo, os protagonistas); sentimentos

(medo, felicidade, angústia); comportamentos (orgulho, vaidade, generosidade); e, ainda, aspectos estilísticos da linguagem (hipérboles, metáforas, personificação, ironia).

Destacamos, ainda, que, em algumas obras (DVDs 04, 07, 10), as histórias são encenadas sob a forma de dramatização, com caracterização das personagens, cenário específico, etc. Acreditamos que a escolha pela dramatização em língua de sinais dos contos e das fábulas permite a leitura mais dinâmica do texto, por meio do discurso direto em que as personagens ganham mais autonomia na história para se expressar e agir. O uso do figurino também causa mais encantamento, pois transporta as crianças para o universo da história e ajuda a marcar os perfis das personagens. Ressaltamos, contudo, que, nesse formato, os recursos literários ficam mais diluídos, em meio aos diálogos que ocorrem de maneira mais espontânea. A ênfase da história recai na ação das personagens.

Com essas considerações, procuramos abordar aquilo que nos pareceu representativo nos vídeos como um todo. Assim, podemos afirmar, de modo geral, que os 31 vídeos apresentam traduções e adaptações de lendas brasileiras e clássicos da literatura infantil mundial (contos e fábulas); a apresentação se dá em formato bilíngue (Libras e português); conta com recursos estéticos e literários da língua de sinais; estrutura narrativa diversificada; além de histórias com estilo dramático.

Apresentaremos, a seguir, a descrição e análise do DVD número 03 – que tomamos, de certo modo, como representativo de toda a coleção - na seguinte sequência: a parte inicial com a abertura do DVD (apresentação do INES), três vídeos mais as atividades sobre o uso dos verbos em Libras e em português. Também há no DVD a tradução do Hino Nacional Brasileiro em Libras, que não será analisado, pois, no momento, foge ao interesse e objetivo desta pesquisa.

TABELA 03 – IMAGENS/ DESCRIÇÃO DE ABERTURA DO DVD 03

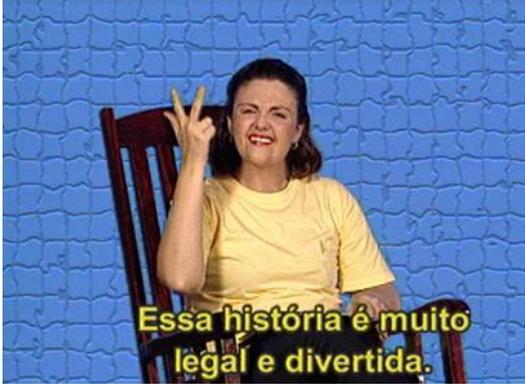
| IMAGENS  | DESCRIÇÃO   |
|--|---|
|  <p>Imagem 08 - Prédio INES - RJ</p>            | <p><b>Definição:</b> Fachada do INES – RJ</p> <p><b>Função:</b> Apresentar Instituição que organizou e produziu os vídeos.</p> <p><b>Representações:</b> Construir conhecimentos, impressões, acerca da existência de uma escola de surdos no Brasil.</p>   |
|  <p>Imagem 09 - estudantes do INES</p>         | <p><b>Definição:</b> Estudantes do INES conversando.</p> <p><b>Função:</b> Divulgar o uso da língua de sinais em várias atividades desenvolvidas no INES.</p> <p><b>Representações:</b> o uso da língua de sinais como prática possível e produtora de significados na vida dos surdos.</p>                 |
|  <p>Imagem 10 – Emeli Marques Costa Leite</p> | <p><b>Definição:</b> Apresentação de Emeli Marques Costa Leite (coordenadora do projeto).</p> <p><b>Função:</b> Explicação sobre conteúdo dos vídeos e os objetivos a serem alcançados.</p> <p><b>Representações:</b> Discurso motivador; transmite confiança ao leitor quanto à qualidade do trabalho.</p> |

A partir das proposições de Chartier (2002), é possível dizer que as imagens utilizadas na abertura do DVD não se configuram em escolhas aleatórias como discursos neutros, ao contrário disso, as imagens produzem, no leitor, algumas representações possíveis sobre o INES: a) instituição antiga e respeitada no Brasil; b) instituição que pratica a filosofia bilíngue, portanto, torna-se uma referência para implementação dessa política educacional em outros estados do Brasil; c) o desejo, tanto em professores como em alunos, de conhecer a instituição, o cotidiano da escola, as práticas ali desenvolvidas. A apresentação da senhora Emeli Marques Costa Leite, coordenadora do projeto, agrega personalidade e credibilidade ao trabalho, transmitindo, assim, confiança aos professores de que estes estão se apropriando de um material com textos e atividades apropriadas aos alunos surdos. Dessa forma, impõe-se como autoridade sobre os leitores “[...] legitimando um projeto reformador ou justificando, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p.17)

Nessa lógica, o DVD, bem como toda a coleção, torna-se um objeto cultural que dá *status* de verdade à proposta da Educação Bilíngue encampada pela política de Educação Inclusiva, bem como materializa um modelo de ensino de literatura a ser seguido ou, como afirma Lopes (2007), um dispositivo de vigilância e controle, que cria dados, técnicas e mecanismos de constituição de políticas e práticas.

Logo após essa abertura com duração de dois minutos, são apresentadas as histórias em Libras. São separadas em dois tópicos com três histórias cada uma. No primeiro tópico “Histórias infantis em língua de sinais – O verbo em Libras”, encontramos o conto “Chapeuzinho vermelho”, a fábula “A raposa e as uvas”, “A lenda do guaraná” e explicações sobre adequações linguísticas do “Verbo em português e em Libras”, todos editados sem separação, configurando um arquivo único de trinta minutos e cinco segundos. Seguem descrições e análises:

TABELA 04 – IMAGENS/DESCRIÇÃO DO CONTO DE FADAS  
“CHAPEUZINHO VERMELHO”

| IMAGENS  | DESCRIÇÃO   |
|--|---|
|  <p>Essa história é muito legal e divertida.</p> <p>Imagem 11– texto introdutório</p>   | <p><b>História:</b> Chapeuzinho Vermelho (CV).</p> <p><b>Tradutor Surdo:</b> Heloíse Gripp Diniz.</p> <p><b>Cenário 01:</b> fixo - quarto.</p> <p><b>Música:</b> A primavera (Antonio Vivaldi).</p> <p><b>Legenda:</b> sim.</p> <p><b>Duração:</b> 6' 42”</p> <p>Com o livro nas mãos, em tom de conversa informal, a intérprete estimula os expectadores a conhecerem a história que ela acabou de ler. Porém, não dá explicações sobre o gênero conto. Ela diz: <i>Vocês querem que eu conte para vocês?</i> Em seguida, faz datilologia do título da história.</p>           |
|  <p>Chapeuzinho Vermelho</p> <p>Imagem 12 – Imagem de transição</p>   | <p>É uma imagem de transição que faz a passagem do texto introdutório para o início da história.</p>  |
|  <p>Era uma vez uma linda garotinha de cabelos cacheados</p> <p>Imagem 13 – Início da narrativa –<br/>Apresentação dos fatos iniciais tempo/espaço, protagonista.</p> | <p><b>Cenário 02:</b> Ilustração – Floresta - Casa de CV</p> <p>A tradutora, em primeiro plano, caracteriza-se como CV. No entanto, as vozes do discurso são garantidas, pelo seu posicionamento e seu olhar num ponto do espaço:</p> <p><b>Tradutor Surdo:</b> – olha pra frente – explicação ao leitor<br/> <b>CV</b> – à direita do narrador, com marcação de ombros e olhar.<br/> <b>MÃE CV</b> – posicionada à esquerda do narrador, marcação de ombros e olhar.</p> <p><b>Recursos estéticos:</b> datilologia, diversos classificadores, expressão facial e corporal.</p> |



**Imagem 14 – Encontro do lobo mau com Chapeuzinho Vermelho na floresta.**

**Cenário 03:** Ilustração – Floresta

**Dialogo entre personagens –** Tradutor posiciona à direita (CV) e à esquerda (Lobo Mau). Intérprete dramatiza a ingenuidade de Chapeuzinho e também a dissimulação do Lobo.

**Recursos estéticos:** Uso intenso de diversos classificadores, expressão facial e corporal (marca a dissimulação do lobo e a ingenuidade de Chapeuzinho).



**Imagem 15 – desenvolvimento da narrativa (instauração do conflito, Lobo mau chega à casa da vovó e a engole).**

**Cenário 04:** Ilustração – Casa da vovó

**Conflito entre personagens –** Tradutor dramatiza a ação do lobo mau de forma intensa e, ao mesmo tempo, retrata dissimulação do lobo.

**Recursos estéticos:** datilologia, uso intenso de classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão corporal, expressão facial (marca a dissimulação do lobo).



**Imagem 16 – Clímax -**

**Lobo mau revela-se à CV e também a engole. Em seguida cai num sono profundo.**

**Cenário 04:** Ilustração – Casa da vovó

**Clímax –** Tradutor reproduz o diálogo entre as personagens (CV x Lobo) e dramatiza a ação do Lobo ao engolir CV.

**Recursos estéticos:** Uso intenso de classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão facial e corporal. Para aumentar a tensão da narrativa, todos os recursos estéticos são realizados por meio de movimentos rápidos, de forma intensa.



**Imagem 17 - Desfecho da narrativa:**

**Apresentação do caçador que chega à casa da vovó, abre a barriga do lobo mau, salva CV e a Vovó e enche a barriga do lobo mau com pedras.**

**Cenário 04:** Ilustração – Casa da vovó

**Desfecho** – Tradutor dramatiza as ações do caçador sobre do lobo para salvar as personagens.

**Recursos estéticos:** classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão facial e corporal.

No final, Chapeuzinho lanchando à mesa com sua avó, lembra-se dos conselhos de sua mãe e afirma que não deveria tê-la desobedecido.

A descrição feita a partir das imagens (09 a 17) revela, dentre outros aspectos, informações sobre o processo de produção e editoração do vídeo. E pela observação das particularidades que constituem a materialidade do objeto, podemos percebê-lo como uma produção intelectual coletiva, que passou pelas mãos de vários atores até chegar ao produto final. Nesse sentido, observamos que o cenário torna-se fundamental para as crianças surdas, pois são articulados aos sinais e ao uso dos classificadores para a construção de significados sobre tempo e espaço onde se passa a história. A legenda converte-se numa referência para aos ouvintes que ainda não dominam a língua de sinais. A música clássica utilizada como fundo, apesar de mal articulada em algumas cenas, também colabora para que expectador ouvinte, perceba, junto com a performance do tradutor-intérprete, os momentos de maior tensão na história. Há, também, os cortes de cenas, evidenciados pelo cenário, pela entrada de outras personagens ou, ainda, por ilustrações usadas para marcar a passagem e a progressão das narrativas.

Os elementos acima descritos oferecem diversas possibilidades de leituras a diferentes leitores diante do texto para a produção de significado. Dessa forma, inferimos que o leitor surdo, provavelmente, pode seguir as pistas visuais (imagens e a performance do intérprete). O leitor ouvinte que domine Libras também pode seguir esse caminho ou acompanhar narrativa sinalizada

apoiando-se na legenda, caso não a domine. Há, ainda, o surdo bilíngue, que pode ler as imagens, o texto sinalizado e a legenda. Essas reflexões corroboram as proposições de Chartier, quando diz que, embora haja condicionamentos para a leitura de certos textos, não podemos desconsiderar a “irredutível liberdade dos leitores” nem a “pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras que não forçam o texto” (CHARTIER, 1998, p. 26)

Partindo para análise da performance da tradutora surda, observamos que esta assume uma postura de narrador onisciente intruso. Ao longo da narrativa, vai revelando pistas sobre as intenções do Lobo mau, quer seja no ato de “esfregar as mãos” indiciando um ato de oportunismo, quer nos movimentos rápidos e intensos do lobo correndo para chegar à casa da vovó, quer pelo olhar desprezível lançado quando chama pela vovó e durante o diálogo com Chapeuzinho ao dissimular ser a vovó.

Na estrutura da narrativa, prevalece o discurso direto, permitindo que as personagens se expressem por suas próprias palavras. Se em português o travessão introduz a fala das personagens, esse efeito é garantido na Libras pelo movimento dos ombros para as esquerda e para a direita acompanhado do olhar que define quem fala e com quem se fala. Além desses movimentos corporais e visuais, a tradutora incorpora trejeitos e comportamentos das personagens para construir uma representação exata do diálogo, porém, não há uma anulação do narrador, pois, ao incorporar os trejeitos, também revela as intenções das personagens.

No conto, a tradutora opta por utilizar o discurso direto em praticamente toda a narrativa, conferindo dinamicidade às cenas marcadas por intensos diálogos e ações das personagens (mamãe x Chapeuzinho; Chapeuzinho x Lobo; Lobo x vovó). A presença explícita do narrador só ocorre em momentos pontuais (Chapeuzinho fazendo desvio e entrando na floresta, o lobo correndo para chegar primeiro à casa da vovó), evidenciada com a tradutora olhando diretamente para a câmera, como se estabelecesse um diálogo com o leitor.

A linguagem literária subverte as normas em todos os seus níveis. A linguagem simbólica, o jogo, a trapaça estão presentes o tempo todo. No conto “Chapeuzinho Vermelho”, o Lobo é o personagem que dissimula a partir da linguagem, das conversas, para alcançar seu intento. No conto em Libras, a tradutora Heloise Gripp evidencia esse jogo por meio das expressões faciais dos protagonistas. Nos diálogos, Chapeuzinho é representada com feições de inocência (sorri com a boca e fechando os olhos; olha o interlocutor sem franzir a testa, com sobrancelhas suspensas com ar de admiração) acompanhadas de movimentos corporais suaves, enquanto o Lobo é representado com dissimulação (sorriso entre os dentes, semifechar e abrir os olhos, aproximar as sobrancelhas sem suspendê-las) com movimentos rápidos e intensos.

O jogo de imagens antitéticas e o ritmo dos movimentos (suaves x intensos) produzidos pelo corpo no desenrolar da narrativa materializam o simbolismo que está implícito na trama e nas personagens, provocando no leitor medo, suspense, alegria e o encantamento pela literatura visual. Com a fusão imagem-corpo na performance em língua de sinais, os sentidos latentes da existência despertam da subjetividade e fazem “lampejar estados de paixões estremecedoras que podem rebentar momentos de prazer e de correnteza, bem como momentos de dores e de angústias” (ARAÚJO, 2008, p.127).

Percebemos que o conto inicia-se com um texto inicial, um recurso paratextual que revela a intertextualidade da produção audiovisual com o livro impresso. Chama a atenção, também, o modo como as personagens são apresentadas ao leitor. Estas são inseridas por meio de breves diálogos que a tradutora estabelece com o leitor, pontuando por meio da expressão facial e corporal o perfil caricato das personagens (o bom, o mau, o corajoso, a ingênua).

A partir de nossa experiência particular como docente da educação bilíngue e como pesquisadora, inferimos que essa forma peculiar de narrar uma história diz muito sobre hábitos culturais da comunidade surda. Por diversas vezes presenciamos os surdos narrando histórias, causos e piadas em que os personagens são apresentados antes do início da narrativa. Já presenciei

professores surdos contando histórias para crianças surdas em que usavam objetos para caracterizar um personagem ou encenar um fato.

Tento aqui esboçar uma hipótese. Durante a narrativa, os surdos utilizam muitos classificadores e expressões faciais e corporais para retomar um determinado personagem na história. Pode ser pelo olhar direcionado para um ponto à direita ou à esquerda do narrador, onde é localizado aquele personagem, pode ser por um classificador a partir das configurações de mão (C, B, 1, Y, V), pode ser por um classificador de corpo, em que a expressão corporal e facial do narrador remete a um determinado personagem, enfim, são várias as formas de produzir estratégias de referência das personagens num texto sinalizado. Dessa forma, a apresentação dos protagonistas antes de iniciar a história torna-se útil, pois, o leitor surdo poderá lançar mão dessa caracterização para identificar os protagonistas em ação no texto.

Creio que é precipitado generalizar dizendo que os surdos sempre contam histórias assim, contudo, é possível afirmar que essa é UMA das formas mais utilizadas pelos surdos para contar histórias, sobretudo para crianças, como forma de reduzir os ruídos (interferências) na comunicação e oferecer informações mais diretas, mas precisas ao leitor do que se pretende enunciar.

Apoiados na noção de objeto cultural proposto por Chartier (1991), entendemos que esse modo de narrar constitui-se numa prática cultural que engendra representações sobre singularidades do mundo surdo, as quais ganham visibilidade no contexto histórico contemporâneo. Assim, a liberdade dada aos surdos para narrar suas histórias do seu jeito, na sua língua, acaba por consolidar uma conquista cultural dessa comunidade que ficará registrada na história.

Outro ponto a ser destacado no conto é o uso das ilustrações para composição do cenário. Pudemos notar que as ilustrações que compõem o cenário apresentam cores fortes e vibrantes, além de sinalizar para o leitor o local onde se passa a história também adicionam informações sobre o perfil das personagens, que complementam, reforçam a encenação do narrador.

Nesse sentido, percebemos que a ilustração nesses vídeos desempenha também uma função expressiva, pois comunica ao leitor “[...] um sentimento, uma emoção. Estes podem ser expressos principalmente através de movimentos e expressões faciais de personagens, e pelos recursos gráficos que passam a transmitir certos sentimentos” (CAMARGO, 1998, p. 36).

Ao estabelecer relações entre o texto sinalizado e as ilustrações, percebemos que estas não participam do vídeo como um mero enfeite, mas contribuem para que a criança surda, em processo de apropriação da Libras, possa produzir inferências, significados sobre as personagens e, sem dúvida, também para inculcar valores maniqueístas do bom e do mau, do belo e do feio, etc. Nessa ambiência, somos levados a crer que as ilustrações presentes no vídeo contribuem para explicitar sensações passividade (a casinha humilde de Chapeuzinho Vermelho), medo (floresta sombria), fragilidade (casa da vovó – vazia, sem obstáculos), conduzindo a criança surda à identificação dos perfis das personagens que habitam esses espaços.

Essas reflexões alinhadas ao nosso foco maior, ou seja, a educação literária do aluno surdo, reveste-se de importância, pelo fato de que não só as ilustrações, bem como o texto sinalizado condiciona o entendimento da intriga e fornece modelos comportamentais. Assim, personagens que incorporam o mal ou se regeneram ou têm como destino a morte. A curiosidade ou a desobediência aos mais velhos também têm como resultado situações danosas à personagem que descumpra as regras. A preocupação aqui, para além de fins didáticos, é tomar o texto literário com objetivos moralizantes, impondo uma única forma de ler o mundo que acaba impedindo uma leitura polissêmica do texto.

Conforme já mencionamos anteriormente, não estamos, aqui, levantando uma bandeira contra o uso dos contos de fadas, mitos, lendas ou qualquer outro tipo de histórias para as crianças surdas. Aliás, concordamos com Regina Zilberman (2003) quando diz que através de contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

O que importa destacar no trabalho com essas histórias é a necessidade de motivar os alunos a produzir leituras críticas e geradoras de novos significados. Ou, ainda, substituir a antiga seriedade das passagens moralizantes que atravessa algumas histórias por um tom mais leve, inserindo situações engraçadas às ações das personagens, que condizem mais com as vivências diversificadas das crianças. Nessa perspectiva, compreendemos que a literatura possa ser proveitosa à educação, na medida em que, sendo uma forma de arte, o texto literário sempre permite novas possibilidades de sentido ao leitor.

Temos, ainda, um comentário a fazer acerca da intersemiose estabelecida entre o texto sinalizado e as ilustrações. Guto Lins, ao analisar livros de literatura infantil, afirma que mesmo com a clara hierarquia entre texto e imagens, é evidente que há determinados livros em que a imagem exerce um papel de extrema importância na tarefa de contar uma história (LINS, 2003, p. 40).

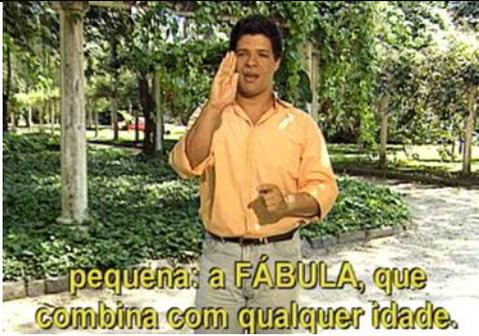
No caso da obra em audiovisual, as ilustrações que compõem o cenário são, sim, importantes para prender a atenção do leitor, além de direcionarem a interpretação dos alunos surdos a uma certa representação da sociedade, contudo, as imagens não se sobrepõem ao narrador-intérprete que conta a história. Esse aspecto torna-se relevante, pois evidencia o destaque dado à língua de sinais nos vídeos.

Dialogando com o contexto social em que vivemos, atualmente, as emissoras de televisão no Brasil oferecem alguns recursos de acessibilidade para garantir aos surdos o direito à informação e à cultura. Na tentativa de cumprir essa exigência legal disponibilizam o *close caption* (legenda oculta) acionada pelo controle remoto do telespectador e uma janela com intérpretes de Libras no canto inferior, esquerdo da tela da televisão. Não aprofundaremos essas discussões, pois fogem à temática desta pesquisa, contudo, a comparação entre a visibilidade dada ao intérprete e à língua de sinais nos dois textos audiovisuais é absurda. Na televisão, o telespectador sequer consegue enxergar a sinalização do intérprete num canto minúsculo da tela, fato que, sem dúvida, compromete o acesso do surdo à programação televisiva.

Retomando a questão levantada anteriormente, somos categóricos em afirmar que em todos os vídeos que constituem nosso *corpus* o tradutor está em primeiro plano, com um enquadramento na tela da cintura para cima, fato que permite uma visibilidade clara dos sinais, bem como da expressão facial e corporal do sinalizador. Na contramão das formas ineficazes de acessibilidade que vem sendo praticadas pelas emissoras televisivas, nos DVDs em questão tanto a Libras quanto o português (por meio das legendas) constituem efetivamente um vídeo literário em formato bilíngue. Luz dessas análises, percebemos que os vídeos guardam em si uma tensão entre coerção e liberdade. Se por um lado tendem a direcionar o leitor a um tipo de visão de mundo por meio das histórias sinalizadas e das ilustrações, por outro inscrevem na história modos de narrar próprios da comunidade surda, inauguram um modo de ler narrativas literárias ancoradas na perspectiva bilíngue, dando aos leitores, surdos e ouvintes, a possibilidade de se apropriarem da arte literária sem perdas para nenhuma das partes. Nessa ótica, os vídeos vão se constituindo como espaço dialético de negociação em que diferentes leitores podem fazer suas interpretações e fazer usos diferenciados do mesmo material.

Segue, na próxima página, a descrição da fábula “A raposa e as uvas”.

TABELA 05: IMAGENS/ DESCRIÇÃO DA FÁBULA “A RAPOSA E AS UVAS”

| IMAGENS  | DESCRIÇÃO   |
|--|---|
|  <p><b>Imagem 18 – Texto introdutório.</b></p>  | <p><b>História:</b> A raposa e as uvas.</p> <p><b>Tradutor Surdo:</b> Paulo André Martins.</p> <p><b>Cenário 01:</b> fixo - Jardim Botânico – RJ.</p> <p><b>Música:</b> O verão – Quatro Estações (Antonio Vivaldi).</p> <p><b>Legenda:</b> sim.</p> <p><b>Duração:</b> 3' 55''</p> <p>O tradutor retoma o vídeo anterior, classificando-o como conto. Apresenta algumas características da Fábula, como origem, diversidade, possíveis leitores e seleciona aquela que será apresentada.</p>   |
|  <p><b>Imagem 19 – Imagem de transição</b></p>   | <p>É uma imagem de transição que faz a passagem do texto introdutório para o início da história.</p>  |
|  <p><b>Imagem 20 – Início da narrativa –</b></p> <p><b>Apresentação dos fatos iniciais tempo/espço, protagonista.</b></p> | <p><b>Cenário fixo:</b> Jardim Botânico – RJ.</p> <p><b>Tradutor Surdo:</b> – traduz os dizeres da raposa, dos coelhos e do narrador. Ao lado, o intérprete, em primeiro plano, utiliza classificador corporal (o corpo imita o andar da raposa) para apresentá-la.</p> <p>Quando na função de narrador, o intérprete olha diretamente para a câmera para dar explicações ao expectador.</p> <p>Usa o olhar para expressar a altivez da Raposa.</p> <p><b>Recursos estéticos:</b> datilologia, classificadores descritivos, corporais, expressão facial e corporal.</p> |



**Imagem 21 – Situação – problema:** Raposa conversa com os coelhos e os pergunta onde pode encontrar uvas.

**Cenário fixo:** Jardim Botânico – RJ.

**Tradutor Surdo:** – posiciona as personagens à direita (coelhos) e à esquerda (raposa) durante o diálogo. Utiliza classificadores descritivos (comer uvas) e dêiticos (lá). Raposa se mostra necessitada, pede ajuda aos coelhos.

**Recursos estéticos:** classificadores diversos, expressão facial e corporal (retrata a situação de apuros) em que se encontra a raposa.



**Imagem 22 – Descrição da parreira de uvas**

**Cenário fixo:** Jardim Botânico - RJ

**Tradutor Surdo:** descreve a parreira de uvas e, ao mesmo tempo, retrata estados e sentimentos da raposa (fome, desejo por comer as uvas)

**Recursos estéticos:** Uso intenso de classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão corporal, expressão facial (marca os desejos da Raposa).



**Imagem 23 – Clímax –**

**A raposa tenta por três vezes pegar as uvas, mas não consegue alcançá-las.**

**Cenário fixo:** Jardim Botânico - RJ

**Clímax –** Tradutor narra com o corpo as tentativas da Raposa para alcançar as uvas. Alinha o corpo à expressão facial para demonstrar o esforço e a decepção da personagem pelo insucesso de sua ação.

**Recursos estéticos:** Uso intenso de classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão facial e corporal. Utiliza movimentos rápidos, de forma intensa para retratar a tensão do momento.

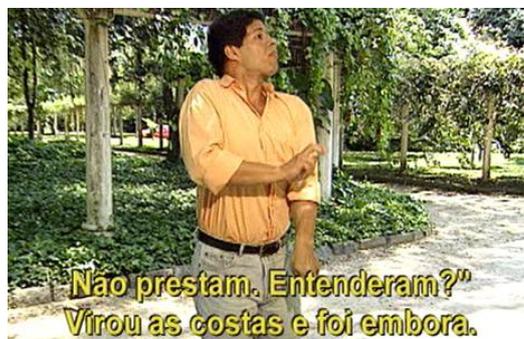


**Imagem 24 – Clímax. Deboche dos coelhos pelo insucesso da Raposa**

**Cenário fixo:** Jardim Botânico - RJ

**Clímax** – Tradutor encena o comportamento dos coelhos.

**Recursos estéticos:** Uso de classificadores faciais e corporais de forma intensa para representar o deboche dos coelhos.



**Imagem 25 – Desfecho.**

**Comportamento da Raposa diante do fracasso.**

**Cenário fixo:** Jardim Botânico - RJ

**Desfecho** – Tradutor encena, com o corpo e o rosto, o desdém da raposa diante do fracasso.

**Recursos estéticos:** Uso de classificadores faciais e corporais, com movimentos lentos para representar a altivez, o desdém da raposa por não alcançar as uvas.

O segundo vídeo analisado trata-se da tradução para Libras da fábula de Esopo intitulada “A raposa e as Uvas”. O tradutor surdo Paulo André Martins inicia a história com um breve comentário sobre a fábula (imagem 18), explicando a origem, objetivo central da história e os possíveis leitores. Inferimos que, nesta apresentação, haja um fim didático de marcar as diferenças entre os gêneros literários aos alunos, por isso, o leitor já recebe, no início, notas explicativas sobre o tipo de texto que irá ler.

A fábula tem como eixo central a apresentação de comportamentos e situações envolvendo a convivência social por meio de linguagem figurada. De acordo com Portella (1983), trata-se de uma narrativa alegórica (em prosa ou em

verso), na qual as personagens apresentam características humanas e possui sempre um ensinamento, uma lição de moral no corpo da narrativa.

No vídeo, Paulo André coloca em foco o comportamento da raposa, desde o início da narrativa. Ao descrevê-la com seu corpo, coloca em evidência o comportamento arrogante da protagonista (mãos fechadas representando as patas, corpo empinado, cabeça levantada, olhar de superioridade), que é o ponto-chave da trama e do jogo simbólico que se constitui pela linguagem, qual seja, a personificação dos animais.

O tradutor faz uso do discurso direto durante o diálogo da raposa com dois coelhos de modo breve. Procura dar destaque, principalmente, aos comportamentos da raposa: o momento em que está faminta (andar se contorcendo, lamber os lábios), o modo como cobijava alcançar as uvas (olhar paralisado, saliva escorrendo pelo canto da boca); as tentativas frustradas para pegar as uvas (braços e mãos representando os saltos da raposa com movimentos intensos) e a desculpa que dá por não alcançar seu objeto de desejo (uso do olhar altivo e expressão de desdém).

A história é sinalizada num cenário fixo: o Jardim Botânico. Isso exige que o tradutor construa cenários visuais com o corpo, para garantir a compreensão da trama. Assim, faz uso de classificadores descritivos para representar a parreira de uvas, classificadores de corpo, para demonstrar o jeito soberbo de andar da raposa, e o classificador semântico para representar a folha caindo da árvore.

Ao final da narrativa, a raposa, ao longe, percebe algo caindo no chão, corre até o objeto e descobre que era apenas uma folha. Diante do deboche dos coelhos que presenciam tudo, a raposa vai embora envergonhada. Paulo André encerra a fábula sem explicitar nenhuma avaliação sobre o comportamento da raposa. Procura dar maior ênfase ao corpo da fábula, deixando a moral implícita por conta do leitor. Contudo, lança pistas pelas expressões faciais da raposa em momentos distintos do enredo (1-postura arrogante; 2- expressão de desânimo/decepção; 3- correr envergonhada).

Nesse jogo de máscaras, a aparência do corpo cria e recria novos sentidos a cada gesto, oferece o quebra-cabeças, montar uma moral (ou não) é função do leitor.

A comparação entre esse vídeo e o anterior torna implícitas representações sobre o perfil do leitor. No anterior, a apresentação das personagens, as ilustrações ao fundo, a sinalização mais cadenciada durante os diálogos entre as personagens pressupõem um leitor iniciante, que está em fase de apropriação da língua de sinais, por isso, necessita de mais “pistas” para compreender o enredo. Nesse vídeo, não há ilustrações, a sinalização é rápida e intensa e o intérprete precisa descrever muitos detalhes (o cenário, a situação-problema, os diálogos, a moral implícita) para contar a história. Esse fato exige um leitor fluente em Libras para compreender a trama que envolve a fábula.

A partir da comparação, esse vídeo parece desconsiderar o perfil do leitor para o qual está sendo direcionada a obra, pautando-se num leitor idealizado, que já é fluente em língua de sinais, ágil na apreensão dos implícitos diluídos no texto. Desconsidera, portanto, o principal objetivo da coleção, qual seja, contribuir para a educação literária do surdo no Ensino Fundamental. Para a criança surda que está em fase de apropriação da língua de sinais, o vídeo pode se tornar de difícil entendimento, pois faltam ancoragens para a produção de sentidos. A nosso ver, sinalizar um texto literário em Libras para um leitor surdo iniciante não é suficiente para garantir uma leitura dialógica, geradora de significados, em que, ao ler, o leitor cria seu próprio texto, com base no que foi lido, concordando ou discordando da ideia principal.

Assim, entendemos que, nesse vídeo, materializa-se uma representação de surdo como sujeito bilíngue (pois as duas línguas estão presentes), homogeneizando as diferenças identitárias. Seguindo os preceitos da nova norma, o “surdo é bilíngue”, o “surdo sabe Libras” (ou deveria saber), desconsidera-se que a maioria das crianças surdas não estão inseridas na comunidade surda, são filhos de ouvintes, portanto, não vão se apropriar do texto literário nessas condições. Tudo isso parece demonstrar que o vídeo

constitui-se num objeto de inclusão que exclui as diferenças, ou como diz Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) “um mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado espaço de exclusão. Conclui-se, assim, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

**TABELA 06 – IMAGENS/DESCRIÇÃO DE “A LENDA DO GUARANÁ”**

| IMAGENS   | DESCRIÇÃO  |
|---|--|
|  <p><b>Imagem 26 – texto introdutório</b></p>                            | <p><b>DESCRIÇÃO</b></p> <p><b>História:</b> A lenda do guaraná.</p> <p><b>Tradutor Surdo:</b> Leandro Elis Rodrigues.</p> <p><b>Cenário 01:</b> fixo – Jardim Botânico – RJ.</p> <p><b>Música:</b> As quatro estações - Outono (Antonio Vivaldi)</p> <p><b>Legenda:</b> sim.</p> <p><b>Duração:</b> 18' 43"</p> <p>O intérprete retoma os dois gêneros anteriores (Conto e Fábula) e apresenta as características do gênero literário Lenda. Em seguida, lista algumas lendas brasileiras.</p> |
|  <p><b>Imagem 27 – Breve apresentação da lenda do Saci Pererê.</b></p> | <p><b>Tradutor Surdo:</b> – Apresenta características físicas da personagem.</p> <p><b>Recursos estéticos:</b> datilologia, sinais e classificadores corporais.</p>  |
|  <p><b>Imagem 28 – Breve apresentação da Lenda do Curupira.</b></p>    | <p><b>Tradutor Surdo:</b> – Apresenta características físicas da personagem.</p> <p><b>Recursos estéticos:</b> datilologia, sinais e classificadores corporais.</p>  |



**Imagem 29 – Breve apresentação da Lenda da Mula sem cabeça.**

**Tradutor Surdo:** – Apresenta características físicas da personagem.

**Recursos estéticos:** datilologia, sinais e classificadores corporais.



**Imagem 30 – Apresentação de um cocar**

**Tradutor Surdo:** – Apresenta características materiais do cocar e seus usos

**Recursos estéticos:** datilologia, sinais e classificadores.



**Imagem 31 - Apresentação da fruta guaraná**

**Tradutor Surdo:** – Apresenta características materiais da fruta guaraná.

**Recursos estéticos:** datilologia, sinais e classificadores corporais.

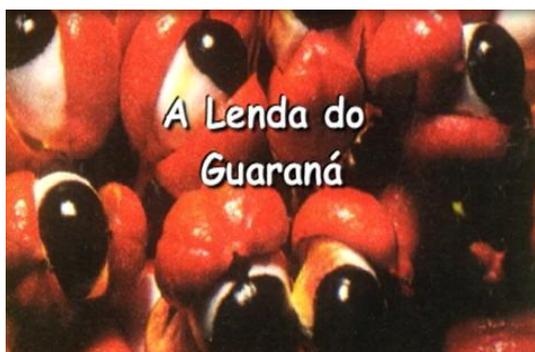


Imagem 32 – Imagem de transição

É uma imagem de transição que faz a passagem do texto introdutório para o início da história.



Imagem 33 – Início da narrativa: Apresentação dos fatos iniciais tempo/espaço, protagonista.

**História:** A lenda do guaraná.

**Tradutor Surdo:** Leandro Elis Rodrigues.

**Cenário 01:** fixo – Jardim Botânico – RJ.

**Música:** As quatro estações - Outono (Antonio Vivaldi)

**Legenda:** sim.

**Duração:** 18' 43"

O intérprete descreve com classificadores a floresta, e a localização espacial de uma tribo indígena, suas ocas, sua comunidade.



Imagem 34 – O encontro entre um índio e uma índia, início do relacionamento.

**Tradutor Surdo:** – Traduz o diálogo entre as personagens, com expressões faciais marcando os sentimentos.

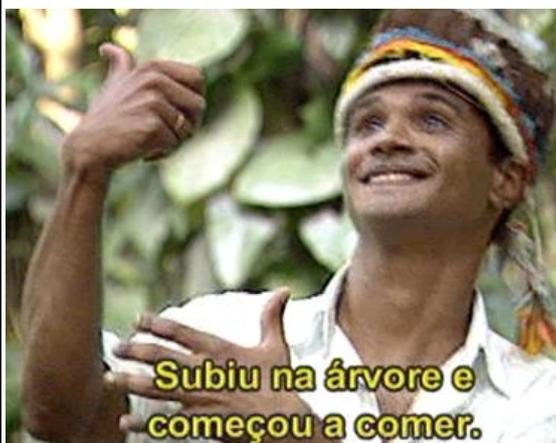
**Recursos estéticos:** Uso de sinais, expressão facial, marcando atração entre as personagens.



**Imagem 35 – Casal de índios invoca Tupã que aparece para conversar com eles. O casal pede um filho a Tupã**

**Tradutor Surdo:** Traduz um diálogo entre três personagens (o casal de índios e Tupã). Também insere explicações do narrador.

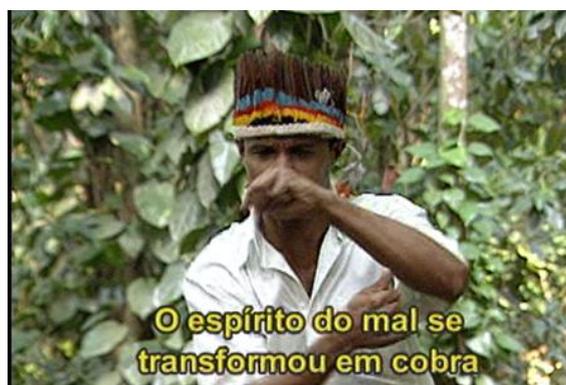
**Recursos estéticos:** datilologia (Tupã), classificador de Elemento (Tupã surge em meio à fumaça), classificadores semânticos (índia fica grávida, barriga começa a crescer) expressão facial e corporal (expressões de felicidade e gratidão a Tupã).



**Imagem 36 - Indiozinho subindo na árvore para comer fruto.**

**Tradutor Surdo:** Encena a ação do indiozinho subindo na árvore para comer frutas.

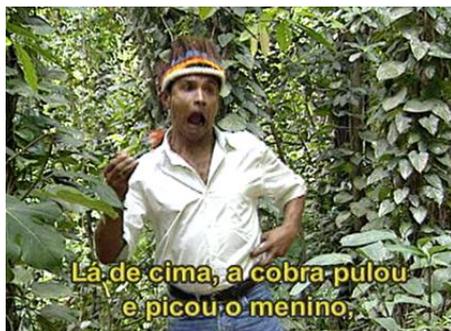
**Recursos estéticos –** classificadores diversos, expressão corporal, expressão facial (retrata a alegria e inocência do menino).



**Imagem 37 - Espírito mal se transforma em cobra e ataca o indiozinho.**

**Tradutor Surdo:** Traduz a personificação do espírito mal da floresta em forma de cobra.

**Recursos estéticos:** Uso intenso de classificadores, expressão facial e corporal (encenação da transformação do homem-espírito em cobra).



**Imagem 38 – Clímax - O menino é picado pela cobra e morre.**

**Tradutor Surdo:** - dramatiza a cena do ataque da cobra ao menino que morre em seguida.

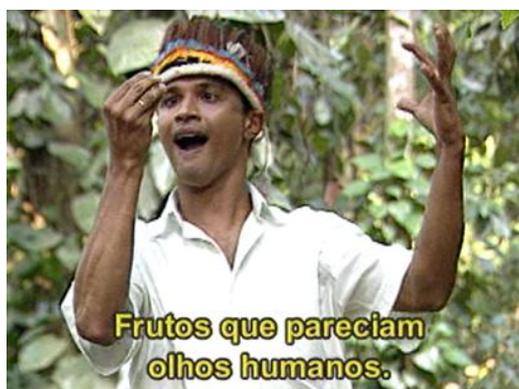
**Recursos estéticos:** Uso intenso de diversos classificadores corporais, expressão facial com movimentos intensos e rápidos.



**Imagem 39- Tupã pede a família que arranque os olhos do menino e os enterre na floresta.**

**Tradutor Surdo:** - reproduz o diálogo entre as personagens e dramatiza a ação de arrancar os olhos do menino e enterrá-los na floresta.

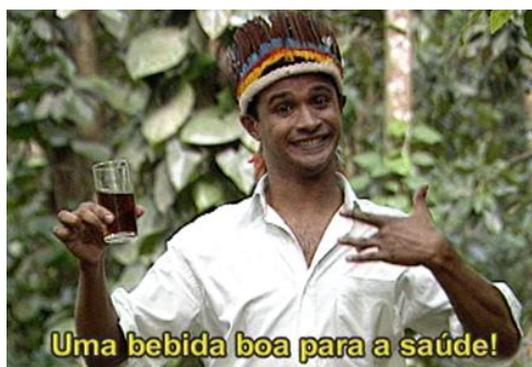
**Recursos estéticos:** Uso intenso de classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão corporal e facial, esta última retrata os sentimentos de tristeza da família.



**Imagem 40 - Desfecho da narrativa: Tempos depois, cresce uma árvore com frutos de guaraná. Um índio a encontra come seus frutos e se sente mais saudável.**

**Tradutor Surdo:** - dramatiza o uso do guaraná como alimento saudável e a sensação de vitalidade percebida pelo índio.

**Recursos estéticos:** classificadores descritivos, semânticos e de instrumento, expressão facial e corporal.



**Imagem 41 – Tradutor tomando guaraná.**

**Encerrada a lenda, o tradutor bebe o suco de guaraná e expressa comentários para o público:**

*Gostaram da história?*

*Isso aqui é guaraná, uma bebida boa para a saúde!*

O vídeo apresentado chamou nossa atenção por alguns detalhes, em princípio, bem curiosos: a) é o vídeo mais extenso (mais de 18 minutos); b) possui um texto introdutório também extenso, com explicações sobre outras lendas (Saci, Curupira, Mula sem cabeça) que aparentemente pouco agregam à significação do texto, mas parecem ter o propósito de ensinar sobre o gênero em pauta; c) há apresentação da fruta guaraná e do cocar; d) o vídeo conta com cenário fixo sem ilustração; e) o vídeo faz uso intenso de sinais, classificadores, expressões não-manuais, além de muitos personagens e intensos diálogos.

No texto introdutório, o tradutor surdo Leandro Elis Rodrigues diz:

Vocês já conheceram o CONTO, o do “Chapeuzinho vermelho”, conheceram também outro tipo de história: a FÁBULA, um exemplo de Fábula é “A raposa e as uvas”, agora eu vou mostrar para vocês um tipo de história diferente”: se chama LENDA. É uma história inventada por pessoas que usam a imaginação. no Brasil existem várias regiões diferentes, cada um com sua própria cultura, por isso aqui no Brasil temos um montão de Lendas. (BRASIL, INES/MEC, 2007)

Por ser esse o terceiro e último vídeo do bloco, inferimos que a retomada das obras anteriores constitui uma tentativa de fixar as modalidades de texto literário já apresentadas, uma estratégia para gravar o estilo literário a partir do nome das obras. Em seguida, conceitua-se a lenda de modo, no mínimo equivocado, “história inventada por pessoas que usam a imaginação”, como se o conto e a fábula não fizessem uso desse conceito. Associa a lenda com a

cultura de cada região e, argumenta que o Brasil tem várias regiões diferentes, por isso tem várias lendas. Em seguida cita três lendas (“Saci Pererê, Curupira e Mula sem cabeça”) como exemplo de lendas brasileiras.

Esse trecho demonstra uma clara intenção pedagógica com as obras literárias, no sentido de ensinar, de modo canhestro, diferentes gêneros que compõem a literatura infantil e apresentar conceitos, sobretudo em relação à lenda, superficiais e imprecisos, que não parecem dar conta do referido gênero. Se a lógica era formar e informar o aluno surdo sobre o que é lenda, parece-nos que seria mais proveitoso explicar que a lenda, assim como o mito, trata-se de uma narrativa fabulosa de origem popular com personagens que incorporam as forças da Natureza, cujas ações têm um sentido simbólico. Por meio do maravilhoso e do imaginário apresentam uma possível explicação dos acontecimentos no mundo (JABOUILLE 1994). Obviamente com uma linguagem adaptada ao público infantil.

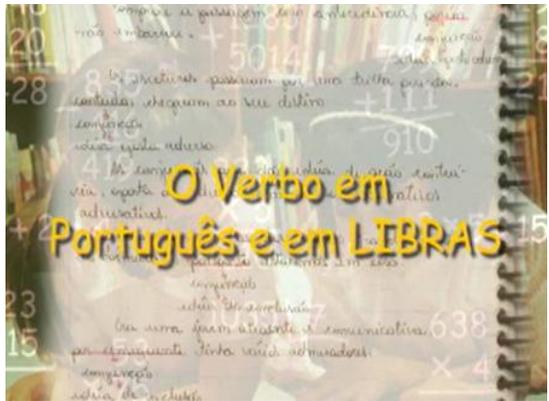
Somados a isso, percebemos que o texto introdutório descamba para outros campos que nada dizem a respeito da Lenda do guaraná. O tradutor dá detalhes sobre o guaraná e o cocar como numa aula expositiva. Sob um outro prisma, o da diversidade, o vídeo procura abordar uma das lendas da cultura indígena brasileira, talvez como forma de tentar cumprir uma das diretrizes dos PCNs, ao inserir histórias que fazem parte do folclore brasileiro, um dos componentes dos temas transversais da atual política do País.

Tentando evitar constrangimentos com diferentes regiões do país, algumas com uma maior população de descendentes indígenas como Norte e Centro-oeste, que certamente receberiam o material, optaram por traduzir a “Lenda do guaraná” e outras quatro: “O curumim que virou gigante” (DVD 03), “O curupira”, “A lenda da lara”, “A lenda da mandioca” (DVD 07), deixando para trás lendas mais populares como o “Saci Pererê” e a “Mula sem cabeça”, curiosamente, citados no texto introdutório.

Nessa ambiência, ao compararmos o vídeo em questão com os outros, percebemos que os acréscimos, mais os outros elementos citados, tornam a narrativa pesada, enfadonha, ainda que o intérprete seja fluente em Libras e utilize todos os recursos estilísticos de que essa língua dispõe – parece-nos que a opção por dar ou não essas informações deveria ser do mediador de leitura. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a sinalização intensa do intérprete, como já dissemos na análise do vídeo 02, parece presumir um leitor fluente em Libras, o qual dificilmente pode ser encontrado nas escolas de ensino fundamental pelos motivos que já discorreremos neste trabalho a partir dos estudos de Márcia Goldfeld (2002). Não negamos a importância de textos que exijam fluência, domínio mais apurado do leitor, desde que também haja textos adequados aos iniciantes, isto é, que haja diversidade de obras a vários públicos, sob o risco de gerar desinteresse nos alunos novatos. É pouco provável que crianças ouvintes tenham seu primeiro contato com textos literários lendo José de Alencar ou Machado de Assis no original, portanto, cremos que a mesma lógica deve balizar os textos literários oferecidos aos surdos.

Portanto, ficamos com a impressão de que esse vídeo poderia contribuir, e muito, para o enriquecimento cultural e literário dos alunos, mas sua materialidade condiciona, impõe práticas de leitura que o tornam desinteressante, servindo mais a fins pedagógicos do que à educação literária do leitor surdo. Ressaltamos, ainda, que por se tratar de uma obra com o apoio do governo federal, produzida por especialistas, com tradutores surdos experientes e gestado pelo INES, não haveria grandes empecilhos em se criar um DVD a mais, somente com sugestões de atividades, abordando tanto o campo literário quanto o linguístico, evitando, assim, os acréscimos e as rasuras que acabaram por afetar a produção literária especificamente.

**TABELA 07 – IMAGENS/DESCRIÇÃO DO VÍDEO “O VERBO EM PORTUGUÊS E EM LIBRAS”**

|   |  |
|---|--|
|  <p><b>imagem 42 – Atividades de adequação linguística quanto ao uso da Libras e do Português</b></p> | <p><b>História:</b> atividades linguísticas.<br/> <b>Tradutor Surdo:</b> Heloíse Gripp Diniz / Nelson Pimenta.<br/> <b>Cenário 01:</b> fixo.<br/> <b>Música:</b> As quatro estações - Outono (Antonio Vivaldi).<br/> <b>Legenda:</b> sim.<br/> <b>Duração:</b> 7' 07”<br/> Os tradutores explicam sobre características linguísticas de vocabulário em português e dão exemplos de suas devidas adequações à Libras.</p>   |
|  <p><b>Imagem 43 – Explicações quanto ao uso do verbo andar e pular.</b></p>                         | <p><b>Tradutor Surdo:</b> – Explica diferenças entre o verbo andar, mostrando que em Libras é necessário fazer uso dos classificadores semânticos, de acordo com o contexto. <b>Exemplo 01:</b></p> <p>O menino <b>andava</b> pela floresta. (<b>encenar pessoa</b>)<br/> A cobra <b>andava</b> entre as árvores. (<b>encenar cobra</b>)<br/> A raposa <b>andava</b> tranquilamente. (<b>encenar raposa</b>)</p> <p><b>Exemplo 02: Uso dos tempos verbais.</b><br/> Chapeuzinho vermelho <b>pula</b> alegremente.<br/> A cobra <b>pulou</b> da árvore.<br/> A raposa <b>pulava</b> para pegar as uvas.</p> |
|  <p><b>Imagem 44 – Mensagem final</b></p>   | <p><b>Mensagem da tradutora ao final das explicações linguísticas.</b></p>   |

A descrição das atividades apresentadas no tópico “O verbo em Libras e em português” revela o aproveitamento do texto literário para ensinar aspectos da semântica dos verbos em Libras. Reconhecemos a importância dessas informações para um professor e até para um aluno surdo esteja aprendendo o português escrito. É, sim, importante colocar as duas línguas em diálogo para observar as diferenças linguísticas entre uma e outra e as possíveis aproximações.

O que, a nosso ver, se revela como problema é, por um lado, só haver este tipo de atividade, já que são apresentadas outras sugestões voltadas ao trabalho com as narrativas em Libras no encarte que não aparecem no vídeo. Ratificando o que comentamos anteriormente, os profissionais que atuaram na produção dos vídeos parecem ser bastante experientes, conforme comprovamos na explanação dessas atividades linguísticas. Então, voltamos à pergunta latente: por que não elaborar um DVD só para as atividades, que poderiam ser mais bem elaboradas, contemplando discussões mais amplas sobre os textos literários tais como: a) diálogos com outras artes visuais; b) diálogo com outros textos literários; c) detalhamentos sobre a linguagem literária da Libras; d) atividades com o reconto das histórias; e) reflexões articuladas entre ficção e realidade, dentre outros?

Por fim, é muito provável que esta única atividade envolvendo as duas línguas acabe se tornando a única referência para atividades com a leitura e da escrita, perpetuando práticas em que a literatura é um recurso pedagógico para aprender a ler e a escrever na escola, deixando de lado outras oportunidades que contribuam para formação do leitor e do autor de literatura.

Depois de todo esse percurso, a descrição dos vídeos literários da coleção de surdos, da análise dos vídeos do DVD 03, podemos afirmar que as traduções feitas para a língua de sinais engendram representações e práticas que estão vinculadas à Educação Bilíngue ao contexto do ensino de literatura infantil formatado pela política inclusiva instituída pelo Estado de governo.

Assim, os objetivos traçados a partir das escolhas de abordagens que se materializam nos DVDs, no processo de produção, editoração, distribuição e possibilidades de leitura, revelam coerções que limitam a produção de sentido, na tentativa de regular, controlar a liberdade do leitor, “[...] uma liberdade sempre inscrita no interior de dependências múltiplas, mas que está em condições de ignorar, deslocar ou subverter os dispositivos destinados a reduzi-la” (CHARTIER E CAVALLO, 1998, p.37).

Nessa perspectiva, o material dialoga com a Educação Bilíngue, oferecendo possibilidades de leitura tanto em Libras quanto em português, mas desconsidera o público leitor para o qual está sendo direcionado o vídeo, ou seja, crianças surdas que, em sua maioria, estão em fase de apropriação da Libras. Não são utilizados outros recursos ou outras adaptações nos vídeos 02 e 03 que auxiliem o aluno a compreender os textos sinalizados, indiciando um perfil idealizado de leitor para os vídeos: o surdo fluente em Libras.

Retomando o diálogo com Veiga-Neto e Lopes (2007) no segundo capítulo deste trabalho, entendemos que, ao classificarem o surdo dentro de uma norma, a do sujeito bilíngue, as políticas de inclusão determinam um padrão para produzirem documentos, objetos e mecanismos de controle desses sujeitos, padrão esse que exclui aqueles que não se enquadram nesse modelo. Nessa lógica, os DVDs representam o padrão (estão em formato bilíngue), cabe, portanto, aos sujeitos (professores e, sobretudo, aos surdos) a necessidade de se adequar ao padrão, de se esforçar para compreender o texto sinalizado nos vídeos ( que é difícil, mesmo para surdos fluentes), haja vista que a narrativa está em Libras – como se o fato de estar em língua de sinais fosse suficiente para que uma criança surda possa compreender um texto literário.

Por outro lado, se tomarmos como referência a performance, os aspectos estéticos e literários em língua de sinais, podemos afirmar que os vídeos constituem-se num notável artefato cultural da comunidade surda, por explorarem em todas as histórias a performance do corpo, a textualidade facial na recriação do real pela instabilidade da linguagem literária, em que prevalece

a não verdade, subsidiados pela ambiguidade, pela multiplicidade de sentidos. Somados a isso estão a encenação e a caracterização dos tradutores para agregar sentidos à leitura dos surdos, que não se manifestam nos três vídeos aqui analisados, mas aparecem em outros vídeos que compõem a coleção.

Percebemos, no entanto, que o teor artístico e literário em língua de sinais nesses objetos é reduzido em favor de um objetivo maior: engendrar uma educação literária instrumentalista tanto para o surdo, quanto para o professor. Considerando o todo da obra, isto é, as orientações pedagógicas nos encartes, as sugestões de análise linguística no final do DVD 03, o formato bilíngue em todos os vídeos, que auxilia o professor ouvinte a compreender com facilidade o texto sinalizado, as obras literárias da coleção configuram-se num “pacotão” financiado a partir das políticas inclusivas para atender às demandas de formação de professores, a partir da criação da Educação Bilíngue no país.

O material torna-se, portanto, um dispositivo de controle para formar professores e formatar o ensino de literatura para surdos pautado em objetivos didáticos como o ensino dos gêneros literários e o ensino da Libras, sendo esta última, no interior dessa política, ferramenta indispensável para que o surdo possa aprender a ler e escrever em português. Em outras palavras, o material configura-se como um conjunto de *expertise*, ou “de práticas que venham ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões, [...] não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade” (LUNARDI, 2003, p. 63).

A literatura é reduzida a um recurso para que o surdo possa dominar habilidades importantes para sua inclusão na sociedade: a Libras, a leitura e a escrita do português. Nessa lógica, o conteúdo do texto literário resume-se a uma mensagem, fonte de verdades, de onde o leitor retira um saber útil, para logo depois aplicar no mundo prático. Reduz-se, assim, a qualidade literária e a função poética dos textos até o desaparecimento da literatura entendida enquanto arte. “A literatura passa a ser pretexto para enfoques e abordagens que a distorcem e mutilam” (COSTA, 2007, p.125).

Em contrapartida, conceber os DVDs como um objeto cultural é reconhecê-los como uma produção envolvida em relações sociais diversas que, a partir de Chartier (2003), entendemos compreenderem usos muito além de suas funções imediatas, que são o armazenamento e a leitura. Um dos aspectos que contribui para a mudança na forma de apropriação dos textos é a materialidade do suporte em que o texto é dado a ler ao circular por diversos contextos sociais.

Os vídeos do DVD 03, por exemplo, ao serem retirados do espaço escolar – para o qual foram, inicialmente, criados - e lidos por outros sujeitos, em outros contextos, terão usos bem diversos: intérpretes podem ler para apreender novos modos de interpretar textos literários (na versão voz ou em Libras); ouvintes iniciantes podem ler para ampliar o vocabulário em Libras; surdos podem ler para visualizar estratégias de como produzir narrativas literárias com apenas um sinalizador que conta toda a história; enfim, muitas são as circunstâncias que podem gerar usos e modos de leitura bem diferentes de suas funções imediatas.

Apoiados nessas reflexões, buscaremos observar que representações e práticas de leituras se materializam nos vídeos literários em língua de sinais que circulam na plataforma *Youtube*, espaço onde são compartilhadas várias produções literárias em língua de sinais, inclusive os próprios vídeos da coleção “Educação de surdos”. Dessa forma, veremos, a seguir, a seleção, descrição e análise de alguns dos vídeos sobre a temática mais acessados na plataforma, em cotejo com os vídeos até aqui investigados.

## 5.2 OS VÍDEOS DE LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA DE SINAIS NA PLATAFORMA YOUTUBE

No capítulo anterior, analisamos os DVDs da coleção “Educação de Surdos” produzidos pelo INES em parceria com o MEC, em 2003, sendo reproduzidos em 2007. As análises evidenciaram que os DVDs constituem-se num marco das produções literárias da comunidade surda do contemporâneo, pois dão visibilidade à estética literária em língua de sinais, o corpo se torna um texto

visual que expressa uma pluralidade de significações, uma arte feita por imagens, gestos e movimento. No entanto, nota-se que no DVD de número 03, há um direcionamento dos textos literários para fins didáticos como o ensino de gêneros literários e atividades linguísticas, reduzindo as possibilidades de leitura e recriação dos referidos textos.

Na tentativa de estabelecer um cotejo entre os DVDs analisados e outras produções literárias em língua de sinais que também têm sido utilizadas nas salas de recursos no contexto da educação pública municipal em Vitória (ES), partiremos, agora, para a análise de vídeos em Libras que circulam livremente na plataforma *Youtube*. Os estudos de Karnopp (2013) e Schllenberger (2010), citados no quarto capítulo, revelam que o *Youtube* tem se tornado espaço de divulgação de inúmeras produções culturais em Libras nos campos humorístico, educacional, de utilidade pública, literário, dentre outros, portanto, um espaço de produção e consumo de práticas e representações sobre o surdo.

Fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, o *Youtube* é um *site* que permite aos seus usuários o compartilhamento de vídeos em formato digitalizado. Da união dos termos *you* (você) e *tube* (tubo ou canal de televisão) do inglês, uma tradução possível seria “você transmite” ou “canal feito por você”. Tal interpretação faz algum sentido, quando observamos que o *site* disponibiliza aos internautas vários canais. Feito o cadastro, o usuário pode compartilhar vídeos sobre os mais variados temas para qualquer pessoa que queira assistir. Dessa forma, os vídeos em Libras postados no *Youtube*, vão dando visibilidade a um intelecto coletivo produzido pela comunidade surda do Brasil, na qual cada membro contribui com seus mais variados conhecimentos adquiridos durante a vida. Como espaço aberto, este intelecto coletivo não se limita às inteligências só de surdos, mas também de ouvintes e simpatizantes (intérpretes, famílias de surdos, amigos, estudantes de libras) dessa comunidade, que são continuamente alimentados de novos conhecimentos:

[...] ao considerar um espaço dos conhecimentos no qual todos os indivíduos possuem zonas de competências, cada um pode se definir a partir de sua própria mestria. Essas zonas se tornam ilhas de confiança e servem de base para a exploração e a apropriação de novos conhecimentos. O indivíduo não mais é marcado a partir do que ele não sabe (atitude que tende a excluí-lo), mas a partir do que sabe. Esse reconhecimento instaura uma dinâmica psicológica e social positiva a partir da qual o excluído pode definir um projeto de formação, primeiro passo em direção à inserção (LÉVY; AUTHIER, 1995, p. 152).

Por dar visibilidade a produções visuais nos campos de entretenimento, instrução, manifestação de opiniões, divulgação e *marketing*, esse ambiente pode ser entendido como uma instância cultural onde se produzem e se reproduzem valores, representações e práticas, possibilitando também outras formas de interpretação e representação da condição surda.

Numa breve visita ao *Youtube*, é possível constatar, a partir das proposições de Schllenberger (2010), que a comunidade surda tem se apropriado ativamente desse *site* como um lugar de arquivamento, circulação e consumo das produções culturais, tal como as bibliotecas para a comunidade ouvinte. Em oposição às representações oralizantes sobre os surdos registradas pela história e dadas a ver pelos meios de comunicação de massa na Modernidade, a mídia eletrônica surge como espaço de rasura, divulgando as representações sobre o surdo e sobre a surdez atravessadas pelo hibridismo, pelo bilinguismo e pelo biculturalismo. Nessa lógica, os vídeos literários ali encontrados dão visibilidade à produção de conhecimentos, culturas e identidades que são apropriadas por diferentes comunidades de interpretação.

A mídia eletrônica se apresenta como um avanço tecnológico capaz de modificar nosso comportamento, com um discurso que se materializa em novas condições de possibilidades, em novos espaços e em novas formas que ele assume. Muitos de nós estamos sendo re-constituídos por essas variadas formas discursivas que usamos na Rede e que também são usadas para nós. (GARBIN, 2003, p. 121)

Outro ponto a ser observado é a interconexão que o *Youtube* proporciona entre pessoas e lugares, pois além de reduzir distâncias, permite que os usuários manifestem seus comentários (muitas vezes negativos, irônicos, críticos ou cáusticos) dando a ver diferentes representações sobre os vídeos, as quais também compõem a materialidade desses objetos. Pensando nos vídeos em Libras, inferimos, então, que em vez de buscarmos neles a tendência à homogeneização ou a fusão de manifestações culturais numa só, devemos conceber os vídeos como criações culturais pluralistas e multifacetadas, pois são produzidos e apropriados de diferentes formas, em diferentes lugares, por diferentes sujeitos.

Balizados por essas questões, inicialmente, fizemos um levantamento dos vídeos em Libras que abordavam temáticas literárias no *Youtube*. Diante do sem número de vídeos encontrados (vídeos caseiros e institucionais, produzidos por sujeitos anônimos e famosos da comunidade surda) e da dificuldade de catalogar e organizar sistematicamente o *corpus* para análise, optamos por elaborar algumas categorias que se relacionam com os objetivos desta pesquisa.

Assim, tomando como recorte a temática literária (narrativas e poemas em sinais) foram coletados 73 vídeos no dia 06 de julho de 2014, agrupados em cinco categorias: a) contos da literatura infantil; b) fábulas; c) lendas; d) narrativas literárias diversas; e) poemas. Optamos por selecionar vídeos que, na época, possuíam mais de mil<sup>16</sup> visualizações e que apresentavam o engajamento do público leitor (curtiram/não curtiram, comentários, etc.), por considerar esses vídeos fortemente indicativos no que tange a representações sobre o surdo, a leitura e a literatura e que haviam sido lidos e, provavelmente, apropriados por uma comunidade significativa de leitores.

Nesse primeiro momento, apresentaremos, por meio de tabelas, uma síntese das características gerais que compõem a materialidade dos vídeos, quanto ao

---

<sup>16</sup> Reiteramos que o número de visualizações apresentado para cada vídeo corresponde ao momento da coleta de dados (06/07/2014), podendo sofrer alterações após essa data.

processo de produção/editoração. Não nos deteremos em traduzi-los, tampouco classificaremos se os vídeos foram produzidos por surdos ou ouvintes produzindo juízos de valor sobre eles; focaremos as práticas e representações sobre leitura, literatura e o leitor surdo que são dadas a ver nesses materiais.

Em seguida, partiremos para a análise de dez vídeos, a fim de compreender as representações e práticas culturais que se inscrevem a partir de sua materialidade. Na sequência, tomaremos os resultados dessas análises para pensar a contribuição desses materiais para a educação literária do leitor surdo.

Esclarecemos, desde já, que encontramos muitos vídeos da coleção “Educação de Surdos”, produzidos pelo INES, compartilhados em canais do *Youtube*. Como já fizemos uma análise dos DVDs no subitem anterior, optamos por listá-los, devido ao grande número de visualizações, e comentá-los, estabelecendo um cotejo com vídeos autônomos e de outras instituições.

Segue, na próxima página, a descrição e análise dos vídeos da categoria contos de fadas.

TABELA 08: DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS CONTOS DE FADAS - YOUTUBE

|    | VÍDEOS                | ORIGEM               |    | VIS       | AI | N | RE | ÁUDIO |   | L | P | F | CENÁRIO |   |
|----|-----------------------|----------------------|----|-----------|----|---|----|-------|---|---|---|---|---------|---|
|    |                       | INS                  | IN |           |    |   |    | V     | M |   |   |   | IL      | E |
| 1  | João e Maria          | INES                 |    | 1.863.154 | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 2  | Chapeuz. Vermelho     | INES                 |    | 298.189   | x  | x | x  |       | x | x |   | x | x       |   |
| 3  | Branca de neve/Teatro |                      | x  | 113.848   |    |   |    |       |   |   | x | x |         | x |
| 4  | A Bela Adormecida     | INES                 |    | 69.842    | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 5  | Patinho Feio          | INES                 |    | 22.370    | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 6  | Chapeuz. Vermelho     |                      | x  | 20.320    |    | x |    |       | x | x | x | x |         | x |
| 7  | O príncipe sapo       | INES                 |    | 13.306    | x  |   | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 8  | Cinderela             | INES                 |    | 7.605     | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 9  | Branca de Neve        | CES                  |    | 7.535     |    | x | x  |       | x | x |   | x | x       |   |
| 10 | Branca de Neve        | INES                 |    | 6.435     | x  | x | x  |       | x | x |   | x | x       |   |
| 11 | João e o pé de feijão |                      | x  | 6.343     |    | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 12 | Chapeuz. Vermelho     | LIBRA<br>CESP        |    | 4.849     |    | x | x  | x     | x |   |   |   | x       |   |
| 13 | Chapeuz. Vermelho     | CES                  |    | 4.766     |    | x | x  |       | x | x |   | x | x       |   |
| 14 | Cinderela Surda       | SIST.<br>CHAP<br>LIN |    | 3.867     |    |   | x  | x     |   |   |   |   | x       |   |

**LEGENDA:** Origem: Institucional (**INS**) Individual (**IN**); Visualizações (**VIS**); Apresentação Inicial (**AI**); Narrador (**N**); Recursos estéticos (**RE**); Legenda (**L**); Áudio: voz (**V**) / música (**M**); Personagens (**P**); Figurino (**F**); Cenário: ilustrações virtuais (**IL**) / Externo (**E**).

Antes de qualquer coisa, esclarecemos que, durante o levantamento e leitura dos vídeos, encontramos várias versões de um mesmo conto de fadas em

Libras. Assim, decidimos selecionar alguns que apresentaram peculiaridades que mereciam uma reflexão mais aprofundada.

O primeiro ponto que chama atenção é o fato de que sete vídeos do INES pertencentes à coleção “Educação de Surdos” foram postados no *Youtube* em diferentes canais. Tal prática, a nosso ver, constitui um deslocamento desses objetos culturais para espaços de circulação da comunidade surda, pois sua materialidade constrói representações do surdo a partir de sua diferença linguística e cultural e institui práticas de leitura do texto literário a partir de performances visuais.

Nessa lógica, o espaço geográfico e social de apropriação desses vídeos foram relocados para um ambiente onde diferentes comunidades de interpretação (surdos, ouvintes, crianças, adultos, professores, aprendizes de Libras, simpatizantes) lançam mão de tais objetos, redefinem as representações neles engendradas para produzir novos objetos culturais, ora aproximando-se, ora distanciando-se delas, marcadas por traços de hibridização cultural. Baseados em Nestor Canclini (1998, p. 308-309), podemos afirmar que essas recriações constituem um tipo de “apropriação múltipla de patrimônios culturais [...] que acabam não só promovendo criatividade e inovações, mas, também, reproduzindo estruturas conhecidas”.

Assim, no ambiente virtual, parece-nos que os vídeos do INES têm sido tomados como referência de leitura literária em língua de sinais, haja vista a quantidade de visualizações (ou leituras) registradas. Ao ser deslocado do espaço escolar para o qual foi produzido para o ambiente virtual, passa a ser consumido/lido por outras comunidades de leitores, com interesses distintos que, provavelmente, distanciam-se de tomar a literatura para ensinar conteúdos escolares, tal como observado no DVD 03.

Além disso, a materialidade dos vídeos do INES, no que refere ao modo de produção/edição e formato bilíngue, parece ter sido tomada como referência para criação de outros vídeos, tal como observado nos vídeos (9-13)

produzidos pelo Centro de Educação para Surdos Rio Branco<sup>17</sup> (CES) e também do vídeo 12 do Instituto LIBRACESP<sup>18</sup>.



**Imagem 45: vídeo João e o pé de feijão<sup>19</sup>**

João e o pé de feijão (11) trata-se, aparentemente, de uma produção individual de um jovem surdo. Estabelece um formato de produção/edição distinto em relação aos vídeos do INES, pois não usa figurino, personagens, legenda, áudio, etc.. Por outro lado, guarda semelhança quanto o enquadramento do narrador no vídeo e ao uso de recursos estéticos da língua de sinais. Com isso, acaba por demonstrar uma forma espontânea, natural de narrar um texto literário em Libras, com a qual nos deparamos no dia a dia. Se os vídeos do INES oferecem recursos bilíngües para o leitor escolher seu roteiro de leitura, o vídeo 11 indicia que na convivência com surdos no cotidiano, o domínio da Libras é condição *sine qua non* para se ter acesso às produções culturais da comunidade surda.

---

<sup>17</sup> Centro de Educação fundado na década de 70, administrado pela Fundação Rotarianos de São Paulo (ligada ao Rotary Clube). É uma instituição privada que oferece uma educação pautada na filosofia bilíngüe e multicultural. possui uma equipe composta por profissionais surdos e ouvintes, altamente qualificados e fluentes em LIBRAS, fortalecendo o espaço de atividades sociolinguísticas de acesso e apropriação cultural, científica e tecnológica. Disponível em <http://www.ecs.org.br/site/default.aspx>.

<sup>18</sup> Instituto de Libras em São Paulo fundado pela intérprete Natália Romera. Oferece cursos para surdos e ouvintes em todos os campos da profissão técnica. Disponível em [www.Youtube.com/user/Libracesp/about](http://www.Youtube.com/user/Libracesp/about)

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WMeLoOiwKtg>

Cinderela surda (14) (que será analisada na sequência), trata-se de uma tradução para Libras de um livro produzido por Lodenir Becker Karnopp, Caroline Hessel e Fabiano Rosa em 2003. Cinderela Surda faz uma releitura do conto Cinderela, inserindo elementos da experiência visual, da língua e da cultura surda. Em um formato distinto, do lado esquerdo da tela são apresentadas imagens do livro, do lado direito a narradora que conta a história e dramatiza a fala das personagens. Assim como no vídeo 11, Cinderela surda não apresenta versão bilíngue, condiciona o leitor a utilizar a Libras para acessar o conteúdo da obra.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a plataforma *Youtube* tem se consolidado como espaço cultural de produção, divulgação e consumo de leitura literária em Libras. Os contos se multiplicam numa pluralidade de existências, sendo recriados a partir de formas de produção e leitura específicas. Tais recriações vão delineando outras representações culturais e protocolos de leitura (bilíngues e monolíngues) sempre dando visibilidade à língua de sinais, exigindo que o leitor redefina suas estratégias de leitura para acessar a obra.

Dentre os contos de fadas selecionados e comentados anteriormente, escolheremos “Chapeuzinho Vermelho” (6) e “Cinderela Surda” (14), que, a nosso ver, merecem uma leitura mais atenta.



**Imagem 46: vídeo Chapeuzinho vermelho em Libras (6)** <sup>20</sup>

<sup>19</sup> Disponível em <https://www.Youtube.com/watch?v=d90SMrrbfZw>.

O referido vídeo foi publicado em 06 de maio de 2013 no canal de Rafael Silva. Segundo consta no canal, o vídeo trata-se de um trabalho final da disciplina optativa Libras, do Centro Universitário Senac (estado não divulgado). Houve, nesse trabalho, a participação de alunos do curso de Publicidade e Propaganda, Administração de Empresas, Contabilidade, Eventos e Nutrição.

O vídeo (6) possui aproximações com o vídeo Patinho Feio do INES (5) no que se refere ao formato bilíngue, ao uso da caracterização e dramatização das personagens. Porém, não fazem uso dos recursos estéticos da Libras (classificadores, performances, expressão corporal e facial), o que para nós configura-se como um problema, já que este é um aspecto fundante das narrativas literárias em língua de sinais. Notamos uma preferência para o uso de sinais, a nosso ver, uma característica de ouvintes. Estes, principalmente quando estão se apropriando da Libras, dedicam atenção principalmente nas configurações de mão e nos sinais, desconhecendo que, num texto literário, em Libras, os recursos estéticos são essenciais para garantir a polissemia e a riqueza de significados.

Contudo, o vídeo deixa entrever uma estreita relação das narrativas literárias em Libras com uma atuação teatral, na medida em que usam recursos como figurino e diversos personagens em ação em cenários distintos, aspecto muito explorado nos DVDs (04, 07, 09 e 10) do INES. Vale ressaltar, ainda, que, nesses vídeos individuais o enredo dos contos foi recriado, adaptado às circunstâncias de produção, como, por exemplo, o cenário que tinham disponível, exigindo certa criatividade para reconstruir a história com outros elementos, indiciando a capacidade de criação, invenção e mesmo imaginação, que o texto literário em sua essência ficcional pode proporcionar. Contudo, essa precariedade de recursos no trato com o texto ficcional pode indiciar, também, o valor socialmente atribuído às dimensões da arte e da cultura e a idéia de que a produção literária não requer planejamento e sofisticação das condições materiais.

---

O enredo do vídeo pode ser sintetizado assim: O lobo virou um tigre/lobo; o tigre/lobo entra na casa da vovó pela janela; a vovó foi trancada no armário, mas conseguiu sair sozinha e foi salvar Chapeuzinho; e no desfecho o lobo agarra a Chapeuzinho não para comê-la, mas para que ela entregue o bolo. Ainda que no desfecho haja um misto de ingenuidade e comicidade, esta versão de Chapeuzinho Vermelho evidencia um deslocamento de sentidos e uma recusa dos valores maniqueístas em relação a versão clássica do conto.

Este vídeo, como tantos outros que encontramos, retrata a apropriação do texto literário num movimento de leitura que desloca e molda novas representações, dando à obra, como tudo o que se constitui pela linguagem, contornos de instabilidade, de não-fixidez. Os leitores, nesse processo, mostram que não são passivos, imprimem novos efeitos de sentido ao consumir o objeto cultural e legitimam esses efeitos com a publicação de uma nova versão para o conto.

Essa forma de interagir com o texto literário nos surpreende (e enche-nos de esperança), pois este vídeo foi produzido com objetivos escolares, ou seja, foi um trabalho de conclusão de um curso de Libras. Longe de pretender que os professores que atuam com surdos produzam vídeos tão elaborados quanto esse, o que nos move é que eles se apropriem de práticas com a literatura que valorizem a inventividade, a sátira, a paródia, a criação e recriação de outras histórias a partir do texto literário, de modo que a prática de leitura viabilize e engendre a produção de novos objetos culturais. Além disso, incentivar que os leitores encenem, dramatizem o texto literário, gera muito mais interesse pela leitura de histórias do que, por exemplo, ler o texto para resolver exercícios gramaticais ou atividades de interpretação de texto.



**Imagem 47: vídeo Cinderela Surda** <sup>21</sup>

O vídeo Cinderela Surda foi publicado em 12 de dezembro de 2013 pelo canal do Sistema Chaplin no *Youtube*. O Sistema Educacional Chaplin é uma instituição que existe há 26 anos, sendo a primeira escola de Libras do estado de Goiás. Conforme mencionamos anteriormente, o vídeo narra a história do livro Cinderela Surda, uma releitura do conto clássico Cinderela. Se o livro inaugura um modo de ler Cinderela a partir das representações da cultura surda, o vídeo também inova, ao apresentar uma narrativa pautada somente em recursos visuais (Libras e imagens). Sem legendas e sem tradução pela versão voz, o leitor literário do *Youtube*, acostumado com os protocolos de leitura dos vídeos do INES, depara-se com novo formato que exige um conhecimento linguístico e cultural, a experiência visual como princípio básico para acessar o texto.

Esses condicionamentos estabelecem um tensionamento com a tendência bilíngue dada a ver nos vídeos do INES, que dilui as marcas identitárias e culturais, encobrendo a forma de narrar, de significar o mundo pela experiência do olhar. Em oposição às identidades moldadas a partir das ações de governabilidade, o vídeo conduz o leitor a produzir significados a partir da experiência visual, que é uma dimensão forte das práticas e das

<sup>21</sup> Disponível em <https://www.Youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY>

representações surdas. Ao aventurar-se pelas estratégias visuais, os leitores, surdos e ouvintes não-fluentes, começam a perceber a riqueza de detalhes e a clareza de sentidos numa narrativa produzida a partir dos recursos estéticos e performáticos da literatura visual sinalizada. Ancorados nas imagens e na performance visual da narradora, tanto surdos quanto ouvintes não-fluentes em língua de sinais conseguem acompanhar a narrativa e compreender os sentidos e valores ali apresentados. O leitor que aceita ser conduzido por esse caminho, ao mesmo tempo em que vai descobrindo outra forma de ler o texto literário em Libras, vai se apropriando de significados carregados de intencionalidades políticas, que buscam dar maior visibilidade aos elementos estéticos e visuais legitimados pela cultura surda.

Notamos que a proposta do vídeo é narrar uma história ancorada num livro impresso. Assim, lançam mão das ilustrações do livro como apoio para desenvolver a narrativa sinalizada. Como objeto cultural que incorpora modos de ser e de entender o mundo, vemos que o vídeo indicia uma apropriação do texto literário para o reconto de histórias com visibilidade para os efeitos estéticos da língua de sinais. Nesse aspecto, o vídeo faz circular um conhecimento produtivo para o trabalho com a leitura literária que, na nossa opinião, contribui para que o surdo possa se apropriar não só da leitura, mas também de uma prática de contar histórias com recursos literários da língua de sinais.

As discussões apresentadas até aqui indicam que os contos de fadas em Libras postados na rede mobilizam representações e práticas de leitura que estabelecem diálogos com os vídeos do INES, mas propõem uma ressignificação deles, atribuindo-lhes novas significações e sentidos. Sua materialidade evidencia a constituição de diferentes leitores, diferentes formas de leitura e de apropriação da literatura em língua de sinais, bem como diferentes representações sobre o surdo e sobre a surdez. Portanto, o *Youtube* vai se configurando um espaço de relevância por fazer circular modos de ler e de produzir contos de fadas em língua de sinais, que, como sabemos, têm grande força sobre o imaginário em nossa sociedade, por mobilizarem

questões de monta, tais como a violência e as diferenças de gênero, por exemplo.

**TABELA 09 : DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS LENDAS - YOUTUBE**

|   | VÍDEOS                       | ORIGEM |    | VIS    | AI | N | RE | AUDIO |   | L | P | F | CENÁRIO |   |
|---|------------------------------|--------|----|--------|----|---|----|-------|---|---|---|---|---------|---|
|   |                              | INS    | IN |        |    |   |    | V     | M |   |   |   | IL      | E |
| 1 | O curupira                   | INES   |    | 26.651 | x  |   | x  | x     | x | x | x | x |         | x |
| 2 | Lenda da mandioca            | INES   |    | 11.055 |    |   | x  | x     | x | x | x | x |         | x |
| 3 | Lenda da lara                | INES   |    | 6.728  |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 4 | Lenda da cobra grande        |        | x  | 2.879  | x  | x | x  |       |   | x | x | x |         | x |
| 5 | Lenda do Saci Pererê         |        | x  | 2.491  | x  | x |    |       | x | x | x | x |         | x |
| 6 | Lenda da vitória Régia       |        | x  | 1.806  |    | x | x  | x     |   |   |   |   |         |   |
|   | Lenda do guaraná             | INES   |    | 1.602  | x  | x | x  |       | x | x |   |   |         | x |
| 7 | Lenda do bicho pé de garrafa | CEADA  |    | 1.541  |    | x | x  |       |   |   |   |   | x       |   |

**LEGENDA:** Origem: Institucional (**INS**) Individual (**IN**); Visualizações (**VIS**); Apresentação Inicial (**AI**); Narrador (**N**); Recursos estéticos (**RE**); Legenda (**L**); Áudio: voz (**V**) / música (**M**); Personagens (**P**); Figurino (**F**); Cenário: ilustrações virtuais (**IL**) / Externo (**E**).

Na categoria lendas em sinais, encontramos um grupo reduzido de vídeos. Quatro, dos sete vídeos, são produções do INES, os quais possuem o maior número de visualizações. Igualmente ao que ocorre nos contos de fadas, os vídeos individuais e de outras instituições guardam estreita semelhança com o modo de produção/editoração das lendas apresentadas pelo INES, sobretudo, no que se refere à caracterização dos personagens, dramatização da história e uso do cenário externo geralmente em parques ou florestas, o que nos indicia o forte papel do material do INES na configuração de representações sobre os modelos de produção videográfica literária surda subsequentes, com desdobramentos evidentes nas práticas de (re)produção literária posteriores à circulação nacional daquele material.



**Imagem 48: vídeo A lenda da cobra grande<sup>22</sup>**

O vídeo “A lenda da cobra grande”, segundo está descrito no canal de Jéssica Aviz, no *Youtube*, trata-se de um trabalho produzido por alunas acadêmicas do último semestre do curso de pedagogia das Faculdades Integradas Ipiranga, no estado do Pará em 2013. É uma produção amadora, própria das alunas, sob o formato de dramatização, com o uso de figurino, gravação externa em uma floresta e legendas em português (repetindo o formato dos vídeos de lendas do INES). Há o uso do português sinalizado (o uso de sinais da Libras articulados à estrutura sintática do português) e expressões faciais escassas, comuns a sujeitos ouvintes que ainda estão num nível iniciante do aprendizado da Libras, em que há uma tentativa de se fazer uma tradução literal de uma língua para outra, sem as devidas reformulações.



**Imagem 49: Vídeo A lenda do Saci<sup>23</sup>**

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=zyNd1KjDpCg>

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=Vcyb6IDsyu0>

O vídeo “A lenda do Saci” foi postado no canal de Rafael Alves em 8 de dezembro de 2011. Trata-se de um trabalho final do curso intensivo de Libras para professores da rede estadual de ensino de Santa Maria do Pará. Apesar de ter o título “A lenda do Saci”, não apresenta uma narrativa de caráter ficcional com as características de uma lenda, e sim um vídeo expositivo com explicações sobre a lenda (onde surgiu, quem é o saci, suas características) sinalizadas por diferentes narradores, intercalado com cenas de crianças que dramatizam as peripécias do saci. Os sinalizadores são ouvintes, também em nível iniciante da Libras, usam português sinalizado, muitos sinais, expressão facial e corporal escassas.

Acerca dos vídeos “A lenda da cobra grande” e “A lenda do saci” temos dois comentários a fazer. Um diz respeito ao plano estético. Em relação à estética literária em sinais, como dissemos anteriormente, os vídeos deixam a desejar já que não lançam mão dos recursos próprios da língua de sinais (classificadores e expressão facial e corporal), importantes para caracterizar o perfil das personagens e também o desenrolar da trama. O português sinalizado é outro ponto problemático para a compreensão do texto, sobretudo se pensarmos no leitor surdo, pois a coerência e a coesão em Libras fica prejudicada. Trazendo essa discussão para o espaço escolar, já que ambos são, de alguma forma, resultado de trabalhos escolares, concordamos com Catherine Tauveron (2014) de que é preciso ensinar aos alunos que um texto literário não sai pronto da cabeça de um autor para ser escrito no papel – ou gravado num vídeo, no caso da Libras – ou seja, é preciso ensinar aos alunos (surdos e ouvintes) os elementos que conferem expressividade a um texto ficcional em língua de sinais.

Gusso e Dalla-Bona (2014), também defendem que, no caso de textos ficcionais,

a apreensão de sua arquitetura (tema, intriga, ponto de vista, narrador, personagem, estrutura, sequenciação, coerência, verossimilhança, espaço e tempo) depende de um trabalho sistematizado, embora isso não signifique que o caminho consista em apresentar aos alunos tais elementos composicionais e, em seguida, levá-los a redigir mecanicamente.

No caso da Libras, o uso de classificadores, a utilização de componentes não-manuais (expressão corporal e facial), recorrência a metáforas, interiorização de personagens com suas características, mudanças de papéis para representar diferentes personagens ou situações, são recursos que precisam ser ensinados, detalhados, complementados pelo professor para que a narrativa sinalizada possa fluir com clareza e coerência, tendo como horizonte, potenciais leitores surdos.

O outro comentário diz respeito à inventividade do leitor. As duas produções apresentam um formato de edição semelhante às lendas dos DVDs do INES, contudo, os leitores-autores ao produzirem suas histórias acrescentaram um tom cômico em algumas cenas nas travessuras do saci (A lenda do saci) e no nascimento das cobras (A lenda da cobra grande); as improvisações de cenário e figurino, dão um efeito de brincadeira, de faz-de-conta a história. As performances (amadoras) dos alunos nos vídeos quebram com o pacto de verdade cênica ou a chamada “fé cênica”, quando um ator interpreta com a máxima sinceridade as ações das personagens. Ao quebrar o pacto, as oscilações entre o ator e a máscara da personagem se tornam visíveis, revelando as caricaturas, a imitação barata, a encenação baseada no jogo lúdico, uma atividade “não-séria”, provocando o riso.

O tom cômico que perpassa as lendas, a nosso ver, é o resultado das leituras criativas e inventivas dos alunos, que gozam de uma certa autonomia para construir outras imagens, representações e sentidos que não estão ligados aos objetivos dos editores ou dos autores. Se os DVDs do INES (com foco pedagógico e instrumental) foram tomados como objeto de leitura, as lendas - criadas a partir dessas leituras - procuraram dar destaque ao jogo do faz-de-conta, ao riso, ao descompromisso com a formalidade, mostrando que por trás dos dispositivos sociopolíticos “se esconde [...] a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’” (CERTEAU, 2011, p. 244)

Destoa do grupo a “Lenda da Vitória Régia”, publicada em 8 de agosto de 2009. É um vídeo caseiro que, aparentemente, trata-se de uma interpretação em Libras de um texto lido em voz alta. Em “Lenda do bicho pé de garrafa”, publicado em 10 de outubro de 2013 por Bruno Nantes, encontramos uma produção com ilustrações que tomam toda a tela e o narrador, no centro do vídeo, conta toda a história. Novamente, o leitor deve guiar-se apenas pelos recursos visuais e pela narrativa literária em língua de sinais, pois o vídeo não conta com versão bilíngue.

Evidenciamos, aqui, o número reduzido de traduções e adaptações de lendas para a língua de sinais. Tal fato chama atenção para a necessidade de se ampliar a tradução de mitos, lendas e histórias orais para língua de sinais, pois vemos nesses textos a possibilidade de se conhecer o mundo a partir de diferentes culturas, resistindo à homogeneização e linearidade da existência do mundo e dos sujeitos pelo discurso científico, materializado no currículo escolar.

Segue, na próxima página, a descrição e análise dos vídeos da categoria fábulas.

TABELA 10 : DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS FÁBULAS – YOUTUBE

|    | VÍDEOS                           | ORIGEM |    | VIS    | AI | N | RE | ÁUDIO |   | L | P | F | CENÁRIO |   |
|----|----------------------------------|--------|----|--------|----|---|----|-------|---|---|---|---|---------|---|
|    |                                  | INS    | IN |        |    |   |    | V     | M |   |   |   | IL      | E |
| 1  | Os três ursos                    | INES   |    | 35.901 | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 2  | A arara e o macaco               |        | x  | 18.118 |    | x | x  |       |   |   |   |   | X       |   |
| 3  | Dona Cabra e os sete cabritinhos | INES   |    | 9.432  |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       | x |
| 4  | A galinha ruiva                  | INES   |    | 9.057  | x  | x | x  | x     | x | x | x | x |         | x |
| 5  | Os três porquinhos               | INES   |    | 8.788  | x  | x | x  | x     | x | x | x | x | X       |   |
| 6  | A lebre e a tartaruga            | INES   |    | 5.953  | x  | x | x  |       | x | x |   |   |         | X |
| 7  | A raposa e as uvas               | INES   |    | 5.119  | x  | x | x  |       | x | x |   |   |         | X |
| 8  | O corvo e o jarro                |        | x  | 4.982  |    | x | x  |       |   |   |   |   | x       |   |
| 9  | A cigarra e as formigas          | INES   |    | 2.455  |    |   | x  | x     | x | x | x | x | x       |   |
| 10 | O homem que queria ser cachorro  |        | x  | 2.256  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 11 | O leão e a mentira               |        | x  | 1.807  |    | x | x  |       |   |   |   |   | x       |   |
| 12 | O leão e o ratinho               | INES   |    | 1.098  | x  |   | x  | x     | x | x | x | x |         | x |
| 13 | O cão e o lobo                   | INES   |    | 1.097  |    |   | x  | x     | x | x | x | x |         | x |

**LEGENDA:** Origem: Institucional (INS) Individual (IN); Visualizações (VIS); Apresentação Inicial (AI); Narrador (N); Recursos estéticos (RE); Legenda (L); Áudio: voz (V) / música (M); Personagens (P); Figurino (F); Cenário: ilustrações virtuais (IL) / Externo (E).

Na categoria Fábulas, tal como nos contos de fadas, notamos inúmeras versões de um mesmo texto com distintos formatos (dramatização, narração individual, com/sem cenário, vídeos caseiros/editados etc.) como resultado, em sua maioria, de trabalhos apresentados à disciplina Literatura Surda do curso Letras-Libras à distância em 2010. Mais uma vez, as fábulas evidenciam

apropriações do texto literário a partir de estratégias de atuação performática baseadas em releituras, recriações e adaptações. Além das fábulas do INES que seguem com grande número de leitores, comentaremos três produções individuais.



**Imagem 50: vídeo O macaco e a Arara<sup>24</sup>**

**Imagem 51: vídeo O leão e a mentira<sup>25</sup>**

Os vídeos “A arara e o macaco” (02) e “O Leão e a mentira” (11) foram publicados em 18 de fevereiro e 25 de novembro de 2012 pela narradora-intérprete Elayne Kanashiro, em seu canal no *Youtube*. Os vídeos são adaptações de dois livros impressos de Sylvio Luiz Panza, escritor paulista. O formato dos vídeos dá grande visibilidade às ilustrações que parecem ser o eixo norteador para leitura da narrativa. Em “A arara e o macaco”, a intérprete é colocada em uma janela móvel num tamanho razoável para a visualização da narrativa, no entanto, os movimentos rápidos e intensos e os deslocamentos da janela ao longo do vídeo limitam, em alguma medida, a compreensão do desfecho da fábula. Em “O leão e a mentira”, o livro (com ilustrações e texto) é usado como cenário ao fundo e a narradora se coloca no centro do vídeo. Nos dois vídeos, a narradora, ao final, explica a “moral da história”, reafirmando um traço do gênero (a presença de uma lição de moral), mas avançando sobre o

<sup>24</sup>Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=fyfx1Xk-fAI>.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=0Xa69QgjxJ4>.

espaço do leitor e poderia, inclusive, não identificar, rasurar ou subverter a lição de moral posta. Desse modo, reitera-se uma representação conservadora sobre o papel do texto literário para a infância, representação essa que está na base da prática – comum nos domínios religiosos e pedagógicos – de “tirar lições” inequívocas de cada texto lido. Tais práticas e representações podem minar a compreensão da leitura literária como conectada ao mundo do prazer, do privilégio da experiência emocional e sinestésica e, ao mesmo tempo, minar a compreensão de que a reflexão sobre o texto exige do leitor um papel ativo.



**Imagem 52: vídeo O corvo e o jarro**<sup>26</sup>

O vídeo (8) “O corvo e o jarro”, publicado por Jeferson Botelho em 01 de agosto de 2010, possui o mesmo formato dos vídeos anteriores, contudo, revela uma distinção quanto aos seus objetivos de produção. Se os vídeos (2-11) parecem constituir-se como uma tradução com o objetivo de divulgar as Fábulas de Sylvio Luiz Pena, o vídeo (8) teve como objetivo apresentar um trabalho final no curso Letras-Libras (Bacharelado) para a disciplina de Literatura Surda em 2010 (estado não divulgado).

Enquanto inúmeros vídeos postados por alunos do Letras-Libras apresentaram diferentes formatos, Jeferson Botelho optou pela seguinte construção: versão monolíngue (só Libras); narração/sinalização articulada às imagens do livro;

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=QN2FFnaJR3s>.

uso do discurso indireto e narrador onisciente, em que há muitas explicações sobre as ideias e as ações do corvo. A transmutação do corpo em imagens: o corvo exausto, cansado (ombros encurvados, expressão facial de cansaço, bater das asas extenuado); sentimentos vividos pelo corvo (decepção - por não alcançar a água com o bico; alegria – ao beber a água no final da narrativa) por meio das expressões faciais; as ações do corvo (classificadores semânticos, descritivos e corporais para representar o ato de colocar pedras no jarro), tudo isso para retratar o comportamento antropomórfico do corvo, revelando virtudes e qualidades do caráter humano, quais sejam, a criatividade e a busca por soluções próprias do homem diante da crise.

Segue, na próxima página, a descrição e análise dos vídeos da categoria narrativas literárias diversas.

**TABELA 11: DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS NARRATIVAS LITERÁRIAS  
DIVERSAS – YOUTUBE**

|    | VÍDEOS                    | ORIGEM |    | VIS   | AI | N | RE | ÁUDIO |   | L | P | F | CENÁRIO |   |
|----|---------------------------|--------|----|-------|----|---|----|-------|---|---|---|---|---------|---|
|    |                           | INS    | IN |       |    |   |    | V     | M |   |   |   | IL      | E |
| 1  | Bolinha de ping pong      |        | x  | 8.576 | x  | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 2  | O Escorpião e a tartaruga |        | x  | 7.794 | x  | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 3  | Arrogância                |        | x  | 7.412 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 4  | Os três machados          |        | x  | 6.074 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 5  | O alienista               |        | x  | 5.719 | x  |   | x  |       |   |   | X |   |         |   |
| 6  | Saber e conhecer          |        | x  | 5.315 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 7  | Ethos                     |        | x  | 4.752 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 8  | Ovelha                    |        | x  | 3.914 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 9  | Frente e verso            |        | x  | 3.309 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 10 | Fazenda: Galinha          |        | x  | 3.098 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 11 | Fazenda: Pato             |        | x  | 2.547 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 12 | Fazenda: Peixe            |        | x  | 2.542 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 13 | Fazenda: vaca             |        | x  | 2.485 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 14 | Valorização               |        | x  | 2.098 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 15 | O outro lado da moeda     |        | x  | 1.966 | x  | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 16 | Fazenda: Galinha II       |        | x  | 1.669 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 17 | Fazenda: Papagaio         |        | x  | 1.649 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 18 | Centopeia e Annelus       |        | x  | 1.905 | x  | x | X  |       |   |   |   |   |         |   |
| 19 | Fazenda: Gavião           |        | x  | 1.451 | x  | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |

**LEGENDA:** Origem: Institucional (**INS**) Individual (**IN**); Visualizações (**VIS**); Apresentação Inicial (**AI**); Narrador (**N**); Recursos estéticos (**RE**); Legenda (**L**); Áudio: voz (**V**) / música (**M**); Personagens (**P**); Figurino (**F**); Cenário: ilustrações virtuais (**IL**) / Externo (**E**).

Inicialmente, havíamos dedicado a categoria “narrativas literárias diversas” a narrativas literárias que comportem outras concepções de prosa (crônica, contos, novela, romances, diferentes de contos de fadas, lendas e fábulas) produzidos por autores distintos. Optamos, contudo, em abordar nessa categoria as produções do ator surdo Rimar Romano Segala, dada a quantidade e diversidade de vídeos postados em seu canal no *Youtube*, bem como a alta visualização desses vídeos. Os dezenove vídeos selecionados são uma pequena amostra das mais de sessenta obras que circulam na rede, que são diariamente lidas/consumidas apropriadas por leitores de literatura em sinais.

Pela descrição geral dos vídeos dispostos na tabela, observa-se que a materialidade de sua produção distancia-se consideravelmente da estrutura de outros vídeos analisados até o momento. A despeito disso, suas produções registram alto número de visualizações. Nossa hipótese explicativa para isso ancora-se na performance do autor, que produz narrativas explorando ao máximo os recursos estéticos da Libras como os classificadores e, principalmente, a expressão corporal e facial.

As histórias geralmente são sinalizadas pelo ator, que conta com o apoio de sua irmã surda Sueli Ramalho para dar explicações complementares sobre as histórias. A maioria das narrativas aqui selecionadas são fábulas, pequenos contos e crônicas, produzidas em um cenário fixo, sem ilustrações, sem versão voz, nem legendas, que levam à reflexão sobre o comportamento humano na sociedade e experiências de vida dos surdos. A exceção é o vídeo *O Alienista* em que, pela via da adaptação, o ator caracteriza-se com figurino específico e dramatiza uma cena, estabelecendo relação direta com a obra *O Alienista* de Machado de Assis. Nas narrativas, há sempre algum elemento que remete à cultura surda: os personagens se identificam como surdos, os animais sabem Libras e, por vezes, tratam de alguma situação específica do cotidiano dos surdos como problemas relacionados ao intérprete, dentre outros. Comentaremos, a seguir, um de seus vídeos mais conhecidos: “Bolinha de ping pong”.



**Imagem 53: vídeo Bolinha de ping-pong.** <sup>27</sup>

O vídeo “Bolinha de ping-pong” foi publicado por Rimar Romano em 26 de junho de 2009 e é classificado pelo autor como vídeo de entretenimento. Após fazer uma apresentação inicial, o autor começa a narrativa pela descrição do espaço (quadra de tênis) e dos personagens (dois jogadores, o juiz e a bolinha de ping-pong). Na descrição das personagens, o autor reveste a trama de comicidade: de um lado um jogador com feições de guerreiro, quase um *viking*, do outro, um jogador delicado, com traços afeminados. O juiz dá início à partida, e a bolinha entra em jogo “só para apanhar”. Rimar performa a habilidade com que os jogadores se exibem ao espancar a bolinha. No clímax da narrativa, performa a própria bolinha suplicando socorro ao juiz. No desfecho, o juiz tira a bolinha do jogo e interage com os leitores como que dizendo “*E aí, o que devo fazer?*” Instaura-se, portanto a problemática diante dos leitores: acabar com o jogo ou devolver a bolinha ao seu destino, ignorando seu sofrimento?

Compreendemos, neste vídeo, que o autor procura transformar seu corpo (via performance) em uma das dimensões do texto literário, pois recorre a pouquíssimos sinais ao longo de toda a narrativa. Com isso, expõe com profundidade todos os recursos corporais e faciais que lhe pareçam apropriados para retratar com riqueza de detalhes a narrativa. Além disso,

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=VhGCEzngljo>.

lança mão de classificadores que se tornam recursos anafóricos importantes para dar coerência e coesão à narrativa, evitando o uso de sinais.

Pela análise de diversos vídeos lidos nesta pesquisa, constatamos que há diferentes formas de produzir narrativas literárias em língua de sinais com recursos audiovisuais, contudo, o texto de Rimar elege o corpo e a face, em vez de sinais manuais ou ilustrações, como elemento fundamental para construir a polissemia de sentidos inerente ao texto literário. Os gestos, os movimentos, a posição do corpo, as imagens antitéticas, tudo vai sendo revelado num ritmo crescente, sem aviso do que vai acontecer e, de repente, o corpo explode numa sinergia contagiante que deixa o leitor extasiado.

Segue, na próxima página, a descrição e análise dos vídeos da categoria Poemas.

TABELA 12 : DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS POEMAS EM LIBRAS - YOUTUBE

|    | VÍDEOS                       | ORIGEM |    | VIS    | AI | N | RE | AUDIO |   | L | P | F | CENARIO |   |
|----|------------------------------|--------|----|--------|----|---|----|-------|---|---|---|---|---------|---|
|    |                              | INS    | IN |        |    |   |    | V     | M |   |   |   | IL      | E |
| 1  | A casa: Vinícius de Moraes   |        | x  | 14.015 |    | x | x  |       | x |   |   |   |         |   |
| 2  | Mundos                       |        | x  | 8.478  |    | x | x  |       |   | x |   |   |         |   |
| 3  | Amor em paz Vinícius M.      |        | x  | 6.848  |    | x | x  |       |   | x |   |   |         |   |
| 4  | Cinco sentidos               |        | x  | 5.770  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 5  | O velho e a flor Vinícius M. |        | x  | 5.692  |    | x | x  |       | x |   |   |   |         |   |
| 6  | As borboletas Vinicius M.    |        | x  | 4.386  |    | x | x  |       |   | x |   |   |         |   |
| 7  | Mudanças                     |        | x  | 4.894  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 8  | Saudade Fernando Pess.       |        | x  | 4.386  |    | x | x  |       |   | x |   |   |         |   |
| 9  | Poesia de Natal Vinic. M.    |        | x  | 4.524  |    | x | x  | x     |   | x |   |   |         |   |
| 10 | Poema surdo                  |        | x  | 4.275  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |
| 11 | Feliz Natal                  |        | x  | 4.230  |    | x | x  |       |   |   |   |   | x       |   |
| 12 | Mãos do mar                  |        | x  | 3.236  |    | x | x  |       |   |   |   |   | x       |   |
| 13 | A volta do amor              |        | x  | 3.051  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         | x |
| 14 | A diferença                  |        | x  | 2.805  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         | x |
| 15 | Metade – Oswald Mont.        |        | x  | 2.248  |    | x | x  |       |   |   | x | x |         |   |
| 16 | Cultura própria do surdo     |        | x  | 2.165  |    | x | x  |       |   | x |   |   | x       |   |
| 17 | Mundo Surdo                  |        | x  | 1.768  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         | x |
| 18 | Poesia aceitar Jesus         |        | x  | 1.462  |    | x | x  |       | x |   |   |   | x       |   |
| 19 | Poesia farol da barra        |        | x  | 1.451  |    | x | x  |       | x |   |   |   | x       |   |
| 20 | Homenagem a Santa Maria      |        | x  | 1.429  |    | x | x  |       |   |   |   |   |         |   |

**LEGENDA:** Origem: Institucional (**INS**) Individual (**IN**); Visualizações (**VIS**); Apresentação Inicial (**AI**); Narrador (**N**); Recursos estéticos (**RE**); Legenda (**L**); Áudio: voz (**V**) / música (**M**); Personagens (**P**); Figurino (**F**); Cenário: ilustrações virtuais (**IL**) / Externo (**E**).

O grupo com a temática poesia apresenta uma mescla de produções: há traduções de obras de poetas famosos como Vinícius de Moraes, Fernando Pessoa, o músico Oswaldo Montenegro, e de outros pouco conhecidos no contexto escolar como Paul Scott. Os poemas desses autores, com exceção de *Os cinco sentidos*, possuem legenda ou algum tipo de texto em português. Os demais poemas são sinalizados, sem legendas em português, alguns contêm ilustrações, outros não. Não há dramatizações.

Nessa categoria, todos os poemas são resultado de produções individuais e não institucionais. Inferimos que o desinteresse das instituições por esse gênero literário segue uma tendência corrente no contexto escolar de apagamento da poesia do circuito de leitura nas aulas de língua portuguesa. Não raro, os alunos preferem ler textos narrativos à poesia, pois alegam que não a compreendem. Na outra ponta, existem educadores que se encontram na mesma situação quando o assunto é poesia e por isso evitam trabalhá-la na sala de aula protelando esse contato e aumentando o desinteresse, aparentemente porque, diante de uma concepção diretiva e pragmática de leitura, a proliferação e a abertura de sentidos inerente ao texto poético cria uma “dificuldade pedagógica” para o monitoramento ou mesmo cerceamento dos sentidos produzidos na leitura.

Contrariando a norma, parece que esse gênero tem sido bastante explorado na língua de sinais, tanto no âmbito da tradução de poesias canônicas como das produções individuais. Por meio de movimentos, expressões e sinais que se harmonizam com o ritmo do corpo, a comunidade surda tem se apropriado da produção de poemas para dizer de si em relação ao mundo. Os vídeos retratam experiências de vida do surdo, sua relação com o mundo ouvinte, a identificação com a língua de sinais, dentre outros temas. Os poemas *Aceitar a Jesus* e *Farol da barra* apresentam temas religiosos. Abordaremos a seguir o poema “Mundos”.



**Imagem 54: vídeo Poema Mundos<sup>28</sup>**

O poema Mundos de Livia Vilas Boas, foi publicada em 13 de outubro de 2011 no canal HandsUp Libras. A intérprete, que parece ser uma das gestoras do canal, informa que o vídeo trata-se de uma versão traduzida para o português de um poema concebido em Libras, que aborda o surdo como sujeito na fronteira entre dois mundos, o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. O dilema reside, pois, em qual dos mundos o surdo deve ficar, já que circula, interage nos dois universos. Por fim, o surdo pensa e decide: “*Posso unir as mãos e as bocas*”, e termina a poesia de mãos dadas com os dois mundos.

A poesia retrata um dos traços da identidade do surdo no contemporâneo, um sujeito que transita entre culturas, estabelecendo pontes móveis entre surdos e ouvintes. Com isso, a noção de identidade fechada, produzida a partir de uma única matriz cultural, passa a ser redefinida a partir de uma negociação complexa, de uma identidade híbrida, móvel, que se desloca entre mundos.

Outro aspecto relevante é o fato de se usar a linguagem literária para representar outros jeitos, outros significados sobre o surdo e sobre a surdez nesses tempos em que o movimento de resistência se materializa também por meio de produção novos objetos culturais. Com isso, o surdo descobre o poder que a literatura tem de incentivar o homem a expressar o mundo por si mesmo.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=her93sHy7L0>.

A respeito da apropriação da literatura como forma de se fazer dono da linguagem e da produção de sentidos, concordamos com as proposições de Rildo Cosson (2014, p. 17), ao afirmar que

[...] a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Nessa perspectiva, a produção coletiva que se manifesta na rede dá a ver o surdo tanto leitor/consumidor quanto produtor desse gênero literário. A literatura, e, sobretudo, a poesia, deixa de ser uma arte sacralizada, intocável à grande maioria das pessoas, permeada pela noção popularmente difundida de “dom” no que tange à apreciação e à criação artística, e incompreensível aos não dotados de especial inteligência e sensibilidade. Pelos caminhos labirínticos e multisequenciais possíveis no espaço virtual, o leitor experimenta uma concepção de literatura como prática, como atos de comunicação articulados com o mundo da vida, que, como diz Dalvi (2013, p. 80),

reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, não individualistas, estanques ou essencialistas), subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização, de abertura a si e ao outro [...]

Por este representativo *corpus*, foi possível perceber que são crescentes e diversificadas as produções literárias em língua de sinais postadas no *site Youtube*. Parece-nos sintomático que essa ferramenta tecnológica gratuita e de relativamente fácil manuseio esteja contribuindo para registrar e popularizar

artefatos culturais em língua de sinais, modificando o comportamento e a identidade de surdos e ouvintes, tornando-se um local de troca, de busca de informações, portanto, um local publicização e apropriação de leitura e de produção de literatura em língua de sinais.

Tendo em vista que o objetivo central dessa pesquisa consiste em investigar as representações e práticas de leitura dadas a ver em produções literárias em língua de sinais que circulam no contexto do Ensino Fundamental público na cidade de Vitória, historicamente marcadas pelas transformações sociais, políticas e culturais na contemporaneidade, podemos apresentar algumas respostas, ainda que flexíveis e provisórias, levantadas no início deste estudo.

Se no início desse texto nos perguntávamos: Que representações sobre o leitor, a leitura e a literatura são veiculadas nesses materiais? Que tipo de textos (poemas, contos, crônicas) são apresentados? Que práticas de leitura são possíveis a partir desses materiais?, podemos dizer que:

A literatura nessas produções é representada como uma vivência artística em processo de constituição, ou seja, ouvintes compartilham a experiência de narrar histórias em sinais, surdos apresentam representações de si e de sua percepção sobre o mundo, intérpretes transformam o corpo em objeto literário ao traduzirem obras do português para a Libras. É também, como diz Antonio Candido (1995), uma literatura que confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, guarda traços de um movimento cultural antropofágico: apropria-se da tradição da literatura infantil e/ou dos vídeos do INES, do objeto dado, mas não se prostra diante dele; os vídeos no *Youtube* são criações que redefinem o enredo das histórias, o formato de leitura (de bilíngue para monolíngue), criam histórias de si, uma literatura de conhecimento e reconhecimento da cultura surda, em seu processo inicial de constituição de acervos disponíveis publicamente.

No que diz respeito a esse processo relativamente novo de registro, publicização e circulação “livre” dos objetos literários em Libras, parece pertinente supor que o processo de educação literária – via mediação – irá

paulatinamente instituir critérios e julgamento e seleção estética, com base na qualidade ou valor das próprias produções, em face das comunidades a que se dirigem.

Nesse sentido, destacamos a importância do suporte (vídeo e plataforma) para as novas percepções sobre os vídeos do INES ao serem deslocados para o espaço virtual. Entendemos com Cavallo e Chartier (2002, p. 6) que “as formas produzem sentidos e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura”. No *Youtube*, suporte para divulgação de artefatos audiovisuais, os vídeos tornaram-se objeto cultural bilíngue de referência para as comunidades de leitores da internet. Sua materialidade serviu de inspiração para o surgimento de novos textos literários, que não se limitaram à repetição e sim à criação e à recriação de objetos com novos significados, embora seja visível a força e a influência das representações e práticas chanceladas pelos vídeos do INES.

Em relação ao leitor, podemos afirmar que os vídeos do *Youtube* que constituem nosso *corpus* dão a ver um leitor bilíngue de fato, aquele que lê obras em formato bilíngue (Libras/Português), mas também lê obras em formato monolíngue (só Libras), isto é, um leitor que não se apoia em legendas, na tradução em áudio, ou em ilustrações, mas que consegue ler a escritura do corpo do sinalizador e dali depreender os sentidos do texto. Por não haver um único protocolo de leitura, o leitor dos vídeos do *Youtube* precisa estar em estado de prontidão: navegar por um roteiro multilinear, labiríntico e aventurar-se em leituras que desafiam sua capacidade para ler objetos culturais da comunidade surda de diferentes regiões do Brasil.

Apoiados nessa constatação, advertimos que os vídeos do *Youtube* exigem um leitor experiente, portanto, ao lançar mão desse material nas práticas institucionalizadas/escolares de educação literária a avaliação do professor é fundamental, como diz Dalvi (2013), para não lançar um leitor em formação à leitura sem considerar os riscos envolvidos na leitura do texto oferecido ao aluno. Há, no *Youtube*, muitos vídeos em Libras interessantes para desenvolver um trabalho de leitura literária com o aluno surdo do Ensino

Fundamental, mas é preciso avaliar o perfil dos alunos (a idade, a fluência em Libras) e, por outro lado, a materialidade da obra (a qualidade estética, a adequação vocabular em Libras, a temática, os recursos visuais, os implícitos) antes de oferecê-lo à leitura.

Em relação à leitura, ao compararmos as diferentes versões que apareceram de um mesmo vídeo, as redefinições de formato e conteúdo criadas a partir dos vídeos do INES, percebemos a leitura como produção de sentidos. A partir da interação entre o leitor e o texto literário em Libras, foram inventados novos objetos com outros sentidos que não passavam nem por perto do que eram as aspirações daqueles que criaram os vídeos iniciais, como foi o caso dos vídeos do INES. Se pensarmos nos textos clássicos traduzidos para Libras, veremos que as traduções configuram-se como, interpretações, leituras, isto é, como (re)criações, atribuindo novas significações e novos sentidos aos clássicos.

Tomando como referência o suporte, podemos afirmar que o ato de leitura dos vídeos impõe um engajamento do leitor, diálogo intenso com o vídeo, pois a cada leitura ele precisa lançar mão de diferentes protocolos de leitura que não são dados *a priori*, mas se manifestam somente durante a leitura do vídeo. Em vez de uma leitura contemplativa em que o leitor se detém em cada página, para, medita, nos vídeos no *Youtube*, o leitor é compelido pela pressão do tempo e por diferentes dispositivos para acessar o texto, é sempre uma leitura imprevisível. Portanto, a leitura será sempre uma prática criadora, pois dependerá do leitor, ou seja, daquele que irá se apoderar de cada obra em contextos específicos e das condições técnicas e materiais nas quais essa prática se dá (CHARTIER, 2002).

Ainda sobre a leitura no *Youtube*, percebemos que esse suporte oferece um esboço, um tipo de sumário, de outros vídeos com a mesma temática na tela, oferecendo outras opções de leitura, permitindo o cotejo por temáticas, assim, o leitor, ao menos aparentemente, tem liberdade para construir seu percurso, selecionando o que deseja ler.

Como se pode observar pela seleção e descrição do material aqui apresentado, encontramos no *Youtube* uma variedade de produções literárias, a maioria traduções e releituras de contos de fadas, lendas e fábulas, mas também encontramos poemas e outras narrativas literárias, produções independentes que, a nosso ver, insurgem contra um único modelo, contra a formatação e a condução do ensino de literatura imposto pela política de educação inclusiva. Os vídeos postados no *Youtube* demonstram a capacidade dos usuários da língua de sinais, aqui me refiro a surdos e ouvintes fluentes em Libras, sobretudo da comunidade surda, em se apoderarem da literatura para construir outros sentidos sobre os objetos culturais em Libras a partir de sua vivência e de sua experiência com a leitura.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DVDS DO INES E OS VÍDEOS DO YOUTUBE

Corroborando as considerações relativas à análise dos dados coletados nos DVDs de literatura infantil do INES e também nos vídeos de literatura postados no *Youtube* (ambos em língua de sinais), constata-se a existência de diferenças marcantes entre as representações e práticas de leitura dadas a ver nesses materiais.

De saída, destacam-se diferenças relativas à noção de literatura como recurso nos DVDs do INES, como instrumento de pedagogia servindo à escolarização de gêneros literários e da Libras, que na lógica da política inclusiva é um recurso fundamental para que a criança surda possa aprender a ler e a escrever, calcular, isto é, dominar conteúdos escolares. A Libras como língua primeira que produz a identidade linguística social e cultural, e nessa linha, a literatura em língua de sinais, com seu estatuto artístico, estão prisioneiras do processo de formação do aluno como sujeito bilíngue. Já nos vídeos do *Youtube*, majoritariamente, a literatura é atividade, é uma vivência artística, da qual surdos e ouvintes (intérpretes, simpatizantes) se apropriam para representar outros jeitos, outros significados sobre o surdo e sobre a surdez – embora, claro, os modos de ler literatura consignados pela escola atravessem com sua força e carga sócio-cultural, esse processo de atividade/vivência.

Em relação à questão do leitor, é importante ressaltar que os DVDs do INES têm como objetivo auxiliar o ensino da literatura infantil ao aluno surdo. Nesses materiais, o surdo é visto como um sujeito bilíngue, uma idealização de um surdo fluente em língua de sinais. Nessa lógica, desconsidera-se a criança surda enquanto sujeito em formação, inclusive, no domínio da língua de sinais. Na coleção, alguns apresentam adaptações, uso de ilustrações e dramatização das histórias. Em outros, a criança conta apenas com o sinalizador (tradutor surdo) para compreender toda a narrativa literária, com sua multiplicidade de sentidos. Os vídeos do *Youtube* operam em outra lógica, pois constituem-se como registros de produções literárias criadas por diferentes sujeitos (surdos e ouvintes), com diferentes objetivos (trabalhos escolares, manifestação cultural, etc.), portanto, sem a pretensão de auxiliarem o ensino de literatura infantil em sala de aula, embora haja muitos vídeos que possam ser oferecidos à leitura de crianças surdas. O leitor, nessa ambiência, precisa ser experiente, dominar diferentes protocolos de leitura, ter criticidade para avaliar o vídeo antes de levá-lo à sala de aula.

A noção de leitura literária subjacente nos DVDs e nos encartes de orientação é atravessada por interesses pedagógicos e políticos, com finalidade de formar e informar leitores. É uma leitura reduzida a cunho utilitário: aprender a Libras, diferenciá-la do português, aprender gêneros literários. Os protocolos de leitura em Libras, como já dissemos anteriormente, esboçam um leitor ideal, ou seja, fluente em língua de sinais. Desse modo, o modelo de leitura instituído está em consonância com os interesses políticos das instituições que os criaram, qual seja, construir representações do surdo como um sujeito com uma língua visual, formar nas crianças o hábito de leitura de textos sinalizados, ainda que os pequenos não compreendam os sentidos da narrativa. E, nesse movimento, vão sendo conduzidos, alunos e professores, ao padrão de “surdo bilíngue” configurado na política de Educação Inclusiva.

Ainda sobre os DVDs, vale destacar que os ouvintes saem em vantagem no que se refere à compreensão dos sentidos dos textos visuais, pois contam com a legenda em português e a versão voz na maior parte dos vídeos. Inferimos

que esse formato auxilia principalmente os professores bilíngues que podem estabelecer conexões, *links*, entre os textos em Libras e em português. Portanto, ao desenvolver esse tipo de leitura comparativa, o professor bilíngue também é formado e formatado pelos interesses da política inclusiva, pois, muito provavelmente, irá prender-se a uma leitura decodificadora, na busca por equivalências entre os signos linguísticos, não percebendo as nuances e os efeitos de sentidos construídos a partir da linguagem literária em língua de sinais.

Nos vídeos da internet, a leitura é uma atividade produtora de sentidos, pois exige o engajamento do leitor para descobrir as leituras esperadas ou protocolizadas, descobrir os sentidos do texto. Esses vídeos, devido à multiplicidade de formatos de produção, edição, divulgação e de objetivos para os quais foram criados, dão a ver uma leitura que põe surdos e ouvintes em estado de tensão, pois exige que o leitor, em alguns casos, tenha que assistir aos vídeos repetidas vezes para compreender a narrativa e, em outros casos, recorra a dicionários, a imagens relacionadas, à versão escrita da história ou a outros vídeos para compreender regionalismos, ironias, ambiguidades.

Os vídeos do *Youtube*, devido ao seu suporte, incitam uma leitura avaliativa por parte do leitor, seus comentários, o número de acesso, as “curtidas”, tudo isso influencia nos sentidos e no valor que o texto assume na rede. O leitor torna-se, nesse contexto, um tipo de co-autor do vídeo, pois sua leitura (e assim sua crítica) constitui-se parte da materialização do texto, passando a constituí-lo. No contexto do *Youtube*, essa leitura avaliativa ganha importância por conferir o *status* literário a produções em língua de sinais que fogem ao padrão “bilíngue” dos DVDs, e validar outros modos de manifestação literária próprios da comunidade surda de diferentes regiões do país.

Em relação à avaliação dos DVDs do INES que circulam na plataforma, ficou evidente que estes foram reconhecidos como objetos culturais da comunidade surda, agora representada sob a norma “bilíngue”. Com isso, os vídeos assumem uma posição de destaque, pois inauguram um modelo de obra literária em língua de sinais pouco conhecido no Brasil na época, que não só foi

aprovado pela comunidade leitora, como também tornou-se referência para a produção de diversas outras versões, estimulando o leitor a produzir uma leitura como produção de sentidos, num movimento antropofágico, em que o sujeito lê o texto não para copiá-lo, e sim para deformá-lo, recriá-lo a partir de novas representações.

Com base nas considerações feitas até aqui, abordaremos o último ponto de investigação: as práticas de leitura dadas a ver a partir dos objetos. Esclarecemos, desde já, que tais práticas estão relacionadas à maneira como cada leitor se apropria do texto, o qual toma forma e funções distintas influenciadas por diferentes contextos sociais. Nesta pesquisa, não investigamos os leitores dos vídeos da internet e dos DVDs, nem as leituras que deles fizeram, mas a partir da materialidade das obras, de seus espaços de circulação, dos dispositivos de coerção e de liberdade, das comunidades de leitores a quem estão direcionadas, é possível perceber diferentes usos e funções para essas obras que vão muito além das intenções imediatas de quem os criou.

Nessa ambiência, podemos afirmar que os DVDs do INES no contexto escolar constituem, sim, uma tecnologia para atender aos interesses da política de Educação Inclusiva, construir representações de surdos bilíngues a serem incorporadas pela comunidade escolar, contrapondo-se à representação de surdo oralizado, cristalizada na sociedade na época da primeira distribuição do material em 2003. Somados a isso, os DVDs também governam, formatam as práticas de ensino dos professores, sobretudo no que se refere ao ensino de literatura e práticas de leitura viés pedagógico que devem ser executadas a partir deles.

A despeito desses interesses aos quais está aprisionada, a literatura em língua de sinais começa a ganhar visibilidade, pois os tradutores surdos têm, por meio dos vídeos, a possibilidade de mostrar uma forma de narrar com o corpo, de transformá-lo em um texto de múltiplos sentidos, eivado de expressividade. Essa forma de ler os vídeos, concebendo-os como manifestações culturais da comunidade surda, torna-os um instrumento de luta e de reconhecimento das

produções artísticas de uma comunidade minoritária. Nessa lógica, os DVDs também podem contribuir para práticas de leitura que enfoquem a literatura em língua de sinais, a percepção do mundo, da sociedade, dos valores humanos, do sujeito surdo por meio da experiência visual.

Portanto, quanto às práticas de leitura, os DVDs são ambivalentes, pois podem desencadear apropriações dos textos guiadas pelos dispositivos de controle das instituições produtoras e também podem insurgir contra elas, pois o leitor pode reconhecer nessas obras outros sentidos, outros valores, que escapam aos mecanismos de coerção materializados nesses objetos.

Percebemos o poder relativo dos mecanismos de coerção sobre as práticas de leitura dos DVDs, quando olhamos para as apropriações que deles fizeram os leitores do *Youtube*. Estes se apoderaram dos textos, criando novos sentidos, novas versões que dialogam com os DVDs (ora por aproximação, ora por distanciamento).

De igual modo, os vídeos do *Youtube* são ambivalentes. As práticas de leitura apesar de, aparentemente, livres de mecanismos de coerção pedagógicos ou políticos e/ou institucionais, já que figuram num suporte de compartilhamento “democrático”, isto é, que veicula qualquer tipo de produção, os números de acessos, os comentários e as “curtidas”, feitas por surdos e ouvintes, condicionam os vídeos que devem e que não devem ser lidos, os detalhes (positivos e negativos) que devem ser observados no textos sinalizados, os que são vistos como “legítimos da comunidade surda” e os que são “menos legítimos”, quando produzidos por intérpretes e ouvintes simpatizantes. Somados a isso, por serem, na maioria, traduções de obras voltadas para o público infantil, sob forte influência dos contextos pedagógicos (como discutido no capítulo 3), os vídeos do *Youtube* podem ser tomados como objeto de leitura aprisionados em fins didáticos, nos quais ainda se fazem presentes rastros de práticas de leitura literária no contexto escolar.

Assim, consideradas as análises dos DVDs do INES e dos vídeos do *Youtube*, é possível constatar que: a) ambos constituem documentos históricos sobre a

produção cultural em língua de sinais do contemporâneo; b) guardam em suas materialidades dispositivos que tensionam as representações sobre literatura em língua de sinais entre um recurso político e pedagógico, um mecanismo de controle; e, ao mesmo tempo, um artefato cultural que dá empoderamento, reconhecimento à comunidade surda; c) são objetos instáveis, pois permitem uma pluralidade de leituras que escapam dos usos iniciais atribuídos a eles pelas instâncias produtoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa nos propusemos a investigar obras literárias em língua de sinais que circulam nas escolas referência de Educação de Surdos da Rede Municipal de Vitória e que participam da educação literária de alunos surdos do Ensino Fundamental. Tomamos como objeto de pesquisa os DVDs literários em Libras que compõem a coleção “Educação de Surdos” em cotejo com vídeos literários compartilhados na plataforma *Youtube*, a fim de compreender as representações e práticas de leitura que se dão a ver a partir desses objetos. Assim, fomos movidos pelas seguintes questões: Que representações sobre o leitor, a leitura e a literatura são veiculadas nesses materiais? Que tipos de textos (poemas, contos, crônicas, etc.) são apresentados? Que práticas de leitura são possíveis a partir desses materiais?

A pesquisa teve como premissa a hipótese de que os DVDs da coleção “Educação de Surdos” conduzem à instrumentalização do ensino da leitura e da literatura (visando, principalmente, a objetivos pedagógicos relacionados à aprendizagem linguística), enquanto os vídeos do *Youtube* conduzem a uma constituição afirmativa autoral, na qual o surdo com sua língua e cultura é protagonista, fortalecendo o senso comunitário e identitário da comunidade surda. No desenvolvimento da pesquisa, nossa hipótese se mostrou parcialmente pertinente.

Em busca de respostas para as questões iniciais, no segundo capítulo apresentamos os eventos que atravessaram nossa experiência profissional e acadêmica relacionada ao ensino de literatura para alunos surdos. No terceiro, dialogamos com nosso objeto, articulando-o à história do surdo e sua representação como sujeito bilíngue na atualidade. Estabelecemos ainda um debate com recentes pesquisas acadêmicas que tratam da produção literária em Libras que tem circulado no Brasil. No quarto capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos de Roger Chartier que balizaram as análises. No quinto capítulo, descrevemos nosso *corpus* - os DVDs em Libras da coleção “Educação de Surdos” e os vídeos do *Youtube*, tecendo comentários que nos ajudassem a responder as perguntas iniciais desta

investigação. No último capítulo, concluímos que nossas hipóteses iniciais estavam, em parte, equivocadas, pois, constatamos que há, de fato, nas produções literárias em língua de sinais uma tensão entre a instrumentalização do ensino da leitura e da literatura e uma constituição afirmativa autoral, porém, a tensão não está visível apenas no cotejo dos objetos, mas está diluída em ambos (tanto nos DVDs como nos vídeos do *Youtube*), no interior dos elementos que os constituem.

Lançar um olhar minucioso sobre a materialidade que constitui tais produções, isto é, não só os textos literários em si mesmo, mas as condições que lhes dão existência, a forma dos textos, os protocolos de leitura, os suportes, as instituições produtoras, as comunidades interpretativas, as práticas de leitura, tudo isso nos permitiu compreender o quão complexo pode ser o universo de leitura desses vídeos, pois as variáveis que moldam as formas de ler não são fixas no tempo, mas sofrem o efeito de sua condição histórica e social.

Verificamos que os DVDs da coleção “Educação de Surdos” são mecanismos de regulação, de condução do ensino bilíngue para surdos estabelecido pela política de Educação Inclusiva no País. Salta aos olhos a representação de “surdo bilíngue” em todo o material (na capa, no suporte, nos encartes, nos vídeos) que se pretende inculcar na comunidade escolar a quem estão direcionados esses materiais. Tomam a literatura como recurso para expor o surdo fluente em Libras como uma referência a ser seguida, introjetada. Somado a isso, vão-se produzindo algumas representações sobre a literatura atrelada a objetivos didáticos, isto é, ensino de língua e de gêneros literários. Com isso, a abordagem da literatura em língua de sinais acaba por vincular-se aos mesmos fins do ensino de literatura comumente praticado com ouvintes: conhecer os gêneros e estabelecer comparações entre usos das línguas, que não propiciam debates e discussões sobre o conteúdo do texto, nem sobre a criação literária do surdo, refletindo sobre seu lugar no mundo.

A despeito dos condicionamentos impostos pelos interesses políticos e ideológicos das instituições que fomentaram e distribuíram essas produções, é possível escapar a essas coerções que limitam a leitura dos DVDs, pela via da própria cultura visual, da literatura em sinais, aparentemente, apagada no interior desses objetos. Nas mãos, no rosto e no corpo dos tradutores surdos a literatura visual floresce na contemporaneidade, evidenciando a riqueza expressiva, a pluralidade de sentidos e sentimentos que se é capaz de produzir por meio da língua de sinais.

Pelas análises que fizemos, verificamos que, embora esteja ofuscada no conjunto da obra, a literatura em língua de sinais, a performance poética, os diferentes modos de narrar histórias a partir do visual, são elementos fundantes nos vídeos. Também o são os modos de produção e edição dos vídeos. Os tradutores surdos não estão na janelinha no canto da tela, estão em primeiro plano, em “close-up”, dando destaque ao corpo, às expressões faciais, mostrando que, na literatura em sinais, a compreensão dos sentidos está relacionada com a leitura do corpo, o corpo é um texto plurissignificativo.

Nessa perspectiva, entendemos que os DVDs confirmam parcialmente nossas expectativas: por um lado são mecanismos de controle para formar uma nova representação dos surdos e do ensino de literatura a estes; por outro lado dão visibilidade à literatura visual, à poética literária em língua de sinais, a qual ainda não constava nos registros oficiais. São, portanto, objetos culturais ambivalentes, que não atendem apenas aos interesses de quem os criou. Podem servir para condicionar os sujeitos a um tipo de leitura, mas também podem lançar luzes sobre a produção artística em língua de sinais, dando empoderamento cultural à comunidade surda. Com isso, os leitores podem fazer leituras subversivas a partir de um objeto criado para condicionar práticas dos sujeitos.

A esse respeito, é oportuno retomar as palavras de Michel de Certeau quando afirma que os leitores não são consumidores passivos, mas recriam os sentidos pela maneira, individual e ao mesmo tempo plural, como leem os textos:

Se, portanto, “o livro é um efeito do (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 2011, p. 241).

Ao se apropriarem dos vídeos, diferentes leitores introduzem suas leituras anteriores, suas interrogações, seus propósitos e instauram uma realidade imprevista. E com astúcia vão recriando outras leituras, outras obras, vídeos só em Libras, vídeos com poemas, releituras dos contos de fadas, vídeos com lendas regionais, usando outros espaços (o *Youtube*, por exemplo) para exercer sua arte.

Ressaltamos, ainda, que a forma como interpretamos o texto sofre influência de vários agentes, um deles é o “onde” o leitor se encontra (CHARTIER 1991). Nessa perspectiva, a escola movida pela responsabilidade de ensinar a surdos e a ouvintes a ler e a escrever, a transmitir conteúdos curriculares, também condiciona a leitura dos alunos e dos professores sobre esses textos com um viés instrumentalista, apagando a potência artística, literária e cultural dessas obras. O próprio suporte que lhes dá existência, isto é, DVDs para “apoio pedagógico” do professor à educação dos surdos, limita possibilidades de leitura. Em contrapartida, o *Youtube* é um espaço de compartilhamento de informações, sem a pressão, a responsabilidade social de formar ou ensinar, embora muitos vídeos que ali circulam sejam usados na escola com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, o *Youtube* permite ao leitor certa liberdade para produzir múltiplas leituras, releituras e usos diversos dos vídeos que ali circulam, embora essa “liberdade” seja também atravessada pelos constrangimentos da cultura pedagógica/escolar.

Assim, apuramos que alguns vídeos do INES, no *Youtube*, serviram, de alguma forma, como referência para leituras antropofágicas, em que os sujeitos se apropriaram da literatura como atividade, como vivência, como representação

dos valores e da experiência visual dos surdos. Com base nessas reflexões, entendemos que esses objetos culturais são ambivalentes, portanto, nos permitem construir outras leituras que escapem à imposição e ao controle estabelecidos pelas políticas de inclusão escolar, mesmo que essa imposição e esse controle estejam ali latentes.

As leituras escapam ao controle quando lemos esses textos não para ensinar algum conteúdo (Libras, Português, Ciências ou Matemática), ou simplesmente para ver histórias sinalizadas por surdos e incorporar a norma “surdo bilíngue”, mas quando lemos os vídeos para perceber a literatura “próxima, real, democratizada, lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica” (DALVI, 2013, p. 77).

O estudo desse objeto de pesquisa permitiu constatar o número reduzido de obras de literatura infantil em língua de sinais existentes no país, se comparadas às obras impressas escritas em português. Com isso, acreditamos ser contraproducente rejeitar a leitura desses materiais (tanto os DVDs quanto os vídeos da internet) na escola, pois, infelizmente, em alguns contextos, essa é uma das formas, às vezes a única, em que a criança surda terá contato com a literatura em língua de sinais.

Nessa perspectiva, acreditamos que seja possível lançar mão desses objetos no interior da escola num movimento de contraconduta ao modelo de inclusão estabelecido hoje no País, como diz Vieira-Machado (2012) e Lopes (2014), propondo formas de apropriação desses materiais, em diálogo com as proposições de Dalvi (2013), em que o texto literário seja concebido como manifestação da memória e da criatividade em língua de sinais; que possuam qualidade literária em língua de sinais e que sejam apropriados para o nível cognitivo, cultural e estético dos alunos; que haja a articulação dessas obras com outros textos visuais, com textos fílmicos, híbridos materializados nos mais diversos suportes.

A partir das teses sobre as questões teórico-metodológicas do ensino de literatura propostas por Dalvi (2013), podemos afirmar que também são práticas de contraconduta rejeitar a leitura do texto literário privilegiadamente ou apenas para ensinar as características estruturais dos gêneros literários; defendemos, pois, o ato de ler estabelecendo pontes com as experiências da vida, com o cotidiano; incentivar a interpretação dos alunos, mas, ao mesmo tempo, cuidar para não apoiar interpretações forçadas e/ou arbitrárias; não desconsiderar as leituras dos alunos em detrimento de um modelo único de interpretação dos textos; lançar mão de textos que estabeleçam o diálogo com outros povos de longe e de perto e problematizarem as diferenças e aproximações entre a cultura surda e a cultura ouvinte; mostrar e utilizar com moderação, mas com rigor, metalinguagens próprias da linguagem literária, sobretudo, para que o aluno surdo compreenda seus efeitos de sentido nos textos em Libras.

Acreditando, com Chartier (1991), que as variáveis que moldam as formas múltiplas do ato de ler não são fixas no tempo, mas sofrem o efeito de sua condição histórica, esperamos que esta pesquisa contribua para construirmos outras leituras sobre os objetos culturais em língua de sinais que circulam na escola, sejam eles os DVDs, os vídeos do *Youtube*, ou outros não contemplados aqui, leituras que escapem da norma, leituras rebeldes, releituras criativas que tomem a literatura em língua de sinais, como arte, como manifestação das memórias e da experiência visual próprias da comunidade surda, fundamental para que o leitor surdo em formação possa construir sua identidade, aprendendo a ler o mundo e a si próprio por meio da literatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. A. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no sentido de educar. Salvador: Edufba, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed., trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BANDINI, H. H. M.; OLIVEIRA, C. L. A. C.; SOUSA E. C. Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Abr 2006, vol.16, no. 33, p.51-58.

BARROS, J.D. A. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPHUEM, v.9 n.1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860014>> Acesso em: 12 nov. 2014.

BASSO, S. P. S.; CAPELLINI, V. L. M. F. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em LIBRAS. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 491-512, nov.2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 15 dez. 2014

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In. KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. p. 227-246.

BESSONE, T. A história do livro e da leitura: novas abordagens. In: **Floema**. Ano III, n. 5ª, p. 97-111, out. 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, abr. 2002. trad. João Wanderley Geraldi. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROS\\_A\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROS_A_BONDIA.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2010.

BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 6º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial: INES. **Coleção Educação de Surdos**. [DVD]. MEC/SEE. RJ: Editora INES, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Departamento de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Departamento de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Tempo Brasileiro, 2010.

\_\_\_\_\_. Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRITO, Lucinda et al. **Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Especial, v. 3, n. 4, 1997, p. 19-61.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. 2 ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. São Paulo, Duas Cidades, 1995. p. 243-250.

\_\_\_\_\_. *A Literatura e a Formação do Homem*. In: Revista Ciência e Cultura. São Paulo: 249, 806-809, 1972. \_\_\_\_\_. Direitos humanos e literatura. In: *Direitos Humanos e Sociedade*. Antonio Carlos Ribeiro Fester (Org.). Copyright. **Comissão Justiça e Paz de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CANCLINI N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1998.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, M. “Introdução geral”; “Ler: uma operação de caça”. In. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, pp. 37-51; 236-248.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. vol.5, n. 11, São Paulo Jan./Apr. 1991. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01030141991000100010&script=sci\\_artt\\_ext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01030141991000100010&script=sci_artt_ext)> Acesso em: 15 dez. 2014.

CHARTIER, R. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João César de Castro. (Org.) **A força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: Argos, 2011, p.21-53

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna – séculos XVI-XVIII**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia Moretto. São Paulo: Edunesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa:Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2014.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007. Disponível em: < [www.cidadedoconhecimento.org.br](http://www.cidadedoconhecimento.org.br)> Acesso em 10 fev. 2015.

CUNHA, A. A. M. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

DALVI, M.A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.

DALVI, M. A. **Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de Ensino Médio**. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FIORI, E. M. Aprender dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.

FISCHER, R.; LANE, H. **Looking back: a reader on the history of deaf communities e their sign languages**. Hamburg: Signum-Verl, 1993.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

GARBIN, M. E. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23. p. 119-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança Surda**. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, M. T.; AQUINO, Z. T.; SILVA, Z. B. A Ideologia na Literatura Infantil. In: . **Estudos de Literatura Infantil**: teoria e prática. Jaboticabal: Funep, 2000,p. 15-33.

GUSSO, A. M.; DALLA-BONA, E. M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/1698/showToc>>. Acesso em mai. 2015.

JABOUILLE, V. **Iniciação à Ciência dos Mitos**. Portugal, Editorial Inquérito. (1986/1984).

KARNOPP, L. Produções Culturais em língua brasileira de sinais (Libras). **Letras de hoje**. Porto Alegre, v.8, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013

\_\_\_\_\_. **Literatura Surda**. Literatura, Letramento e práticas educacionais Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n.2, p. 98-109, jun. 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**: história & histórias. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

LEMOS, A. F. **Literatura videogames e leitura: intersemiose e multidisciplinaridade**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LÉVY, P. & AUTHIER, M. **As árvores de conhecimento**. São Paulo: Escuta, 1995.

LINS, G. **Livro Infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. 2 ed. São Paulo: Rosari, 2003.

**LITERATURA em LSB**. Produção: Joe Dannis. Direção: Yon Lee. Criação: Nelson Pimenta. Tradução (LIBRAS-Português): Luiz Carlos Freitas. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 1998. 1 DVD (60 min).

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J.M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**. V. 25, n. 2. p. 177-193. maio/ago. 2014. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000200010>>. Acesso em jan. 2015.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 23.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURÃO, C. H. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NAPOLITANO, M. “Fontes audiovisuais: a história depois do papel” In: PINSKY, C. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005 .

NAVARRETE, E. Roger Chartier e a Literatura. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v.2, n.3, p.23-56 set./Dez. 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Curso de Licenciatura em Letras-Libras. UFSC, 2006. Disponível em: <[www.Libras.ufsc.br/hiperlab/avaLibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos](http://www.Libras.ufsc.br/hiperlab/avaLibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos)>. Acesso em: 11 jun. 2009.

PORTELLA, O. O. **A fábula**. In: Revista de Letras. Curitiba, 1983, p. 119-138.

PORTO, S. B. N. **De poesia, muitas vozes, alguns sinais: vivências e descobertas na apreciação e leitura de poemas por surdos**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

QUADROS, R. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REZENDE, N.L. O ensino de literatura e a leitura literária. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-112.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W; GASKELL, G.(Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Editora: Vozes, Petrópolis,RJ.2000.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad: Neide Luzia de Rezende. In.: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 21-22.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

SANTANA, J.B.M.. **Fronteiras Literárias: Experiências e performances dos Tradutores e Intérpretes de Libras**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestre em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006. Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2006

SEIXAS, C.; FERNANDES, P. P. D. Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda. In: Artigo apresentado no IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 2012, **Anais**, Sergipe.

SILVA, A.B. **A prática da retextualização na aula bilíngue Libras-português**. 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SILVA, L.R.C.; DAMACENO, A.D.; MARTINS, M.C.R.; SOBRAL, K.M.; FARIAS, I.M.S. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa Na Formação Docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação**, 2009, Paraná. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2009.

SOUZA, H. F. **Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SUTTON-SPENCE. R. **Analysing sign language poetry**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

SCHALLENBERGER, A. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TASSO. D.R.G.; NANTES. J. M.; SANGALLI. M. T. Literatura infantil na inclusão do surdo. In: Artigo apresentado no encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores. 2007, **Anais**, Mato Grosso do Sul, Corumbá.

TAUVERON, C. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/1698/showToc>>.

Acesso em mai. 2015.

TRAGINO, A. **Livros, Leituras e Leitores: A literatura do Espírito Santo no vestibular da Ufes**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governabilidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 09 de fev. 2015.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

\_\_\_\_\_. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do espírito santo**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

YOU TUBE. **João e Maria**. Disponível em:  
<<https://www.Youtube.com/watch?v=ngl0T4X2JdY>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Chapeuzinho Vermelho**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **A bela adormecida**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=pjmYLA7I4qo>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Os três ursos**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=wxZWbFBAqqA>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **O patinho feio**. Disponível em:  
<[http://www.Youtube.com/watch?v=JYBZ\\_NA5sMs](http://www.Youtube.com/watch?v=JYBZ_NA5sMs)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **O príncipe sapo**. Disponível em:  
<[http://www.Youtube.com/watch?v=B\\_1sPE7EzWU](http://www.Youtube.com/watch?v=B_1sPE7EzWU)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **A galinha ruiva**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=6lmXselFNAQ>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Os três porquinhos**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=kFrqQZbJnmk>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Cinderela**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=aw2ts6GfuLI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **A lenda da mandioca** . Disponível em:  
<[http://www.Youtube.com/watch?v=uC\\_jR7Dtffs](http://www.Youtube.com/watch?v=uC_jR7Dtffs)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **O curupira** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=1INWTTTPId4>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **A lenda da lara** . Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=kHFeU7kf00U>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **A lebre e a tartaruga**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=vCSsvD3-rYU>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

- YOU TUBE. **A arara e o macaco**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=fyfx1Xk-fAl>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **O corvo e o jarro**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=QN2FFnaJR3s>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Poesia em Libras - Mudanças** . Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=sHdy4Wmvj08>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **A cigarra e as formigas**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=P3-Ms7FXIk0>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **O leão e a mentira** . Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=0Xa69QgJ4>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **O leão e o ratinho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=LQhyA-e1z38>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **O homem que queria ser cachorro**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=UvQnMwF6-gM>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **A raposa e as uvas**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=eEZioEt8oto>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **A lenda do saci** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=Vcyb6lDsyu0>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Pinóquio** . Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=WNh4-sHwU1E>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Bolinha de ping-pong - Rimar R. Segala**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=VhGCEznqljo>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Escorpião e tartaruga - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**.  
Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=qHZDpPps9Zg>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Arrogância - Sueli Ramalho e Rimar R. Segala**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=1tVmkLAY6uQ>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Os três machados - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho** .  
Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=dj3MJnJjvsY>>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **O Alienista - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em:  
<[http://www.Youtube.com/watch?v=neiDh\\_wOf4](http://www.Youtube.com/watch?v=neiDh_wOf4)>. Acesso em: 06 jul. 2014.
- YOU TUBE. **Saber e conhecer - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**.  
Disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=MNO7PMv2-\\_Y](http://www.Youtube.com/watch?v=MNO7PMv2-_Y)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Ethos - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=4LHZe-2Ad\\_g](http://www.Youtube.com/watch?v=4LHZe-2Ad_g)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Ovelha - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=tOzvLpOceEI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Frente e Verso - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=e2eaiV\\_TPM0](http://www.Youtube.com/watch?v=e2eaiV_TPM0)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Galinha - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=pc2jqOkSHfk>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Pato - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=9uVHavr-VhI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Peixe - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=ppZdgkSO8ko>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **MÛS - Rimar R. Segala e Sueli Rmalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=ouxRYl0IOE>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Vaca - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=NtN98y67ukM>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Centopéia e Annelus - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=QLT7aSmUaR4>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Gavião - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=cf1dYmw02e0>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Bola - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=HvKtjsGLC6g>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Papagaio - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=o4WlrAArDI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Fazenda: Galinha II - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=fV0LZlgcKjo>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Valorização - Rimar R. Segala e Sueli Ramalho**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=2tWdfC2756U>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **A Casa - Vinicius de Moraes (Libras).wmv** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=QvX1xpMpjdg>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **"O Amor em Paz" Vinicius de Moraes (Libras)**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=6eachY-QWI0>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **O Velho e a Flor** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=N-HNWWcQV20>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia as borboletas em Libras**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=OamKwNPgo5k>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Mundos - poema em LIBRAS** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=her93sHy7L0>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia: A Diferença (em LIBRAS)**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=YUQejoi2uMU>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia Cinco Sentido em LIBRAS**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=xmOnY1B2jEI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia em Libras: SAUDADE**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=kDvH3rDucI0>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia Farol da Barra em Libras (DEAF)**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=VXcKgO-jD9A>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **POESIA ACEITAR A JESUS EM LIBRAS (SURDO).wmv**. Disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=3L7NVhc-\\_VI](http://www.Youtube.com/watch?v=3L7NVhc-_VI)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Mãos do Mar (Libras)**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=K399DQf9XRI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia : " A Volta do Amor" em LIBRAS**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=A7JAMozSayI>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia e cultura propria do surdo em Libras** . Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=G4en44VX5QE/>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Feliz Natal Poesia em LIBRAS**. Disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=6ZXqoaNmm2w>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia de Natal - Vinicius de Moraes Com LIBRAS**. Disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=zTf\\_nxVEdGA](http://www.Youtube.com/watch?v=zTf_nxVEdGA)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poema surdo**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=KixGb2U2q6o>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Breve Poesia "Mundo Surdo"**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=tYVoHPzgEqo>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia de LIBRAS Homenagem Santa Maria/RS**. Disponível em:  
<<http://www.Youtube.com/watch?v=9LtOP-LLx0Y>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

YOU TUBE. **Poesia METADE Oswaldo Montenegro em LIBRAS**. Disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=35nLmLe4\\_MM](http://www.Youtube.com/watch?v=35nLmLe4_MM)>. Acesso em: 06 jul. 2014.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.