



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GUILHERME NICHOLS

**LITERATURA SURDA:
ALÉM DA LÍNGUA DE SINAIS**

**CAMPINAS
2016**

GUILHERME NICHOLS

**LITERATURA SURDA:
ALÉM DA LÍNGUA DE SINAIS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Mestre
em Educação, na área de
concentração de Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO
ALUNO GUILHERME NICHOLS, E ORIENTADA
PELA PROF.^a DR.^a LILIAN CRISTINE RIBEIRO
NASCIMENTO

**CAMPINAS
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 830506/1999-3

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N515L Nichols, Guilherme, 1987-
Literatura Surda : além da língua de sinais / Guilherme Nichols. –
Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Cultura Surda. 3. Literatura Surda. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Deaf literature : beyond sign language

Palavras-chave em inglês:

Brazilian sign language

Deaf culture

Deaf literature

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento [Orientador]

Vanessa Regina de Oliveira

Lodenir Becker Karnopp

Data de defesa: 09-09-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**LITERATURA SURDA: ALÉM DA LÍNGUA DE
SINAS**

Autor : Guilherme Nichols

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora Prof.^a Dr.^a Lilian Cristine Ribeiro
Nascimento

Prof.^a Dr.^a Vanessa Regina de Oliveira Martins

Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2016



“Quem come da árvore do conhecimento sempre acaba expulso de algum paraíso”
(William Ralph Inge)

AGRADECIMENTOS

A meu marido amado, Jason John Nichols.

À família Nichols, por ter me aceitado como parte da família.

Aos meus avós, Maria Juraci Bento da Silva e Guilherme Silva, obrigado por terem amor por mim.

Aos meus pais, Eliane Bento da Silva de Oliveira e Itamar Oliveira, obrigado por tudo que me ensinaram a viver no mundo.

Aos meus irmãos amados, Augusto Silva de Oliveira e Beatriz Silva de Oliveira.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos do coração, principalmente Daniele Silva Rochas, Daniela Cury, Aryane Santos Nogueira e os outros...

À professora e orientadora Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, por me compreender e me dar oportunidade de conhecimento e evolução.

Ao meu modelo de referência, o professor surdo, Dr. Steven Collins.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa.

Aos intérpretes de Língua de Sinais e amigos Lilian e Diego, que fizeram parte desses momentos, sempre me auxiliando e incentivando, além de acompanhar em todas as aulas.

Aos participantes da pesquisa e à equipe gestora e docente da escola bilíngue, pela colaboração com os dados da pesquisa.

Ao CNPq, por ter possibilitado e financiado esta oportunidade de aplicar o conhecimento da pesquisa para o meu povo surdo, amado eternamente.

Ao corpo docente da UNICAMP, aos funcionários e aos colegas do PPG da Faculdade Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

LITERATURA SURDA: ALÉM DA LÍNGUA DE SINAIS

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar como as crianças surdas se relacionam com o gênero literário das fábulas em língua de sinais, analisando a compreensão de histórias narradas por surdos e ouvintes, em vídeos. Existem vários materiais disponíveis em Libras, porém realizou-se a escolha de três modelos específicos para a pesquisa. Selecionaram-se seis fábulas no formato de vídeo, sinalizadas em Libras. O primeiro modelo tem o narrador na tela inteira e fundo sem imagem; o segundo traz o narrador em janela pequena e fundo com imagem; o terceiro tem o narrador em balão ao lado do texto e fundo com a imagem. As histórias foram apresentadas para os alunos do quinto ano de uma escola particular bilíngue para surdos de um município do estado de São Paulo. Os alunos assistiram às fábulas e sinalizaram e responderam em grupo, a perguntas realizadas pelo pesquisador. Com base em observações das enunciações dos alunos surdos, analisou-se sua compreensão, verificando, também, como a literatura influencia sua constituição subjetiva. Esta pesquisa fundamentou-se nos estudos de psicanálise, nos estudos culturais e nos estudos surdos, entendendo a literatura surda como parte da Experiência Cultural Surda. Como resultado, verificou-se que as crianças demonstraram boa compreensão das fábulas e que a experiência de contato com narrativas em Libras no contexto da educação bilíngue é essencial para seu desenvolvimento linguístico. Também se observou que valores éticos e aspectos culturais são assimilados pelas crianças surdas a partir da literatura, sendo um importante fator na constituição da subjetividade.

Palavras-chave: Libras; Cultura Surda; Literatura Surda.

DEAF LITERATURE: BEYOND SIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This research aimed to see how deaf children relate to the literary genre of fables in sign language (Libras), analyzing understand stories narrated by deaf and hearing adults in videos. There are several materials available in Libras, but there was the choice of three specific models for research. They selected six fables in video format, used in Libras. The first model is the narrator in full screen and without background image; the second brings the narrator small window and background with image; the third has the narrator balloon next to the text and background with the image. The stories were presented to the students of the fifth year of a bilingual private school for the deaf in a municipality of São Paulo. Students watched the fables and signed and answered in a group and the questions were asked by the researcher. Based on observations of the enunciations of deaf students, I analyzed their understanding, also checking the literature influences; its subjective constitution. This research was based on the psychoanalysis studies, cultural studies and deaf studies; understanding the deaf literature as part of the Deaf Cultural Experience. As a result, it was found that the children demonstrated good understanding of fables and the experience of contact with narratives Libras in the context of bilingual education which is essential for their language development. It was also noted that ethical values and cultural aspects are assimilated by deaf children from the literature. It is big being an important factor in the constitution of subjectivity.

KEYWORDS: Libras; Deaf Culture; Deaf Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Relação entre aparelho psíquico e literatura	67
Figura 02 - Prateleira com livros para escolha pelo leitor	84
Figura 03 - Narrador dentro do livro	84
Figura 04 - Prateleira com vídeos para escolha pelo leitor	85
Figura 05 - Narradora sinalizante “A princesa e o Sapo”	85
Figura 06 - Prateleira com vídeos para escolha pelo leitor	85
Figura 07 - Narradora sinalizante dentro balão ao lado do texto no livro	85
Figura 08 - Tradução da obra, sinalizando banho de sol	88
Figura 09 - Personagem da história <i>O bebê maluquinho</i>	89
Figura 10 - Tradução da obra – sinal do personagem	89
Figura 11 - Reconto pelo aluno	89
Figura 12 - Narrador/tradutor sinalizante com fundo verde	100
Figura 13 - Narrador/tradutor sinalizante na janela dentro do livro	101
Figura 14 - Narrador/tradutor sinalizante dentro do balão no livro	101
Figura 15 - Meio ambiente: sala de aula	110
Figura 16 - Elefante - sinal usado em região do Sul	129
Figura 17 - Elefante - sinal usado em região do Sudeste	129
Figura 18 - Vídeo dentro do Livro de criação de surdos	133
Figura 19 – Materiais produzidos na Argentina	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Sujeitos da pesquisa 5º ano	99
Tabela 02 - Fábula infantil - sem imagem ao fundo (modelo 1)	103
Tabela 03 - Fábula infantil - com imagem ao fundo e janela de língua de sinais (modelo 2)	104
Tabela 04 – Fábula infantil – com imagem ao fundo, sinalizando ao lado do texto em Língua Portuguesa (modelo 3)	105
Tabela 05 – Questionário para as fábulas – 5º ano	107
Tabela 06 – Diferenças entre <i>A fábulas da arca de Noé</i> e <i>A festa do céu</i> .	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de participações nas conversas preliminares	112
Gráfico 02 – Número de participações dos sujeitos no episódio 2	118
Gráfico 03 – Número de participações dos sujeitos no episódio 3	123
Gráfico 04 – Número de participações dos sujeitos no episódio 4	136
Gráfico 05 – Numero de participações dos sujeitos no episódio 5	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – LITERATURA	25
1.1 Literatura na sociedade	26
1.1.1. O que é literatura?	27
1.1.2. Qual a importância da literatura?	29
1.2 Literatura infantil	32
1.2.1. Como evoluiu a literatura infantil, criando-se novas versões para as histórias?	32
1.2.2. A literatura infantil é um conteúdo disciplinar ou uma forma de transmissão da cultura?	44
1.2.3. Como a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da subjetividade da criança?	47
1.3 Literatura surda e as modalidades de representação	51
1.3.1. O que é literatura surda?	51
1.3.2. Como a literatura pode ser um fator de autorrepresentação dos surdos?	55
1.3.3. Representação sobre a surdez na literatura	57
CAPÍTULO II – O OLHAR DA PSICANÁLISE SOBRE LITERATURA	62
2.1. A literatura nos conceitos freudianos	63
2.2. A literatura como fonte da subjetividade	67
CAPÍTULO III – LITERATURA SURDA COMO ARTEFATO DA CULTURA SURDA	72
3.1. Literatura surda conectando a cultura e a identidade	73
3.1.1. Como entender a cultura?	74
3.1.2. Há, de fato, cultura surda?	75
3.2 Caracterização da literatura surda	84
3.2.1. Produções da Argentina	84
3.2.2. Produções do Brasil	84
3.2.3. Produções dos Estados Unidos	85
3.2.4. Tradução cultural	87
3.2.5. Adaptação cultural	91
3.2.6. Criação e/ou produção cultural	93
CAPÍTULO IV – MÉTODO DA PESQUISA	95

4.1. O caminho percorrido na estrada de tijolo dourados	96
4.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa	97
4.3. O instrumento de pesquisa	100
4.4. Aplicação da pesquisa	107
CAPITULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
CAPITULO VI – CONSIDERAÇÕES	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

“É preciso ser surdo,
para descrever a vida a partir da surdez”
(Autoria pessoal)

Era uma noite escura, frioquinho, eu estava sentado no escritório em frente ao computador, digitando e lendo um papel de textura velha, amarelado e rasgado. Era minha certidão de nascimento. Eu fiquei observando cada letra, vários carimbos e assinaturas. Pensei: Esse é um documento da minha vida, que inicia minha história, minha carreira. Neste papel amarelinho, cada letra vai contando e mostrando quem sou eu.

No dia 25 de dezembro de 1987, eu nasci na capital do estado de São Paulo. É uma cidade de grande população, bilhões de habitantes nativos e migrantes, uma cidade com vários ruídos. Era uma tarde, às 16:45 horas, no Hospital e Maternidade Alvorada. Nesta mesma cidade, eu cresci dentro na minha família e vivia com os meus olhos observando o entorno e não entendia nada. Só o que eu percebia neste mundo eram as imagens e um mundo cheio de vibrações.

Um ano depois, chegou a hora em que a minha família começou a me olhar com suspeita. Eu era uma criança cheia de energia, não parava. Mas algo era diferente, eu não era como as outras crianças. Minha família começou a frequentar o Hospital Alvorada, e a minha mãe perguntava ao médico por que eu não era como os outros: não falava, apenas gritava. E então o médico foi me examinar.

Enfim, eu era surdo. O mundo caiu, os meus pais não entendiam o que é ser surdo, ficaram confusos e angustiados. Não sabiam por onde começar. É óbvio que o médico orientou meus pais a me levarem ao fonoaudiólogo, fazer terapia da fala, e isso foi feito durante vários anos. Na época era o melhor método de reabilitação em fonoaudiologia no Brasil, chamava-se Suvag. Naquele tempo o método indicado para os surdos era a oralização, e fui criado na oralidade, sempre me esforcei ao máximo.

Convivia com a minha família ouvinte somente usando a fala. Passaram-se muitos anos e percebi que eu era diferente. Quando eu era criança, não sabia nem entendia que era surdo. A minha mãe me levou a várias escolas, e muitas não me aceitavam. Também sofri muito na escola, e eu me sentia com a minha alma perdida e os meus olhos cansados de tanto tentar descobrir e conhecer, não tinha oportunidade

viver e ver a verdade. Porém ganhei dois irmãozinhos mais novos, a mudança era enorme. Também fomos morar em uma cidade pequena para ficar mais próximo da família, da favorita vovozinha e do vovozinho, que até agora são o meu amor, porque eles me criaram cheio de amor.

A minha mãe tomou uma grande decisão para mostrar quem sou eu e me levou a uma escola especial chamada Anne Sullivan, em Campinas, que fica a 40 minutos da minha cidade. No primeiro dia de aula, minha mãe me mostrou aquela escola. Naquele momento fiquei ansioso, ao mesmo tempo com medo, porque não sabia o que era aquele lugar. Foi meu impacto. Ela me disse: “Eles são iguais a você”. Chorei de medo, porque não queria que minha mãe me deixasse na escola.

Fiquei na escola, e tive o meu primeiro contato com um amigo surdo. Ele se chamava Felipe. Ele sinalizou e os meus olhos não piscavam, só olhando ele sinalizando. Aprendi, aproveitei cada dia, cada tempo, cada hora, cada minuto. Aproveitei e aprendi a língua de sinais quando eu tinha 11 anos. Comecei a entender: “Eu não estou sozinho neste mundo”. Fiquei mais ou menos um ano meio na escola apenas. Minha mãe resolveu me tirar da escola. Mas minha amizade com Felipe continuou. Eu sempre o convidava para ficar no final de semana na minha casa e também eu ficava alguns finais de semana na casa dele, jogava videogame, era mais divertido, a família dele era mais próxima.

Comecei a frequentar uma escola municipal na cidade onde eu morava, mas tinha muita dificuldade, e minha mãe sempre me apoiava no estudo em casa. E eu também participava do reforço na escola.

Quando eu cheguei à quinta série, mudei para a escola do estado. Era muito diferente. Era muito difícil, porque havia várias salas de aula, a cada matéria mudava o professor, fiquei perdido e inseguro. O tempo foi passando, e eu me adaptei à escola. Eu era o único surdo na escola. Fiquei sabendo nessa época, quando eu estava na quinta série, no meio do ano, da nova lei que obrigava a ter intérprete dentro sala de aula. Fiquei com um enorme sorriso e com o olho brilhante, fui correndo para contar a minha mãe: “*Agora eu tenho direito a ter intérprete dentro sala de aula*”. Assim, ela entrou em contato com o responsável da escola do estado.

Na sexta série do ensino fundamental consegui ter o intérprete de língua de sinais, fiquei aliviado. No primeiro dia de aula, ela entrou sala de aula e sentou bem na frente. A professora entrou na sala de aula, era português apresentando a matéria. Eu

olhava a intérprete, só que ela não sabia como interpretar. Voltei a olhar a professora de português falando e olhei a intérprete, ela não interpretou nenhuma palavra. Fiquei desconfiado e perguntei à intérprete se ela não sabia língua brasileira de sinais. Ela não respondeu, mas é óbvio que ela não responderia. Enfim, fiquei decepcionado, tentei trocar o intérprete e não consegui, fiquei assim até concluir o ensino fundamental.

Estudei na mesma escola no ensino médio. A diretora veio conversar e me perguntou se eu queria continuar com a intérprete, e eu respondi que não queria mais intérprete, que eu iria me virar, e a minha mãe começou a voltar a estudar comigo até concluir o ensino médio.

Vários anos depois, o meu amigo no trabalho em uma fábrica me convidou para eu fazer prova de vestibular Letras Libras¹ na UNICAMP. Eu não acreditava que iria passar, porque anteriormente já havia feito duas vezes vestibular sem sucesso, mas nesse vestibular era diferente, pois as provas eram em LIBRAS.

No dia certo, saiu o meu nome na lista, fui aprovado no curso de Letras Libras da UFSC no polo UNICAMP. Eu me sentia importante, porque tinha conseguido cumprir uma nova etapa, participar das aulas que eram ministradas juntamente com a presença de professores surdos e ouvintes e também de profissionais intérpretes de Libras. Nesse momento, comecei a manter contato com esta universidade, pois nela já havia diversos surdos estudando. A minha querida Tutora Vanessa Martins me convidou para participar como monitor da disciplina de Literatura Surda e também de Metodologia da Literatura Surda. Eu ministrei aulas e me identifiquei com a disciplina, pois percebi que era uma coisa nova. Na minha vida inteira não havia tido oportunidade de contato com a Literatura Surda, e ela provocou uma reflexão na minha vida. Essa foi a primeira forma de relação com o tema que hoje é meu objeto de pesquisa.

Vários meses depois, a Tutora Vanessa me indicou ao responsável pelo projeto de educação bilíngue na escola polo em Campinas, e fui convidado para ministrar aula de Libras nesse projeto. A professora bilíngue me pediu para eu adaptar material de contação de história. Minha primeira adaptação da história foi o livro *Quatro estações e um trem doido*. Traduzi a história em contação para o vídeo e percebi que as crianças surdas no primeiro ano do ensino fundamental ficaram com os olhos brilhando e um enorme sorriso emocionado. Eles se divertiram assistindo ao vídeo com

¹UFSC oferecia o Curso de Letras Libras na modalidade Licenciatura (formação de professores de Libras) e Bacharelado (formação de tradutores e intérpretes).

a interpretação cultural do conto. A minha tutora era também professora bilíngue no projeto municipal de Campinas, e o trabalho com histórias que nós compartilhamos durante as aulas me motivou a começar a pesquisa do mestrado usando o tema “literatura”.

Ao finalizar a graduação Letras Libras na UFSC polo UNICAMP, senti vontade de ingressar no mestrado para aprofundar as questões na área da Literatura Surda. Tomei conhecimento de que, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, mais precisamente no Mestrado em Educação, havia uma professora com experiência na área da surdez, a Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento. Senti uma grande abertura para participar de uma seleção. Esse fato favoreceu minha aprovação no Mestrado em Educação da UNICAMP, pois a prova foi adaptada às necessidades linguísticas. A primeira fase foi a entrega do projeto de pesquisa; a segunda fase foi a prova de escrita teórica que foi realizada em Língua Portuguesa e, em um segundo momento, também a prova em Libras, a qual foi filmada e traduzida. A última fase foi a entrevista com banca composta por cinco professores do programa de pós-graduação, com a participação do intérprete de Libras.

Ao iniciar o mestrado, em todas as disciplinas contei com a participação do intérprete. A partir disso, posso afirmar que a inclusão na universidade está sendo feita. Alguns professores do programa de pós-graduação na área de educação de surdos realizam, com frequência, enfrentamentos e negociações para garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos no espaço acadêmico. Já há quase um ano e meio sou acadêmico, e, em minha participação, sempre enfrentei as dificuldades na sala de aula, como a leitura e escrita. Um dia tive um sonho que trago a seguir:

Era uma noite escura, estava no escritório estudando e pesquisando vários conceitos do pensamento Freudiano, para eu poder compreender e produzir minha dissertação de mestrado da Faculdade Educação da UNICAMP. Era uma coisa nova para mim. Acredito que seja uma difícil leitura para qualquer pessoa, porém para mim, que sou surdo, era mais difícil, porque a leitura era em minha segunda língua português. O trabalho é uma tripla atividade: Primeiro, tenho que fazer o dobro de esforço para ler o português (já é uma interpretação), posteriormente tenho que realizar a compressão em língua sinais e/ou imagens (segunda interpretação) e por último, produzir a escrita (terceira interpretação). Mas é possível, e me esforçando consigo entender. O dicionário fica no lado da mesa e, usando sinônimos na internet

para eu refletir, consigo escrever a dissertação de mestrado. Neste esforço, com 8 horas de trabalho, só consegui escrever duas páginas da introdução.

Cansado e preocupado, com a minha consciência pesada por causa de só ter produzido duas páginas, me senti culpado e frustrado e fui dormi. Aquela noite tive um pesadelo, no qual meu inconsciente se manifestou. Vou traduzir o meu sonho.

“Era um quarto, uma cama de solteiro. Eu estava deitado. Tinha uma mesa com um livro preto bem em frente à cama. De repente as letras se desprenderam do livro e se transformaram em milhares de filhotes de aranha. Eles saíram do livro e se ajuntando, os vários filhotes se transformaram em um bicho, que ia me pegar”

Senti uma grande frustração por conta da dificuldade com a leitura e escrita ser e Língua portuguesa. Senti-me fracassado porque só produzi duas páginas. Senti-me culpado e ao mesmo tempo desejei que pudesse usar somente a LIBRAS, desprezando a Língua Portuguesa. Mas essa não é a realidade, o mundo acadêmico exige a produção e Língua Portuguesa. Os filhotes de aranha em meu sonho representam as letras, que são meu martírio. Elas me apavoram e me perseguem, mas não posso me declinar desta tarefa de absorve-las, compreendê-las, fazer delas minha companhia. Meu inconsciente manifestou esta angústia através do sonho, de forma tão metafórica, que se assemelha à literatura. Essas dificuldades são constantes, sempre serão, mas com esforço completei essa etapa.

Até este momento, minha orientadora me acompanhou nas leituras acadêmicas no primeiro semestre. Foi um grande exemplo na minha vida: me ajudou com paciência e tirou a minha fobia da leitura. Ela me mostrou o mundo acadêmico e me estimulou para eu andar sozinho no conhecimento acadêmico. Há momentos em que me sinto angustiado, alegre e triste, mas, com seu apoio, estou conseguindo enfrentar a vida universitária.

Apresento a minha pesquisa no mestrado. Interessa-me saber como surgiu a Literatura Surda. A literatura desempenha um papel imprescindível, porque participa da mente humana e incide sobre a formação da fantasia e da moral dentro da evolução cultural. Na pesquisa realizada no mestrado, analisei os elementos da cultura surda e a formação da fantasia e moral. Percebo que, na opinião dos profissionais que trabalham na área surdez, é fundamental a contação de histórias. Porém o meu interesse, na

presente pesquisa, é avaliar as técnicas de narração de histórias em vídeo para crianças surdas. Para isso, produzimos alguns materiais de Literatura Surda e utilizamos outros já disponíveis, como contos traduzidos.

Muitas crianças surdas convivem, na maior parte do tempo, com família e amigos ouvintes e, portanto, têm pouco acesso à literatura infantil. A escola é um dos poucos espaços onde a criança tem oportunidade desse contato com a Literatura Surda. Acredito que os resultados desta pesquisa podem servir de apoio para diversas editoras, tradutores de língua sinais, leitores para as crianças surdas, entre outros, que se propõem a organizar formas de contação de histórias para crianças surdas e levam em conta a real necessidade desses materiais.

Essa realidade motivou minha prática docente, na qual sempre me preocupei em levar a literatura para as crianças surdas.

Ao ingressei no mestrado, esse tema continuou despertando meu interesse, o que direcionou o objetivo de minha pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar como as crianças surdas se relacionam com o gênero literário das fábulas em língua de sinais, analisando a compreensão de crianças surdas a partir de narrativas realizadas por surdos e ouvintes, em vídeos. Como compreensão, definimos a relação de interação da criança com as histórias narradas: encontrar significado nelas, relacioná-las como mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados para elas. (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p. 22). Existem vários materiais disponíveis em Libras, na internet, no *youtube*, e também, atualmente, alguns livros digitais podem ser adquiridos em livrarias.

Ao observar muitos desses materiais, nos questionamos qual seria a melhor forma de apresentação da literatura infantil em Libras. Quais aspectos seriam mais importantes para garantir a compreensão da criança surda? Qual a relação da experiência literária da criança com a compreensão de novas histórias? Qual a relação entre pistas imagéticas e compreensão? Seria a narrativa em sinais influenciada pelo fato de o narrador ser surdo ou ouvinte, ou a compreensão dependeria da fluência do narrador? Qual a relação entre a compreensão, a experiência com o gênero literário e o conhecimento linguístico em Libras?

Além dessas questões técnicas, a inserção no campo da psicanálise passou a nos intrigar com outras questões de cunho subjetivo: De que forma a literatura infantil atua sobre os aspectos subjetivos das crianças surdas? Sendo expostas à Língua de

Sinais de maneira escassa e insuficiente – o que ocorre, muitas vezes, somente no contexto educacional, qual a relevância da contação de histórias para o desenvolvimento linguístico desses alunos?

Escolhemos três modelos específicos que propusemos analisar nesta pesquisa. Foram selecionadas seis fábulas no formato de vídeo, sinalizadas em Libras, algumas delas já publicadas e disponíveis no mercado editorial e outras produzidas especialmente para a pesquisa. O primeiro modelo tem o narrador na tela inteira e fundo sem imagem; o segundo modelo tem o narrador em janela pequena e fundo com imagem; finalmente, o terceiro modelo tem o narrador em balão ao lado do texto e fundo com a imagem. As histórias foram apresentadas para os alunos do quinto ano de uma escola particular bilíngue para surdos de um município do estado de São Paulo.

Nessa escola, é comum o uso de literatura infantil, como atividade pedagógica, no processo educacional, tanto pelos professores surdos no ensino da Língua de Sinais, quanto pelos professores ouvintes bilíngues. Esses alunos surdos assistiram aos vídeos de fábulas e sinalizaram suas impressões, respondendo a perguntas do pesquisador. Baseada em observações das enunciações dos alunos surdos, realizamos a análise da compreensão, buscando verificar se as pistas imagéticas nos vídeos favorecem ou não a compreensão das crianças. Reiteramos o conceito de compreensão neste trabalho: a possibilidade da criança de recontar a história, conservando os principais elementos do enredo e fazendo relações com significados próprios de sua experiência de vida (PAIVA; OLIVEIRA, 2010).

A fundamentação teórica teve como base os estudos culturais, os estudos surdos e os estudos da psicanálise.

Nesta pesquisa, os Estudos Culturais têm como principal fundamentação teórica as contribuições de Hall, sociólogo e pioneiro neste campo de investigação, de origem jamaicana, que viveu na Inglaterra desde 1951 até sua morte em 2014. A escolha por este autor se fez a partir das suas considerações sobre cultura, identidade e pós-modernidade, tão caras às atuais reflexões sobre o movimento surdo no Brasil e no mundo. Segundo Bittencourt (2014, p. 136),

o pensamento de Stuart Hall se configura como um excelente ponto de inflexão para que possamos compreender os confusos tempos da dita pós-modernidade, não como uma tentativa nostálgica de fazermos renascer os valores clássicos da Modernidade, ela mesma ambivalente em suas categorizações e contraditória em seus alicerces formativos. A Modernidade é um projeto fracassado, o que urge agora é estabelecermos novas formas de

compreender os signos sociais do homem destituído de todo atomismo e, nesse quesito, a obra de Stuart Hall nos ajuda consideravelmente.

Os autores integrantes do campo descrito como Estudos Surdos são convocados para as reflexões e a análise dos dados da pesquisa, tanto aqueles que se propõem a discutir questões sobre a importância da Língua de sinais e da educação bilíngue, como Lacerda, Strobel, Quadros, quanto aqueles que dialogam com o tema deste trabalho: a Literatura Surda, como Karnopp, Rosa e Hessel.

A psicanálise entrou como campo de reflexão em momento posterior, a partir do contato com essa área do conhecimento em disciplina cursada durante o mestrado. Tendo Freud como autor fundamental, vários conceitos são discutidos no decorrer da pesquisa, compondo a análise das influências da literatura na construção da subjetividade infantil. Para tanto, utilizamos também as contribuições do famoso psicanalista Bruno Bettelheim, que mostrou como os contos infantis são importantes na elaboração dos conflitos infantis e evidenciam ensinamentos de extrema importância para as crianças em determinada época.

Uma reflexão é fundamental para clarear a forma como campos distintos – os Estudos Culturais, os Estudos Surdos e a psicanálise – são relacionados nesta pesquisa. Entendemos que a constituição dos sujeitos ocorre através da cultura, na relação social dos indivíduos com aqueles que compõem suas experiências de vida. Não há como realizar uma cisão entre o individual e o social.

Mesmo que a psicanálise postule o indivíduo como ser único, que se desenvolve de modo peculiar, não há como apartar seu desenvolvimento das experiências culturais, das imposições sociais de cada época, das vivências trágicas e bem-sucedidas de cada ser humano na sua inserção no mundo. “A cultura, então, é antes de mais nada interpelativa, produzindo subjetividades, produzindo identidades” (BERNARDES; HOENISCH, 2003, p. 121); portanto, os modos de ser e de pensar de cada ser humano são constituídos culturalmente.

Os estudos culturais partem do pressuposto de que os saberes não estão cristalizados, são mutáveis e emergem por acontecimentos que não se submetem a um cálculo prévio. Então, são saberes nômades, como afirma Costa:

Saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção de pensamento humano – eis uma descrição que parece provisoriamente

adequada para me referir ao *ethos* contingente do que tem sido denominado de Estudos Culturais, ou Cultural Studies, em sua versão contemporânea. (COSTA, 2000, p.13)

Portanto, os saberes se entrelaçam, eles migram, percorrem países, grupos, práticas, se atravessam entre si. E não são estanques, em um grupo determinado, mas estão em constante transformação. Isso significa que as relações dos surdos com os ouvintes modificam uns aos outros mutuamente, em situações não calculáveis, no sentido de que não é previsível emergirem novos acontecimentos a partir desse encontro, dessa emergência.

Ora, essas ideias compactuam com a psicanálise de origem francesa, que aposta numa concepção da linguagem que não admite uma relação fixa, territorializada, literal, entre um significado e um significante, mas considera que os significantes, no ato de uma fala, como um acontecimento, se encontram com o significado. Aquele que escuta confere ao significante um significado nem sempre previsível por quem o emitiu.

Então, o que há, na verdade, na língua, são encontros no diálogo, são encontros de significados com significantes. Os significados, portanto, florescem nesse encontro, nesse enfrentamento entre significantes, em significações também da ordem do não calculável, do não previsível. Por isso diz Saint-Exupéry (2004, p.71): “a linguagem é uma fonte de mal-entendidos”.

Por isso também podemos afirmar que a língua não é transparente, não remete a um ordenamento de significação que se concretiza numa leitura literal, posto que aquele que recebe, como cadeia significante, faz vibrar em si todo um conjunto de outras cadeias de significantes a partir do qual, desse encontro, emergirão outros significados.

De outro lado, para vertente francesa, ou digamos, linguística, o processo analítico não tem nada a ver com uma hermenêutica interpretativa de um sentido fechado. Não é meta dessa vertente da psicanálise ocupar-se de “fechar” sentidos; o mote central é promover a desconfiguração da cristalização do imaginário, e o “bom uso” do sentido é mantê-lo aberto, em vias de ser capturado em uma rede de significantes que postulam a criatividade ou produção de coadunações com novos sentidos. Tais diferenças são fundamentais de serem pontuadas, quando nos Estudos Culturais são apontadas as utilizações de algumas perspectivas psicanalíticas; estas, evidentemente, são as contribuições oferecidas pela psicanálise, digamos, do sentido “aberto”. (BERNARDES; HOENISH, 2003, p.105, autoria dos grifos?)

Ao analisar os enunciados das crianças surdas sobre as fábulas, utilizamos uma concepção de linguagem proposta por Authier-Revuz (2004, p. 69):

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O *outro* não é um *objeto* (exterior, *do qual se fala*), mas uma *condição* (constitutiva, *para que se fale*) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso.

Para Authier-Revuz, todo discurso é sempre atravessado por discursos dos outros, contém a presença de diversas vozes – a polifonia. Ou seja, a homogeneidade do discurso é uma ilusão. Assim, os enunciados das crianças surdas, sujeitos desta pesquisa, são perpassados pela fala de outros sujeitos, dos seus professores, dos pais, dos amigos e também pela literatura. O conceito utilizado por Authier-Revuz para explicar como a fala de cada um é perpassado pelo discurso do outro é a heterogeneidade.

Para a autora, há dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada.

A primeira delas, a constitutiva, é totalmente inconsciente: ela constitui o sujeito pela linguagem, mas não é percebida conscientemente por ele. Essa forma de heterogeneidade mantém o sujeito na ilusão de que ele mesmo é a fonte de seu dizer. A autora afirma que,

sob nossas palavras, “outras palavras” sempre são ditas; que, atrás da linearidade “da emissão por uma única voz”, se faz sentir uma “polifonia”; que “todo discurso parece se alinhar sobre várias pautas de uma partitura” e que o discurso é constitutivamente atravessado pelo “discurso do Outro”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69)

A heterogeneidade constitutiva é necessária para que o sujeito possa dizer algo, ele precisa ter essa ilusão; sem ela, o sujeito não poderia proferir seu discurso.

A outra forma é a heterogeneidade mostrada, quando o falante coloca em seu discurso palavras de outro que falou antes dele. Isso ocorre, por exemplo, quando o sujeito diz: “*Como dizia meu pai ...*”, “*Refiro-me ao conceito daquele autor...*”, “*Aquele livro fala ...*”.

Na fala das crianças desta pesquisa, as duas heterogeneidades podem ser observadas. Ao usarem a língua de sinais, demonstram ser constituídos por essa língua, e os conceitos que utilizam são reflexos da fala de outros (adultos ou crianças) – heterogeneidade constitutiva. Mas, em diversos momentos, referem-se à fala de outras

peessoas e apontam isso em seu discurso – heterogeneidade marcada –, como poderemos ver nas análises da pesquisa. Para a psicanálise, “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

O bebê, quando nasce, precisa do outro para cuidar dele, nas necessidades básicas de alimentação, higiene, carinho. São os pais que inserem a criança na cultura. A criança constrói sua subjetividade, absorvendo traços da cultura. Os pais transmitem a ela seus próprios significados sobre o mundo, as regras morais, os modos de se relacionar, etc. Pela língua, a criança forma sua subjetividade e, em cada processo dialógico, ela se insere na heterogeneidade constitutiva. Porém a criança surda, por não compartilhar uma língua com seus pais (na maioria ouvintes), pode ter dificuldade de compreender as regras morais e os elementos culturais de seu meio. Quando chega à escola, essa criança não entende as regras, uma vez que não foram elaboradas em seu meio familiar.

Mas cada família, embora todas compartilhem a mesma cultura, pode ter regras mais rígidas ou mais flexíveis. A literatura é um elemento de interseção entre todas as culturas, e é importante na transmissão de valores e regras morais, que passam de geração em geração, mas que também sofrem mudanças no decorrer da história.

Como exemplo das mudanças na literatura, temos a história contemporânea *Frozen, uma aventura congelante*. Essa história traz, como todas, em seu clímax, a ideia de que o amor poderia salvar a personagem de sua sina sofrível. Mas, ao final, o amor que a salva é o amor fraterno, de sua irmã, que a tira do feitiço em que era consumida. Muito atual, a temática remete à ideia de que a mulher contemporânea não precisa de um homem que a salve, que o casamento, diferentemente do que ocorre em *Branca de Neve, Cinderela e Bela Adormecida*, não é a solução para seus problemas.

Trazendo à tona os problemas dos enredos no estilo “Bela Adormecida” e *Branca de Neve*”, *Frozen* faz a transição ideal entre um passado nebuloso das mulheres, para um futuro esperançoso para o sexo. A ideologia feminista, presente dentro do signo, passa hoje para as meninas o que amanhã elas defenderão: seus direitos de igualdade e respeito dentro da sociedade. *Frozen* deixa claro para o público infantil que o assiste que, mulheres e homens são igualmente admiráveis. (LIMA, 2014, s.p.)

Nesse sentido, a literatura também acompanha as mudanças culturais da sociedade.

Apresentadas as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, descrevemos agora sua organização. Essa dissertação é composta por cinco capítulos:

O capítulo 1 discute a importância da literatura e apresenta a fundamentação teórica para a compreensão do valor da literatura na sociedade. Faz também um aprofundamento sobre o papel da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem das crianças no contexto escolar e relaciona as modalidades de representação.

O capítulo 2 discute a importância de olhar da psicanálise com a literatura para compreensão sobre a fonte da subjetividade das crianças surda.

O capítulo 3 apresenta as considerações sobre a literatura surda, conectando-a com os conceitos de cultura e identidade. Para fomentar uma reflexão, analisamos o conceito de experiências culturais surdas no campo dos estudos culturais e dos estudos surdos.

O capítulo 4 explora os caminhos percorridos neste estudo, nos quais se baseou a investigação, ou seja, descreve a metodologia que selecionamos para a realização da pesquisa de abordagem qualitativa com base nos estudos culturais, nos estudos surdos e nos estudos psicanalíticos

O capítulo 5 relata os resultados da pesquisa, analisando-os e discutindo-os em duas categorias: Libras e subjetividade.

O último capítulo contém as considerações finais.

Capítulo I

Literatura

1.1. A Literatura na sociedade

“A literatura é a expressão da sociedade, assim como a palavra é a expressão do homem” (Louis Gabriel Ambroise de Bonald)

Podemos iniciar navegando no mundo da literatura a partir da definição de que esta é a mais profunda representação ou aproximação do homem com o mundo e é pontualmente a natureza produtiva das ideias, ou seja, a construção de um mundo no interior do mundo da mente humana.

Os autores nos quais baseamos esta discussão são: Jouve (2012), Novaes (2000), Tatar (2004) e outros que apresentam fundamentação teórica para a compreensão da importância da literatura. Conseguimos realizar uma reflexão constituída por alguns questionamentos interessantes: O que é a Literatura? Qual a sua importância? Para obter as respostas a esses questionamentos e aprofundar essas reflexões, navegamos em um mundo de literatura no universo de mente humana, a partir de uma base teórica que favorece a compreensão sobre a literatura.

A palavra “Literatura” é uma expressão muito abstrata, difícil para compreender, porém, na realidade, a literatura tem um objetivo subjacente, podendo manifestar o movimento cultural da história da humanidade. Segundo Compagnon (1999), citado por Fonseca (2013, p.01) o bom texto de literatura sempre tem necessariamente cinco elementos: um autor, um livro, um leitor, uma língua e um referente. Os cinco elementos exploram o movimento da história e social dos homens, refletindo sua cultura. A literatura do século XIX era diferente da literatura de hoje; por exemplo, quanto às suas personagens humanas, as mulheres eram descritas como deusas, intocáveis e puras, pois acreditava-se que eram mais próximas de Deus que os homens. Porém a escrita literária não está para consertar a sociedade, ela apenas a retrata. Em cada novo período histórico, novos escritores criticam a literatura pregressa a seu tempo e a modificam para ficar mais próximos da realidade. Nesse sentido, a literatura é o movimento da história social.

“O nome Literatura é, certamente, novo (data do início do século XIX); anteriormente, a literatura, de acordo com a etimologia, eram as inscrições, a escritura, erudição, ou o conhecimento das letras” (FONSECA, 2013 p.1). Por esse motivo, a palavra “Literatura” ficou cada vez mais complexa, e seu conceito sofreu mudanças a partir de várias teorias literárias.

1.1.1. O que é Literatura?

O que é literatura? A definição para este termo não é simples, uma vez que, em cada tempo histórico, cada grupo social tem sua maneira de compreendê-la.

Consultando o dicionário Houaiss, encontramos a seguinte definição:

s.f. Arte de escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso.
 Conjunto das produções literárias de um país, de uma época.
 Profissão de homem de letras: dedicar-se à literatura.
 Conjunto de obras sobre um determinado assunto; bibliografia: literatura sobre o câncer.
 Literatura de cordel, literatura popular, de pouco ou nenhum valor literário, geralmente em brochuras ou folhetos pendurados em cordel de bancas de jornaleiros ou vendidos em feiras do Nordeste.
 Literatura de ficção, o romance, a novela, o conto. (DICIONÁRIO HOUAISS, 2015)²

Analisando a definição, observamos que, no dicionário, Literatura é aquilo que “se escreve”, concepção que traz embutida a ideia de que aquilo que se “fala” não é literatura. Observa-se o privilégio da manifestação escrita sobre a oral. Isso significa que um tipo de produção, para ser considerada literária, deve ser registrada em letras no papel, desconsiderando-se, dessa forma, aquilo que se transmite pela oralidade. O que dizer das histórias contadas pelos pais às crianças na hora de dormir? Seriam literárias ou não? Ou poder-se-ia dizer que são reproduções literárias as narrativas maternas e paternas de um conto, uma fábula ou lenda que já foi escrita? O que dizer das histórias contadas pelos surdos, transmitidas na comunidade surda, antes que pudessem ser registradas em vídeo?

Vale lembrar que muitos dos contos foram escritos após circularem de forma oral entre as comunidades, passando de geração em geração. Os irmãos Jakob e Wilhelm, mais conhecidos como irmãos Grimm, por exemplo, no século XIX, percorreram a Alemanha, ouvindo as comunidades populares e registrando as histórias contadas por pessoas humildes, muitas delas analfabetas. Eles registraram inúmeras fábulas, lendas, anedotas, contos e superstições de pessoas simples dos vilarejos do interior daquele país. Em 1812, publicaram sua primeira obra, coletânea dessas histórias populares, denominada *Kinder und Hausmärchen* (Histórias da criança e do lar). Um segundo volume foi editado em 1814 e, em 1819, a obra completa com três volumes (OBERG, 2000, p. 8). O trabalho dos Irmãos Grimm com as narrativas populares

² Disponível em: <http://www.dicio.com.br/literatura/>. Acesso em: 7 set. 2015.

[...] ganhou proporções que romperam a esfera meramente nacionalista de importante documento das tradições populares alemãs para espalhar-se pelo mundo, sendo continuamente traduzido e imortalizando-se entre crianças, jovens e adultos que vêm lendo e contando as histórias por eles recolhidas (OBERG, 2000, p. 8).

Ao compilarem as narrativas orais que, há décadas ou séculos, eram contadas nas casas e os vilarejos pelas famílias alemãs e publicarem em forma de livro, os irmãos Grimm deram a essas histórias o caráter de literatura. Ainda, hoje, embora as concepções sobre literatura se tenham tornado mais amplas, há uma “desconfiança de tudo que não é escrito” (LAJOLO, 1982, p. 32). Além disso, nem tudo o que é escrito é considerado literatura, é preciso que o texto tenha uma linguagem literária, uma linguagem poética, que atinja o leitor: “é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto” (LAJOLO, 1982, p. 38). Para Nicola (1998, p. 24), o texto é literário quando carrega uma função poética da linguagem, melhor dizendo, “quando a intenção do emissor está voltada para a própria mensagem, com as palavras carregadas de significado”. Isso compreende não só a forma do texto, mas também seu conteúdo.

É preciso que a linguagem do texto surpreenda o leitor de alguma forma, fugindo da convenção dos significados correntes, coloquiais, cotidianos. A literatura não é mera cópia dos acontecimentos, da realidade, é o inesperado. “A literatura não transmite nada cria” (LAJOLO, 1982, p. 43). A criação, porém, é sempre encadeada pela realidade, pela vida, pelas experiências do autor. “A história vivida e sofrida pela multidão de leitores está sempre presente, no direito e no avesso do texto” (LAJOLO, 1982, p. 46).

O escritor colombiano Gabriel Garcia Marquez, prêmio Nobel de literatura, afirmou: “[...] a imaginação é apenas um instrumento de elaboração da realidade, mas a fonte de criação, afinal de contas é sempre a realidade” (MARQUEZ, 1982, p. 34). Sobre os leitores encantados com seus livros ele diz: “Não lhe conto nada que não pareça com a vida que eles vivem” (MARQUEZ, 1982, p. 39).

O que faz, então, um texto ser considerado literatura? A forma da linguagem. O texto literário não pode ter uma linguagem científica ou técnica, mas sublime, elevada, que encante o leitor.

Voltando ao verbete do dicionário Houaiss, percebemos que o texto literário tem uma valoração que se revela pela maior ou menor apreciação dentro de uma

tradição cultural. A literatura de cordel, por exemplo, na definição do verbete, é uma “literatura popular, de pouco ou nenhum valor literário” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2015). É necessário, portanto, perguntar: quem avalia se um texto é de maior ou menor literário?

Lajolo (1982, p. 18) responde a essa questão:

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação.

A literatura é um movimento social: todos os escritores manifestam que existem; a história da vida neste mundo e o sofrimento sempre são parte da nossa vida. Os leitores devem conhecer o que existe neste mundo, aceitar e enfrentar os sofrimentos, porém a história sempre indica o melhor jeito de viver neste mundo. O papel da literatura é importante no contexto da nossa vida, e esta seção pretendeu mostrar ao leitor a importância da literatura para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do psíquico. Na próxima seção, discorreremos sobre a importância da literatura.

1.1.2. Qual a importância da Literatura?

Podemos afirmar que a leitura é um princípio para a construção de conhecimento e desenvolvimento do ser humano. Na vida cotidiana buscamos as informações através da leitura, motivados por situações de necessidade, prazer, obrigação, divertimento ou para passar o tempo.

Consideramos que a literatura tem como função a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa um importante espaço no acesso à informação e ao conhecimento.

Na escola e na vida, a literatura tem também o objetivo de desenvolver a habilidade de leitura, favorecendo a moral e a formação do sujeito leitor literário. A leitura literária precisa contar com cinco elementos: o primeiro é um autor que, envolvido numa relação de interação com a arte da literatura, manifeste, através de sua obra, o significado peculiar que dá ao mundo à sua volta. O segundo: um livro, que registre uma ou várias histórias. A literatura tem a capacidade de registrar as formas

como a humanidade vai se modificando ao longo do tempo e dos lugares. As mudanças nos hábitos, nos costumes, nas formas de relação entre os indivíduos, nos modos de comportamento, entre outras manifestações da cultura, podem influenciar a escrita de obras literárias. Por outro lado, a realidade também é influenciada pela literatura. Nas obras literárias, muitas vezes, a fantasia traz importantes questões da condição humana, como sentimentos, conflitos psíquicos, relacionamentos, medos, frustração, entre outros. Este é o terceiro elemento da leitura literária: um leitor, que, envolvido numa relação com os livros, busca encontrar seu significado quando lê, para compreender o texto ou para construir conhecimento e desenvolvimento intelectual. O quarto elemento é uma língua, que é uma base para atingir o público alvo, dependendo de quem escreve e para quem escreve. Por exemplo, aqui no Brasil, a maioria dos habitantes fala português, porém vários grupos minoritários falam outra língua, como índios, imigrantes, surdos, entre outros. Uma obra literária escrita em português, portanto, pode não atingir a todos os brasileiros. O quinto e último elemento é um referente. O Brasil é um país enorme, tem várias culturas expressas pelas pessoas que aqui vivem. Através da literatura, o sujeito pode perceber que não está sozinho, pois a leitura pode contribuir de forma significativa para a vida na sociedade e favorece o exercício da cidadania e a formação do desenvolvimento intelectual.

A literatura é um elemento cultural usado na construção da moral. Nos séculos XVII e XIX, a literatura infantil tinha o objetivo de mostrar o modo de ser adulto, da vida do adulto para a criança. Na escola, a literatura tinha também esse objetivo, ou seja, trabalhar com a moral. No século XX, a escola passou a entender literatura não mais como um recurso para conduzir as atitudes da criança, mas para desenvolver o gosto pela leitura, um trabalho que se articulasse com o letramento.

Lajolo (2008) explica a importância da leitura literária na vida e na escola:

É literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106)

Dessa forma, a literatura se apresenta como um elemento de constituição subjetiva – transmitindo valores e costumes de uma época –, como importante formador

da habilidade intelectual e como integrante da construção da cidadania. No entanto, considera-se que formar leitores não é um trabalho fácil. Geralmente não é só dentro na escola que se faz essa tarefa, mas também fora da escola, por exemplo nos encontros de leituras, na família, em bibliotecas, na internet e outros lugares diferentes. O interesse pela leitura deve ser absorvido desde a infância, na família, mas, infelizmente, tanto família e escola como os outros lugares têm falhado com essa obrigação. É importante que a leitura seja realizada em qualquer idade, porém quanto mais cedo melhor. O interessante é que se desperte a fantasia, a curiosidade e o prazer por ler. Existem muitas escolas e famílias que entregam os livros às crianças e aos jovens e os obrigam a ler, mas essa atitude é equivocada, pois essa forma de apresentar a leitura não gera prazer, e a criança ou jovem o farão de má vontade.

O processo de contato e gosto pela literatura deve ser estimulado desde a infância, para criar o hábito da leitura dentro da família, da escola e em outros lugares, para formar bons leitores. A leitura é uma forma de organizar a mente e a maturidade, além de proporcionar prazer.

1.2. Literatura Infantil

A Literatura infantil é antes de tudo, literatura ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra funde os sonhos e a via prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (CAGNETI, 1996, p.7)

Já discorreremos sobre os diversos conceitos teóricos a respeito da literatura. Vamos refletir sobre o tema da Literatura Infantil como possibilidade no processo de formação do leitor, pois ela colabora para desenvolver a compreensão de significados nas crianças, sendo, por isso, fortemente valorizada no contexto da educação, principalmente na educação infantil.

No caminho percorrido, este item propõe conhecermos o trabalho de Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil, a fim de estabelecer as bases para um novo gênero de literatura infantil. Iremos explorar um dos contos de fada mais conhecidos pelas crianças e adultos: *Cinderela*. Para tal, queremos estabelecer um diálogo com os irmãos Grimm, que também foram importantes escritores e compuseram várias versões das mesmas histórias narradas por Perrault. Eles registraram várias fábulas infantis, realizaram compêndios de histórias folclóricas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento do gênero literatura infantil (PAÇO, 2009).

As reflexões que apresentamos são construídas a partir da análise do gênero conto em três versões diferentes da história de Cinderela, para conseguirmos realizar uma reflexão constituída por alguns questionamentos interessantes: Como evoluiu a literatura infantil, criando-se novas versões para as histórias? A literatura infantil é um conteúdo disciplinar ou um elemento da cultura? Como a Literatura infantil contribui para o desenvolvimento da subjetividade da criança? Para chegar às respostas a esses questionamentos, desenvolvemos os itens a seguir.

1.2.1. Como evoluiu a literatura infantil, criando-se novas versões para as histórias?

No século XVIII, o reconhecido Charles Perrault publicou várias obras literárias, escrevia diretamente para o adulto. Naquela época, as crianças deveriam seguir o modelo adulto de ler a literatura. “Antes não se escrevia diretamente para a crianças, visto que não se considerava que existisse infância: a criança era tratada com

um adulto em miniatura, cujo período de imaturidade deveria ser encurtado”. (GARCIA; FACINCANI, 2007, p. 01). Seus *Contos da Mamãe Gansa* são uma referência entre os clássicos infantis; a sua primeira versão foi publicada em 1697. A grande preocupação de Perrault era transmitir um valor moral, de acordo com os princípios da sociedade da época.

Mais de cem anos após sua morte, destacaram-se nesse campo os escritores irmãos Grimm, que publicaram, em 1812, os contos mais divulgados até hoje, conhecidos por leitores do mundo todo como as mais famosas histórias infantis.

Dentro da escola, a Literatura Infantil tem a preocupação da formação intelectual, e tem um poder transformador da sociedade, principalmente na educação infantil. Por meio da relação com a literatura, as crianças descobrem o universo fantasioso dentro da história e vivenciam um momento de prazer. É importante o contato das crianças com a literatura infantil para desenvolver a fantasia, a criatividade, a compreensão de ideias e para construir seu conhecimento.

A literatura infantil leva a criança à descoberta do mundo, onde sonho e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico: podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim. (PAÇO, 2009 p.12)

A Literatura infantil sofreu modificações no decorrer da história, seguindo as mudanças culturais de cada época e grupo social. Para exemplificar, apresentamos trechos de três versões do conto Cinderela:

O conto de Cinderela por Charles Perrault (1697), no livro organizado por Maria Tatar (2004), é descrito como o conto maravilhoso mais conhecido. Nesta análise, realizamos recortes de algumas versões da história, com trechos bem interessantes e diferentes, dos quais a versão de Disney é a mais conhecida atualmente. Os recortes serão descritos a seguir:

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas de temperamento igual ao seu, sem tirar nem pôr. **O marido, por seu lado, tinha uma filha que era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par.** Nisso saíra à mãe, que tinha sido a melhor criatura do mundo.

Assim que o casamento foi celebrado, **a madrasta começou a mostrar**

seu mau gênio. Não tolerava as boas qualidades da enteada, que faziam suas filhas parecerem ainda mais detestáveis (TATAR, 2004, p.39, negritos nossos)

No conto de Perrault (1697), o pai era vivo, quando a madrasta começou a maltratar Cinderela, porém, na versão de Disney, a madrasta só se tornou cruel após a morte de seu marido, pai da menina. A interpretação de Bettelheim (2014, p.350) para a primeira versão é de que “o pai tem um papel insignificante; tudo o que sabemos sobre ele é que se casou uma segunda vez e que Cinderela não ousava se queixar ao pai porque ele a repreenderia uma vez que era inteiramente dominado pela mulher”. Nesse ponto, mostra-se o pensamento tradicional no século XVII, as proposições que tomam o poder do pai na família como origem e modelo de todas as relações de poder e autoridade. Nesse sentido, verificamos que o escritor tem fluência da cultura de seu tempo. Nos dias atuais, seria inadmissível que a madrasta humilhasse a enteada diante dos olhos do próprio pai. Na atual cultura ocidental, há o ideal de um pai cuidadoso, que protegeria a filha de tal humilhação e sofrimento.

A versão de Perrault (1697) mostra que o pai da Cinderela escolheu ficar com a madrasta, sem fazer nada em favor da filha, o que revela um outro papel paterno, determinado pela cultura europeia do século XVII: aquele que vivia a posição dos homens de sua época, valorizando aspectos sociais, como autoridade, trabalho, culto ao poder, entre outros. Os homens atribuíam o cuidado dos filhos às mulheres, não se sentiam responsáveis por sua educação. Porém, na cultura atual, “os pais raramente sacrificam um dos filhos em favor dos outros ou fecham os olhos quando aquele é perseguido por estes” (BETTELHEIM, 2014, p. 331). Por isso, na versão de Disney, Cinderela só passa pelas angústias dos maus tratos pela madrasta e pelas irmãs, após a morte do pai. Cinderela ficou desprotegida pela perda da mãe verdadeira e do pai cuidadoso.

A seguir, apresentamos trechos de duas outras versões da história, a fim de compará-las:

Versão Perrault	Versão Irmãos Grimm
Enfim o grande dia chegou. Elas partiram, e Cinderela seguiu-as com os	Tendo ficado só, Cinderela correu para a campa da mãe e sob a avelreira exclamou:

<p>olhos até onde pôde. Quando sumiram de vista, começou a chorar. Sua madrinha, que a viu em pranto, lhe perguntou o que tinha: “Eu gostaria tanto de ... eu gostaria tanto de ...”. Cinderela soluçava tanto que não conseguia terminar a frase.</p> <p>A madrinha, que era fada, disse a ela: “Você gostaria muito de ir ao baile, não é? ”</p> <p>“Ai de mim, como gostaria”, Cinderela disse, suspirando fundo. “Pois bem, se prometer ser uma boa menina eu a farei ir ao baile. ” (PERAULT, 1687 apud TATAR, 2004, p.41, negritos nossos)</p>	<p>- Arvorezinha, minha arvorezinha, agita teus ramos e cobre de ouro e prata a tua amiguinha!</p> <p>O pássaro, então, que estava pousado na árvore, atirou-lhe um lindo vestido de ouro e prata e sapatinhos recamados de seda e prata. Com a maior rapidez, ela vestiu-se e foi à festa. Estava tão linda que as irmãs e a madrasta não a reconheceram e julgaram que fosse uma princesa desconhecida, assim trajada de ouro e prata. (GRIMM, s.d., p. 230-231)</p>
---	--

Em cada uma das versões, Cinderela tem um personagem diferente que a ajuda. Perrault usou a personagem da fada madrinha, que, então, surge para ajudar a Cinderela a ir ao baile. Já na versão dos irmãos Grimm foi diferente, outros personagens são o seu socorro: a arvorezinha e o pássaro. Uma possível explicação vem do domínio da Igreja Católica naquele período, o que impediria que a literatura se utilizasse de personagens míticos, como as fadas.

[...] a escola estava sob o domínio da igreja Católica, e os conteúdos eram ministrados para os integrantes da nobreza e do clero. Essa escola transmitia a cultura erudita, e a pedagogia baseava-se na memorização, na acumulação de conhecimento e na moralização da criança. (GARCIA; FACINCANI, 2007, p.2)

Dentro desse contexto, os irmãos Grimm viveram naquele momento uma conexão escola-religião, o que acabou influenciando sua escrita. Corso (2006, p. 115) esclarece o que “os pássaros são animais ligados à morte, eles é que podem voar até um lugar longínquo que é o mundo dos mortos”. Existe uma ligação alma-pássaros na cultura de tradição cristã.

A versão foi escrita por Grimm após uma pesquisa que recolheu os contos entre os moradores da Alemanha, no século XIX, quando era muito intenso o poder da religião. Tudo o que os irmãos Grimm produziam era deixado dentro da igreja. Suas obras foram publicadas em dois volumes, em 1812 e 1815. O discurso marcadamente religioso pode ser visualizado no trecho a seguir:

A esposa de um homem muito rico adoeceu gravemente; sentindo que seu fim estava próximo, chamou a filhinha única para o pé da cama e disse-lhe:

- Querida filhinha, conserva-te sempre boa e piedosa, **assim o bom Deus te ajudará e eu, do céu, velarei por ti e te protegerei sempre.**

Pouco depois, fechou os olhos, **entregando a alma a Deus.** A menina ia todos os dias rezar e chorar sobre a campa de sua mãe, continuando sempre muito boa e piedosa. (GRIMM, s.d., p.225, negritos nossos)

Em algumas culturas, como a alemã, por exemplo, o enunciado eufêmico sobre a morte, como: “[..] entregando a alma a Deus”, aparece em narrativas, demonstrando a influência da cultura cristã. Na versão dos irmãos Grimm, Cinderela agradeceu ao pai que havia levado o ramo de aveleira, depois correu até o túmulo da mãe e plantou o ramo, chorando, lágrimas caindo em cima deles. O ramo cresceu e tornou-se uma linda árvore. Ela continuava rezando no túmulo, e ali apareceu um passarinho, que representa simbolicamente o espírito da mãe, a qual, mesmo após a morte, cuidava de Cinderela.

A versão francesa (PERAULT, 1687) usa a personagem da fada madrinha, que chega para dar o apoio à Cinderela e transforma seu trapo em lindo vestido em ouro e prata. Segundo Garcia e Facincani (2007, p.05), “a imaginação, o sonho, a fantasia são fontes que alimentam a inteligência da criança, portanto, contribuem para sua formação”. Esses autores também afirmam que a imaginação é própria da arte da literatura infantil, que, ao mergulhar no mundo da mente infantil, vai formando vários recursos simbólicos. Quando as crianças tomam conhecimento da história, esses recursos simbólicos ficam em sua mente, e, com o passar do tempo, elas vão entender o significado desses elementos simbólicos no mundo real.

Este outro episódio confirma o caráter não religioso da narrativa dos irmãos Grimm:

Cinderela agradeceu muito, depois correu à campa da mãe e plantou o ramo, chorando tão copiosamente que as lágrimas, caindo em cima dele, o regaram.

O ramo cresceu e tornou-se uma linda árvore. Cinderela continuava a rezar e chorar sobre a sepultura três vezes por dia e, todas as vezes, pousava na árvore um passarinho muito alvo, o qual, quando ela formulava algum desejo, lhe jogava logo o que pedia. (GRIMM, s.d., p. 227)

Na versão de Grimm, a árvore e o pássaro são responsáveis pela preparação da transmissão do objeto mágico. Um outro ponto de vista é um elemento simbólico que representa a realização da vida. Embaixo da linda árvore, onde a mãe da Cinderela está enterrada, um pássaro branco, representando a alma da mãe, está acompanhando e protegendo Cinderela. Na tradição cristã, o Espírito Santo, elemento da Santíssima Trindade, é também representado por uma pomba branca.

Finalizando, descrevemos outro trecho do conto de fada por Perrault (1697):

As duas irmãs perceberam então que era ela a bela jovem que tinham visto no baile. Jogaram-se aos seus pés para lhe pedir perdão por todos os maus-tratos que a tinham feito sofrer. Cinderela perdoou tudo e, abraçando-as, pediu que continuassem a lhe querer bem.

Levaram Cinderela até o príncipe, suntuosamente vestida como estava. Ela lhe pareceu mais bela que nunca e poucos dias depois estavam casados. Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as duas irmãs no palácio e as casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte. (PERRAULT, 1697 apud TATAR, 2004, p.48)

No conto da fada escrito por Perrault, o fim da história mostra que a Cinderela é tão amável e bondosa que ela perdoa as meias-irmãs do fundo do coração e faz com que se casem com nobres da corte, e Cinderela casou-se com o príncipe e teve felicidade para sempre. Após o final da história, vem a moralidade, que prega um modelo perfeito de comportamento feminino: também as moças devem cultivar os valores morais, as boas atitudes e a natureza do feminino, a fim de encontrar a felicidade no casamento, tal como Cinderela.

O conto de Cinderela, escrito pelos Irmãos Grimm, em sua obra *Contos e lendas dos irmãos Grimm*, registrada em 1812, não se assemelha à versão de Perrault nem à de Disney, pois a versão é mais violenta e tem também um fundo religioso.

No momento de experimentar o sapatinho, soluções bastante violentas são sugeridas pela mãe das meias-irmãs de Cinderela: movida pela ambição, a madrasta não mede o sacrifício das próprias filhas.

As duas irmãs ficaram loucas de alegria, pois tinham o pé bastante pequeno. A mais velha, então, levou o sapato para o quarto e tentou calçá-lo diante da mãe. Mas o dedo polegar não cabia dentro do pequeno sapatinho; então a mãe deu-lhe uma faca e disse:

- Corta o dedo, minha filha; quando fores rainha não terás mais que andar a pé.

A moça cortou o dedo, enfiou o pé no sapato, dissimulou a dor e foi ao príncipe. Este, então, levou-a no seu cavalo como noiva. (GRIMM, s.d., p. 234)

Segundo Tatar (2004), a história de Cinderela teve origem por volta 850 d.C. A história chamava-se Yeh-hsien e foi registrada por Tuan Ch'engshih, na China. Naquele país, o pé pequeno para mulher era sinônimo de beleza, feminilidade e erotismo, essenciais para um bom casamento. Esse mundo simbólico, criado em torno de sexualidade dos pés, atravessou culturas. Porém o sapatinho de Grimm é feito de ouro, representado como um elemento valioso de feminilidade.

Na versão alemã, o final da história mostra tragédia e também tem um cunho religioso, uma vez que a maldade, sendo considerada um pecado pela Igreja, é castigada. Tatar (2004) explica que Cinderela não perdoa as filhas da madrasta, mas convida as “meias-irmãs” para seu casamento, quando pombos bicam os olhos e elas acabam castigadas com a cegueira eterna.

A caminho da igreja, a mais velha colocou-se à direita da noiva e a menor à esquerda. As pombas, então arrancaram um olho de cada uma. Quando saíram da igreja, a irmã mais velha colocou-se à esquerda da noiva e a menor à direita; as pombas então arrancaram de cada uma o outro olho.

Assim foram punidas, com a cegueira, para o resto da vida, por terem sido tão falsas e perversas. (GRIMM, s.d., p.236)

Podemos concluir que todas as produções literárias são manifestações culturais e demonstram conexões com o tempo e o local onde são produzidas. Apesar de as diferentes versões reproduzirem variações de valores morais de determinados grupos de sociais, o conto Cinderela mantém, até hoje, um núcleo comum: a mesma trajetória de uma menina que perde os pais (ou somente a mãe) e que, sofrendo com as duas filhas invejosas da madrasta, trabalhava o dia todo. Cinderela recebe ajuda para ir ao baile no qual perde o sapatinho, e é recompensada com o casamento e com o final feliz ao lado do príncipe.

Com a compra dos direitos de reprodução dos contos de Grimm pela Disney, as histórias dos irmãos foram popularizadas de forma mundial e massificada. Talvez não haja no mundo ocidental uma criança que não tenha influência dos filmes da Disney. O estúdio Disney escolheu a versão de Perrault para a produção cinematográfica, porém modificou alguns detalhes e acrescentou alguns elementos importantes da versão dos Grimm. Os americanos criaram o personagem Cinderela de acordo com o padrão de beleza do país, os Estados Unidos: uma bela jovem loira de olho azuis, que acabou se tornando a imagem oficial da personagem no imaginário mundial.

Porém, é possível perceber que o enredo vai se adaptando aos diferentes momentos de uma sociedade; hoje em dia, existem várias versões da história, tais como Cinderela Negra, Cinderela Surda, entre outros. Portanto, cada grupo social faz sua representação da história da Cinderela, como uma forma de manifestação cultural da minoria. Escolhemos a Cultura Surda para continuar a discussão e reflexão.

O conto da Cinderela Surda, escrito por Hessel, Karnopp e Rosa (2007), é o conto maravilhoso mais conhecido pela comunidade surda.

A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. Nosso objetivo, nesse texto, é recontar essa história a partir de uma outra cultura, uma cultura surda. Assim, este livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro cultura e identidade surda [...] (HESSEL, KARNOPP, ROSA, 2007, p.5)

No final do século XX, no Brasil, se deu o aparecimento dos primeiros livros para crianças surdas escritos e publicados por brasileiros. Naquele momento a

Dra. Lodenir Karnopp, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvia com escritores surdos várias produções da literatura surda. Essa professora também assumiu a disciplina Literatura Surda no curso Letras Libras da Universidade Federal Santa Catarina –UFSC. Em 2007, ela e os escritores surdos Carolina Hessel e Fabiano Souto Rosa criaram a história *Cinderela* com aspectos da cultura surda. Atualmente, Carolina Hessel é doutora na Universidade Federal Rio Grande do Sul – UFRGS – e Fabiano Souto Rosa é doutorando da Universidade Federal Pelotas – UFPel. Alguns recortes bem interessantes da história serão descritos a seguir:

<p>Cinderela e o príncipe eram surdos e aprenderam a Língua de Sinais Francesa quando eram crianças.</p> <p>Cinderela era filha de nobres franceses e aprendeu a Língua de Sinais Francesa com a comunidade de surdos, nas ruas de Paris.</p> <p>O rei e a rainha contrataram o mestre L’Epeé para ensinar a Língua de Sinais Francesa ao Príncipe herdeiro do trono.</p> <p>(HESSEL, 2007, p. 6-8)</p>	<p>Cinderela chegou atrasada à festa e chamou a atenção de todos, principalmente do príncipe.</p> <p>O príncipe foi ao encontro de Cinderela, estendeu a mão, convidando-a para dançar.</p> <p>Cinderela sinalizou:</p> <p style="padding-left: 40px;">- SOU SURDA!</p> <p>E o príncipe, surpreso, respondeu, em sinais:</p> <p style="padding-left: 40px;">- EU TAMBÉM SOU SURDO!</p> <p>Felizes, o príncipe e a Cinderela dançaram e conversaram a noite toda, sem perceber o tempo passar...</p> <p>(HESSEL, 2007, p.22)</p>
---	---

“*Cinderela surda* é também a adaptação de contos de fada mais conhecida na educação do surdo no Brasil. A lei 10436/2002, reconhecendo como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de sinais - Libras e outros recursos a ela associados, retificou o dever da garantia, por parte do poder público em geral e de empresas concessionárias de serviço públicos, de formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão de Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente pelas comunidades surdas do Brasil.

A língua de sinais é sabidamente a língua de constituição de sujeito surdos e quando ela é assumida nos espaços educacionais o desenvolvimento e desempenho dos alunos surdos são significativamente melhores no confronto com experiência em espaços nos quais está língua não está presente. (LACERDA, 2010, p. 63)

O conto da Cinderela surda mostra a importância de os sujeitos surdos terem acesso à língua de sinais, como ocorreu com as personagens. Segundo Lacerda (2010), não é apenas a língua que é importante, mas o contato com os outros surdos. Porém, para que o surdo perceba que não está sozinho, existem os outros surdos e os encontros entre eles, em ambientes como associações e *shoppings*, além de outros encontros surdos.

Hessel menciona em sua narrativa a dificuldade de comunicação do surdo com os ouvintes:

Cinderela limpava e cozinhava, mas a madrasta e as irmãs nunca estavam satisfeitas. A comunicação entre elas era difícil, pois a madrasta e as irmãs só faziam poucos sinais. (HESSEL, 2007, p.12)

Há muitos exemplos na literatura de surdos que usam a língua de sinais e são forçados a viver em meio à comunicação difícil no mundo de hoje, em que a gente vive. Um exemplo é a narrativa de Sylvia, dentro do texto escrito por Sabine Vergamini (2003, p. 27), em sua obra *Mãos fazendo história*: “Nessa época, contava mais ou menos oito anos, as lembranças são difíceis: Sylvia não entendia o que os professores falavam durante as aulas que frequentava no período da tarde”. Também a versão da Cinderela surda aponta que a comunicação é diferente entre os surdos e os ouvintes, pois mostra dois mundos diferentes dentro da família.

Esses casos representam um número muito reduzido, uma vez que 95% das crianças surdas nascem em família ouvintes. Obviamente, o impacto da surdez na família é muito diferente, e é uma variável que influi consideravelmente na comunicação com a criança. (SOUZA; SILVESTRE, 2007, p.62)

Muitas famílias que têm filhos surdos não se interessaram em aprender a língua de sinais para poder se comunicar com eles, muitas vezes, por terem sido assim orientados por profissionais da área da saúde.

A versão *Cinderela surda* traz marcas significativas da surdez para o texto:

De repente, Cinderela olhou para o relógio da parede e viu que já era quase meia-noite. Com medo, ela fez o sinal de TCHAU e saiu correndo. O príncipe segurou sua mão e ficou com uma luva, enquanto ela tentava sair correndo. (HESSEL, 2007, p.24)

A primeira versão do conto *Cinderela* mostra que a beleza feminina era ter o pé pequeno, simbologia relacionada à cultura oriental na China, como já explicitamos aqui. Até algumas décadas atrás, as chinesas deviam até mesmo quebrar os ossos do pé e amarrá-lo, para que não crescesse. Esse sacrifício era justificado pelo desejo de manter o pé pequeno, uma vez que essa parte do corpo feminino era uma atração sexual em sociedades na China. Portanto, o fato de o marido e/ou príncipe calçar o sapatinho na mulher também revela que ele a está aceitando para o casamento.

Na versão de Perrault, o sapatinho de cristal está relacionado ao valor que o cristal tinha para a sociedade da época, porém há outro significado também, indicando o quanto a mulher era delicada e uma dama completa, até mesmo no jeito de andar – perfeito. Naquela época, as mulheres delicadas, educadas e submissas representavam o ideal de perfeição para constituir uma família e gerar filhos. Se a mulher tivesse um comportamento fora de padrão, era considerada inferior. Portanto, o gênero do texto mostra como os acontecimentos da vida cotidiana suscitaram a emergência de uma política feminista, quando as mulheres, no final do século XVIII, se rebelaram contra esses padrões predefinidos.

Na versão dos irmãos Grimm, o sapatinho é feito de ouro, valioso material naquela época e ainda hoje. A versão alemã demonstra que o sapatinho de ouro representa a divisão social, pois a menina pobre se torna princesa, ao calçar tal sapatinho. Como afirma Christofolletti (2011, p.45):

[...] pois simbolizam a sua ascensão a um nível social alto, quando está entrando no baile, e o seu declínio para a sua posição de maltrapilha, ao descer as escadarias para ir embora do baile. Esta Borracheira é aceita pelo príncipe mesmo na condição de maltrapilha (ela apenas lava o rosto e as mãos e sua beleza fica bem mais aparente), ou seja, impressão de que nesta versão, ele realmente a ama independente de sua aparência.

Por fim, comentamos a versão de Hessel, Karnopp e Rosa, o conto da Cinderela surda, que representa a comunidade surda dentro da literatura surda. Segundo Bosse (2014, p. 34), na “história de Cinderela Surda ao invés de perder os sapatos,

Cinderela perde as luvas e, desta forma, as mãos ficam em evidência e, conseqüentemente, a língua de sinais adquire visibilidade”. Essa e outras obras literárias dos surdos apresentam elementos da cultura surda: por exemplo, o uso da luva simboliza que a Cinderela se comunica com a língua de sinais e, através das mãos, ela adquire independência em relação aos ouvintes. Com as mãos ela pode se comunicar e pode se fazer entender. O príncipe pode assumir seu amor, pois, como ela, ele também é surdo; ele realmente a ama, porque com ela pode ter uma real comunicação.

O funcionário percebeu Cinderela na cozinha e perguntou:

- Quem é aquela moça?

- Ela é apenas uma empregada surda! – disse a madrasta.

- Sinto muito, senhora. É ordem do príncipe que todas as moças surdas do reino experimentem a luva. VENHA, MENINA! Tocando em seu ombro e sinalizando. Todos ficaram surpresos quando viram a luva entrar, perfeitamente, na mão de cinderela.

O príncipe e a Cinderela casaram-se e foram felizes por muitos anos.

(HESSEL, 2007, p. 30-32)

Esse trecho da história mostra uma marca da cultura surda, um exemplo da experiência da comunidade surda. Ali há as regras para obter a atenção de um surdo, usando o contato visual direito ou tocando no ombro. Há vários tipos de chamada, que são:

- Tocar a mão duas vezes no ombro – (se for perto).
- Acenar com sinal de chamada e também jogar uma bola de papel ou outro objeto – (se for longe).
- Ligar e desligar a luz – (somente em sala de aula onde há surdos, ou auditório em que a maioria pessoas é surda).

O final feliz da história, celebrizado pelo casamento de Cinderela surda com o príncipe surdo, felicidade que a personagem merece, em razão de todo o sofrimento causado pela dificuldade de comunicação; da humilhação que vivenciou; e da forma como foi tratada por muito tempo. Ela é linda e também bondosa, mas sua vida foi

sofrida, vivendo com a madrasta e as irmãs, pois a comunicação entres elas, era difícil, porque faziam poucos sinais. Quando se casou com o príncipe surdo, pôde viver feliz para sempre. Esse fato gera a compreensão de que o casal surdo era mais feliz, visto que ambos tinham a mesma língua e a mesma cultura.

Todos os contos trazidos até as crianças são estratégias para adequá-las aos valores sociais de uma cultura, de uma época. Portanto, na próxima seção, discutiremos o papel da literatura dentro da escola.

1.2.2. A literatura infantil é um conteúdo disciplinar ou uma forma de transmissão da cultura?

A Literatura infantil no contexto da escola tem como objetivo formar a criança leitora: é importante que o estudante desenvolva o gosto pela leitura, porém, no mundo moderno e globalizado, ligado ao universo girando sem parar, acaba-se por esquecer essa tarefa tão importante na vida cotidiana.

Por causa da tecnologia nos meios de comunicação, como TV e Internet, as relações interpessoais apresentam-se apartadas do conhecimento. As crianças acabam deixando, durante a infância, de ler um bom livro, pois existem outros recursos, como jogos, *tablets*, vídeos. Por outro lado, a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência, mas não se pode esquecer a importância do conhecimento literário.

Os estudos realizados na área da literatura infantil apontam que ela não só contribui para a formação de caráter, como desenvolve a habilidade da leitura. Além disso, a literatura conecta a criança com o conhecimento desenvolvido pela humanidade. A criança que lê mergulha no universo da fantasia, atravessa o mundo da linguagem, constrói relações simbólicas que lhe possibilitam fazer comparações e selecionar o melhor da história, em situações tanto dentro da escola como fora dela.

A imaginação, o sonho, a fantasia são fontes que alimentam a inteligência da criança e, portanto, contribuem para sua formação. O mundo da fantasia é uma motivação para a visão do mundo real. Muitas vezes, a experiência da nossa vida vai se registrando em nossa memória por uma manifestação simbólica. Por exemplo, as histórias infantis usam personagens animais sempre com um aporte simbólico. Segundo

Tatar (2004, p. 31), na história *Chapeuzinho Vermelho*, o personagem “lobo, com sua natureza predatória, é frequentemente visto como uma metáfora de homens sexualmente sedutores”. Segundo a autora, a origem da história é do século XVII, quando muitas crianças desapareciam; e o conteúdo que ela deseja transmitir é que não se podia deixar as crianças sozinhas na floresta.

Ajustado ao contexto atual, a história tem como moral o alerta de que as crianças não devem ficar sozinhas, nem devem conversar com estranhos. Zilberman (2003, p. 27) afirma que, através de “contos de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas”. A autora afirma, ainda, que a literatura infantil é importante para que as crianças possam ter seu espaço e perceber as coisas que existem neste mundo, para compartilhar com os outros.

Mesmo assim, muito profissionais da educação não conseguem compreender o trabalho da literatura infantil: deveria ser ensinado como conteúdo disciplinar ou como forma de transmissão da cultura? Ou ambos?

Segundo Zilberman (2004), o espaço dentro da sala de aula deve favorecer o desenvolvimento do gosto pela leitura. É importante que as crianças tenham um ambiente de intercâmbio da cultura literária, que não pode ser ignorada. O conto infantil tem dois elementos inseparáveis dentro do contexto da educação: o primeiro elemento é a técnica e o segundo é a linguagem.

Paiva e Oliveira (2010 apud SOSA, 1978) explicam que a técnica de desenvolvimento da escrita literária precisa despertar a avidez do leitor. Infelizmente, alguns livros infantis são desprezados pelas crianças, pois o gênero textual apresenta-se muito simples, sem riqueza de linguagem, o que impede o processo de desenvolvimento da inteligência infantil, por não atender às exigências intelectuais e sentimentais das crianças.

A linguagem é outro ponto a ser considerado como fundamental e depende, de certo modo, da habilidade do autor. A linguagem dentro da literatura infantil deve ser simples, mas não elementar demais; deve ser bem cuidada e prazerosa, para que o texto não se torne medíocre. O livro deve levar o aluno-leitor a navegar no mundo da fantasia, com uma linguagem clara, porém enriquecedora, desenvolvendo sua capacidade simbólica.

Por fazer parte da literatura infantil, a arte deve ser estimada e completamente relacionada à intimidade da criança-aluno-leitor. “A criança tem um apetite voraz pelo bem e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil” (PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p.24). As crianças leitoras estão famintas, e a literatura tem o alimento disponível. Esse alimento traduz os movimentos da subjetividade, do prazer, da fantasia e do interesse da própria criança leitora.

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante da daquela língua (na qual o poema foi escrito). (LAJOLO, 2008, p.45)

A literatura infantil deve ser utilizada na escola, e, no momento da leitura, os professores precisam se adaptar e se aproximar das esferas culturais das crianças. Nesse momento, as crianças desenvolvem a linguagem, reconhecendo ou aprendendo novos vocábulos que o texto utiliza; também desenvolvem a percepção e adquirem cultura. No entanto, geralmente os profissionais no ensino básico usam a literatura a serviço da moralização e dos ensinamentos. Todavia, é importante que os profissionais da área de pedagogia e outras licenciaturas tenham em sua formação o conhecimento sobre arte, pois, geralmente, durante a vida acadêmica, são preparados nas áreas de pedagogia e psicologia e recebem um vago conhecimento da arte.

Rubem Alves, numa crônica que publicou no livro *Gaiolas ou asas*, relata o caso de um menino de 9 anos que lhe escreveu uma carta para contar sobre a leitura de um de seus contos. O autor assim transcreve a carta do garoto:

“Prezado Rubem [...]. Li o seu livro ‘O Patinho que Não Aprendeu a Voar’. Eu gostei, porque aprendi que liberdade é fazer o que se quer muito mesmo. Escreva para min. E eu tenho uma professora demais. Com todos os livros que a gente lê, ela manda fazer ditados, encontrar palavras com dígrafo, encontro consonantal e encontro vocálico”.

Minha alegria inicial foi interrompida por um estremecimento de horror: eu não sei o que é dígrafo! Meu Deus! Ele, um menininho de 9 anos, já sabe. E eu não. O dígrafo tem de ser coisa muito importante, essencial, para ter sido incluído no currículo de um menininho de 9 anos. Com certeza, é preciso conhecê-lo para ser iniciado nos prazeres da leitura, a única coisa que importa (ALVES, 2004, p. 23).

Enfatizando a importância de a escola despertar o interesse pela leitura, o autor afirma: “Acho que as escolas terão realizado sua missão se forem capazes de

desenvolver nos alunos o prazer da leitura. Ele é o pressuposto de tudo mais. Quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo” (ALVES, 2004, p. 24).

Portanto, o professor deve escolher bons textos para seus alunos leitores, com compromisso com a leitura e a formação continuada, utilizando a literatura infantil para facilitar o desenvolvimento infantil. Mas isso, muitas vezes, não é o que ocorre:

[...] em prática uma didática completamente ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da orientação da leitura. Em verdade, a orientação para a leitura fornecida pelos professores, parece ocorrer através do processo de ensaio-e-erro e, pelo que se constata, com mais erros do que acertos. Esses professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos de teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de ‘imitação’, desconsiderando as características de clientelas escolares específicas. (SILVA, 1991, p.38)

Complementando, Zilberman (2003) afirma que, atualmente, a literatura infantil continua como uma colônia da pedagogia, produzindo um grande prejuízo: a pedagogia não aceita a literatura como arte, entre as outras práticas. A literatura tem objetivo baseado no contexto da pedagogia, o que deixa a leitura enfadonha e a torna uma atividade que favorece a dominação da criança.

A pedagogia deveria prever uma formação continuada na área da literatura, para que o profissional leve as crianças a navegar no mundo da fantasia, formar sua maturidade e compartilhar a cultura dentro da sala de aula, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo e psíquico.

Para Frant (2001 apud PAIVA; OLIVEIRA, 2010), o gênero infantil é também fantasia e questionamento, e, dessa forma, a literatura ajuda a criança a encontrar sua identidade e também respostas para as inúmeras questões do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas. Tal tema será desenvolvido na seção a seguir.

1.2.3. Como a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento da subjetividade da criança?

A literatura infantil explora, através dos contos de fada mais conhecidos pelas crianças e pelos adultos, em versões de vários escritores, a relação com a vida, com os sentimentos que se constroem no espaço e no tempo das narrativas. Nessa

perspectiva, a psicanálise pode ser uma chave de compreensão para analisar como os contos de fada provocam emoções nas crianças, desenvolvendo a subjetividade, levando-as a pensar, a refletir sobre como agir e sobre o que podem fazer em situações de conflito. Além disso, a literatura também tem a capacidade de dar prazer ou divertir. A literatura infantil desenvolve a consciência de mundo em seus leitores, as crianças. A literatura infantil é arte (COELHO, 2000).

A importância dos contos tradicionais para a construção e o desenvolvimento da subjetividade humanas já foi estudada e demonstrada, especialmente por Bruno Bettelheim em seu livro *A Psicanálise dos contos de Fadas*. Essa obra foi uma experiência pioneira em interpretar exhaustivamente os contos de fada a partir da teoria psicanalítica, ressaltando que seu uso pelas crianças contemporâneas visa a ajudá-las na elaboração de seus conflitos íntimos. (CORSO; CORSO, 2006, p.21)

Bettelheim explica a importância de as crianças terem contato com as histórias, pois essas têm influência na subjetividade das crianças. A vida das crianças tem conflitos, elas têm medos, angústias, dificuldade de lidar com separações e com mortes, incertezas com o futuro. As histórias ajudam as crianças a elaborarem seus medos e suas angústias, pois trazem conteúdos vivenciados pela humanidade, revisitados pela fantasia.

As histórias, como por exemplo os contos de fada, têm um valor moral a transmitir porque oferecem à imaginação das crianças novas dimensões que seriam impossíveis de descobrir por si só. A forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem às crianças imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios e, assim, orientar-se melhor na vida. As histórias influenciam o inconsciente da criança, estabelecendo regras comportamentais. (MORGADO, 2011, p.159)

Por exemplo, na fábula *Vênus e a gata*³, a criança é levada a perceber que uma mudança é exterior, não leva necessariamente a uma mudança interior. Em nossa pesquisa aqui descrita, quando perguntamos às crianças, participantes da pesquisa, após

³ Uma gata se apaixonou por um rapaz e pediu por favor a Vênus que fizesse com que ela virasse moça, pois achava que assim podia conquistar o rapaz. A paixão era tanta que a deusa ficou com pena e transformou a gata numa linda garota. O rapaz se apaixonou por ela no mesmo instante e pouco depois os dois se casaram. Um dia Vênus resolveu verificar se a gata tinha mudado por fora e mandou um rato passear pelo quarto onde estava o casal. A garota, completamente esquecida de quem era, correu atrás do rato para agarrar o bicho. Parecia que estava querendo comer o rato na mesma hora. A deusa, vendo aquilo, ficou tão contrariada que imediatamente transformou a moça de novo em gata. Moral: A aparência pode ser mudada, mas a natureza não. Do livro *Fábulas de Esopo – Companhia das Letrinhas*. Disponível em <http://metaforas.com.br/venus-e-a-gata>

assistirem ao vídeo dessa fábula, se elas já pensaram em mudar para ouvintes, metade delas respondeu que gostaria de mudar para ouvinte, para ajudar os surdos. Outra metade respondeu que não, pois preferiam permanecer como surdos. Isso mostra que há uma aceitação da surdez por metade delas, que não se sente inferiorizada por sua diferença. Por outro lado, a outra metade que respondeu que mudaria para ouvinte, sente que há uma condição de solidariedade de alguns ouvintes que se mobilizam pelas causas surdas.

Vieira (2012), em sua obra *Manual básico de cidadania*, citando Freud, explica a importância da relação entre o comportamento de um ser humano adulto e os acontecimentos de sua infância. Desse modo, as histórias de contos de fadas, entre outras, são elementos da infância que provocam o estado psíquico da criança, pois a arte literária expressa os desejos conscientes ou inconscientes. A literatura nos fornece “códigos de comportamento e trajetória de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos forneceram termos com que pensar sobre o que acontece em nosso mundo” (TATAR, 2004, p. 9). Todas as histórias têm aspectos que orientam as crianças no sentido de descobrir a sua identidade e têm uma natureza subjetiva que provoca efeitos sobre o comportamento.

Os psicólogos e os psicanalistas recorreram a contos de fadas como estratégias terapêuticas para ajudar crianças e adultos a resolver seus problemas relativos aos dramas ali representados. “Evidentemente, personagens de contos não são pacientes, e nenhuma deles recebe algum tipo de diagnóstico. Trata-se apenas de histórias que nos permitem abordar questões sobre os sonhos e pesadelos dos seres humanos” (CORSO; CORSO, 2006, p.22).

Todos os contos são materiais riquíssimos na simbolização de sentimentos como medo, frustração, fantasia, entre os outros, que os leitores enfrentam psicologicamente. “Ingressando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos, garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados e banidos” (TATAR, 2004, p. 10). Por esse motivo, a literatura deveria fazer parte das experiências educacionais das crianças surdas, envolvendo o seu caráter subjetivo, de forma que lhes permita se identificar com personagens e/ou heróis.

Na criança surda acontece o mesmo, é a partir do conto que ela constrói a sua identidade e adivinha a sua vocação. Por esse motivo necessita de aceder às histórias, incluindo aquelas que tratam temas de

surdos, como é o caso de Mamadu, o herói surdo (MORGADO, 2007) e Sou asas (MORGADO, 2009). (MORGADO, 2011, p. 160)

O magnífico pesquisador Bettelheim, especialista em psicanálise infantil, se apropria profundamente da psicanálise freudiana, relacionando-a à literatura. Segundo o psicanalista, através da literatura, muitos conceitos da vida humana são apresentados e elaborados, como, por exemplo, a história *Os três porquinhos*, que mostra as vantagens de amadurecer, pois o porquinho mais velho e mais sábio fez sua casa de tijolos, tão forte que o lobo não conseguiu destruir. O tijolo representa o material mais duro, que simboliza a necessidade de ter mais resistência e segurança (BETTELHEIM, 2014).

Nessa perspectiva, o conto *As luvas mágicas do Papai Noel*, escrito por Alessandra Klein e Cláudio Mourão, tem a possibilidade de estimular a autoestima das crianças surdas, permitindo que elas reconheçam sua própria língua. Muitas vezes, as crianças surdas chegam à escola, sem ter uma língua. No contato com o adulto surdo, ela se percebe igual a eles. Essa identificação promove um alento à sua angústia de solidão. Histórias que tematizam a surdez têm também essa capacidade. No citado conto, as luvas têm poderes mágicos especiais, quem usa as luvas aprende a Língua dos Sinais. O primeiro a aprender é o próprio Papai Noel, depois algumas crianças, pois a tarefa é a seguinte: sempre passar adiante as luvas para que outros possam aprender. Nesse conto, há uma simbologia alusiva à cultura surda: a luva simboliza a língua de sinais, a qual é defendida pela comunidade surda como a língua de instrução na educação do surdo. A cor azul é escolhida para representar “Ser surdo”. Segundo Ladd (2003), essa cor é um símbolo em homenagem a todos os sujeitos surdos que morreram usando a estrela de Davi da mesma cor no peito, nos campos de concentração, durante o nazismo alemão.

Corso e Corso (2006, p. 178) explicam que “o conto de fada é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida”. Também no processo educacional, e não somente na clínica, as histórias permitem às crianças refletir sobre o que acontece no momento, elaborar sentimento de perda, angústias, sofrimentos. “Uma história pode nos emprestar um sentido que a princípio não é nosso, mas dá um contorno ao nosso sofrimento” (CORSO; CORSO, 2006, p. 179). Por exemplo, uma criança surda, que esteja se sentindo sozinha neste mundo, porque é diferente do ouvinte que se comunica usando a fala, pode achar no conto *As*

luvas mágicas do Papai Noel uma ideia que defina sua angústia: ela pode acreditar que as crianças surdas não poderiam se comunicar o Papai Noel, mas poderia imaginar que as luvas transformariam as pessoas em sinalizantes, inclusive o próprio Papai Noel, permitindo assim a comunicação dele com todas as crianças surdas. A partir disso, ela poderia fantasiar uma hipótese sobre seu sofrimento e, com isso, reduzir sua angústia.

No caso das histórias que tematizam a surdez, é necessário que o narrador tenha, de fato, experimentado a surdez no próprio corpo, para poder falar sobre ela. É o que discutiremos a seguir sobre literatura e representação.

1.3. LITERATURA SURDA E AS MODALIDADES DE REPRESENTAÇÃO

Em 2002, o Brasil teve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como língua oficial da comunidade surda. Com isso, as pesquisas e a política educacional passaram a se preocupar mais com as áreas da educação de surdos e da linguística da surdez. A língua de sinais sempre esteve presente na comunidade surda, seu uso era feito na informalidade, dentro das comunidades surdos, antes mesmo da legislação.

As produções da literatura surda funcionam como possibilidade de autorrepresentação, partindo do princípio ético na promoção e na defesa dos direitos dos surdos. Podemos pensar em alguns questionamentos interessantes: O que é literatura surda? Como a literatura pode ser um fator de autorrepresentação dos surdos?

Esses questionamentos são discutidos a partir de uma fundamentação teórica que embasa este trabalho. Iniciamos pela primeira questão:

1.3.1. O que é literatura surda?

Atualmente, vários de meios de comunicação se oferecem como brilhantes meios de expressão dos surdos, tais como as tecnologias digitais, o que tem facilitado o cotidiano das pessoas surdas adultas, adolescentes e crianças.

Apesar de o povo surdo ser composto por cidadãos de uma minoria social e linguística no Brasil, todos vivem no mundo de ouvintes, que comandam as políticas

públicas, as decisões jurídicas e a educação dentro da sociedade. Nesse ponto, podem-se observar desequilíbrios sociais que definem a realidade das pessoas surdas. Em todas as áreas há esse desequilíbrio, principalmente na área da educação dos surdos; basta analisar o quanto a alfabetização desses estudantes é um problema, ainda à espera de solução. Até o momento, no Brasil, o ensino de segunda língua para os surdos encontra barreiras tanto institucionais como metodológicas.

Desde a legislação nº 10.436/2002, quando ocorreu o reconhecimento da língua de sinais, muitos pesquisadores, principalmente na área da educação e da linguística, têm se debruçado sobre propostas para reformar a educação dos surdos. Em muitas dessas discussões e debates entre pesquisadores há uma polêmica sobre o termo “Literatura surda”.

As expressões “Literatura em Libras” e “Literatura Surda” causam discussão entre os pesquisadores, divergindo adeptos e críticos sobre esses termos. Há quem defenda que o uso dessas terminologias específicas acaba por rotular e limitar o trabalho dos escritores. Outros, no entanto, afirmam que ajuda a destacar os sentidos das lutas contra a exclusão, dentro do campo literário tradicional. Neste trabalho, reiteramos, a escolha foi pelo uso da expressão “Literatura Surda”, já que o próprio termo remete ao processo da pesquisa, nas áreas da cultura e da linguística, entre outras. O termo marca as transformações motivadas pelos movimentos sociais pelos quais passou e passa a sociedade.

Nesse ponto de vista, o discurso literário assume um lugar de identidade própria, marcada por um tempo/local na sociedade. O campo da literatura surda reflete a necessidade de o surdo definir a sua própria identidade e construir uma consciência do que é ser surdo. No contexto literário isso se realiza a partir do momento em que o surdo se assume como sujeito da enunciação de sua própria história e como ser que se constitui pela experiência visual, libertando-se da imagem estigmatizada de que suas manifestações sejam “coisa de surdo”, forma como são denominadas pelos ouvintes.

A literatura surda tem, então, como principal característica a presença de uma identidade atribuída ao surdo pelo surdo, desprendendo-se daquela imagem atribuída pelo outro (em geral, ouvinte), e assume o desafio da escrita de sua história. Sendo o texto/diálogo o lugar favorecido para as manifestações da subjetividade, essa literatura surda traria a transição de uma “pessoa surda” alienada para aquela consciente de sua posição na história da experiência visual. Essa postura faz com que a literatura

surda possa ser identificada como um dos artefatos culturais do povo surdo (STROBEL, 2008), pois ela oferece diversos exemplos da tentativa de consolidar uma produção artística que realmente atenda à necessidade e ao desejo dessa construção identitária.

As produções da literatura surda são materiais em livros de papel ou vídeos. Segundo Karnopp (2010), o vídeo produzido por surdo pode ser considerado como elemento da literatura surda atualmente, mas até o século XIX não temos documentação em vídeo, pois não existia esta tecnologia. Antes do século XX, a literatura surda se desenvolveu essencialmente em língua de sinais, uma trajetória que passou de geração em geração, sendo o surdo fonte de sua própria história e a cultura. Antes do advento da tecnologia que pudesse registrar em vídeo as histórias contadas pelos surdos, a literatura surda se desenvolveu pela tradição sinalizada⁴. A partir do século XX, temos mídias produzidas por surdos, sobre os surdos e para os surdos. Nesse contexto teve origem a literatura surda que se desenvolveu a partir daquele momento até agora.

O uso de mídias é fundamental para a literatura surda, por ser mais acessível à comunidade surda, já que faz uso de imagens, texto e tradução em língua de sinais. A pesquisadora surda portuguesa Morgado (2011) mostra a importância da presença do sujeito surdo adulto na produção de literatura para as crianças surdas.

Uma literatura de qualidade deverá, neste caso, ser produzida por adultos surdos fluentes em LGP, que são os modelos fundamentais na vida da criança surda. Deste modo, o contato é positivo e frequente com produtos culturais de qualidade, fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo. Assim, a criança é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se uma pessoa normal e ganhar autoestima. (MORGADO, 2011, p.152)

Infelizmente, ainda hoje no Brasil a maioria das crianças surdas chega à escola sem dominar uma língua, pois nasce em família ouvinte, que não tem conhecimento sobre a cultura surda. Todavia, a criança surda precisa ter uma própria língua, a língua de sinais, para poder se desenvolver, explorar seu imaginário e fantasia. Por esse motivo, muitos pesquisadores (LODI; LACERDA, 2009; QUADROS, 1997; SOUZA, 2007, entre outros) defendem a necessidade de escolas bilíngues, com a presença de professores surdos usando a língua de sinais com fluência, para estimular a aquisição dessa como a primeira língua, favorecendo a autonomia no acesso ao conhecimento.

⁴ O termo “tradição sinalizada” foi aqui utilizado em semelhança ao termo “tradição oral”, usado para a forma de transmissão cultural que não faz uso da escrita.

Para as crianças surdas, os livros estão na segunda língua, logo a criança necessita de adquirir a primeira língua para poder dar sentido à segunda e, conseqüentemente, aos livros. A literatura dos livros é fundamental para as crianças surdas, para que elas possam desenvolver a língua portuguesa, necessitam de ter contato com a língua materna, praticá-la, e a literatura é uma fonte rica para desenvolver as competências linguísticas da criança. É fundamental estimular nos alunos o desenvolvimento de competência que lhes possibilite a aprendizagem do saber na língua e pela língua (AZEVEDO, 2006 apud MORGADO, 2011, p.152)

As histórias contadas, principalmente por adultos surdos, são ricas para o seu desenvolvimento e, assim, a criança surda é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se surda. As histórias em língua de sinais favorecem a aquisição da língua, da cultura e a construção de uma identidade surda.

O processo de aquisição da língua de sinais se insere na produção da cultura surda, isto é, um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas surdas que possuem sua própria língua, seus valores, regras de comportamento e tradições. A literatura surda possibilita explorar a experiência do que é ser surdo, além expandir o imaginário e a fantasia dentro da experiência visual. Morgado (2011) explica que os adultos ouvintes não têm a mesma experiência vivencial que os surdos, não viveram as mesmas dificuldades na educação, não tiveram barreiras comunicacionais, nem viveram em um mundo sem barulho, ou seja, um adulto ouvinte não tem a mesma percepção do mundo que o surdo. Daí a importância de literatura produzida ou narrada por adultos surdos para crianças surdas, embora ouvintes fluentes em língua de sinais também possam ser bons narradores.

O gênero literário infantil, ao ser narrado em língua de sinais, dá às crianças surdas a possibilidade de ver o mundo exterior, construir o conhecimento, se contextualizar no movimento surdo através da língua e também se inserir na cultura. Azevedo (2006 apud Morgado, 2011, p. 154) afirma: “por isso, para uma criança surda, cujas oportunidades são limitadas no mundo de ouvinte, é fundamental que lhe seja transmitida o máximo de literatura para que se possa desenvolver o mais possível”. Notamos, na fala de Azevedo (2006), que há uma riqueza nas obras da literatura surda, quando essa é transmitida pelo sujeito surdo.

Alguns pressupostos são desejáveis para uma literatura surda de qualidade: que o narrador tenha fluência na língua de sinais, seja bilíngue, tenha habilidade com o gênero literário e tenha conhecimento de arte. Sem essa arte, a literatura acabando sendo desagradável, prejudicando o desenvolvimento da criança surda.

Coelho (2000, p.46) explica que a arte é um aspecto importante, uma vez que, “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”. Todavia, em muitas publicações da literatura surda percebemos que aos escritores/narradores falta o conhecimento de arte. Além disso, outro aspecto importante na literatura é “que alimenta o gênero literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser” (COELHO, 2000, p.47).

Assim, podemos entender que a literatura visual se insere na cultura surda no contexto da língua de sinais, língua essa que antecedeu o movimento literário surdo no Brasil. Partimos, agora, para a segunda questão:

1.3.2. Como a Literatura pode ser um fator de autorrepresentação dos surdos?

Sobre o conceito de representação, partilhamos a ideia de Hall (1997), que evidencia como os sujeitos atribuem sentido às coisas através da linguagem. Os significados são compartilhados entre as pessoas pelo acesso à linguagem, que, segundo o autor, é um sistema de representação. Essa representação, porém, não se dá de modo natural, mas mediada pela cultura, pela forma como compartilhamos os significados dos seres, objetos e eventos pela linguagem, nas formas como os interpretamos em nossas práticas cotidianas. Assim revela Mourão (2011, p. 72):

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para literatura surda. Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzida por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma discurso – sem eles, não há representação surda.

Os objetos, as pessoas e os eventos, além de existirem no mundo real, adquirem sentido por meio de uma rede de significados, atribuídos culturalmente. Para Hall (1987), os significados não são, portanto, transparentes, mas perpassados pela representação que adquirem dentro da cultura. Se a linguagem é um produto social e os significados são constituídos culturalmente através dos sistemas de representação (HALL, 1997), destacamos a literatura como um dos campos discursivos em que as representações são materializadas.

A Literatura, como manifestação da cultura, é o lugar de nossa análise como possibilidade de formação de diferentes representações. “Espaço onde se constroem e se validam representações sociais, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais” (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 19).

Quando o autor de um texto literário pertence a uma determinada minoria, sobre a qual narra, observa-se ali uma manifestação identitária, uma vez que o discurso surge de uma subjetividade vivencial e não daquilo que se imagina ser o outro. Como afirmou Carolina Maria de Jesus, mulher favelada, negra e autora de *Quarto de despejo*, na década de 60: “É preciso conhecer a fome para descrevê-la” (JESUS, 2007, p. 27). Entendemos, portanto, a literatura como um espaço de discursos que se dissipam, construindo representações sobre os mais diversos grupos sociais. Dessa forma, a literatura marginal ou de minorias (negros, pobres, indígenas, *gays*, surdos, entre outros) se configura como estratégia de autorrepresentação e pode ser compreendida como instrumento de lutas por reconhecimento social. “A Literatura Marginal pode ser tomada como um ato de rasura da fala hegemônica nacional, produzindo a criação de um núcleo discursivo próprio para a representação de sujeitos marginalizados” (SABACK; PATROCÍNIO, 2013, p. 128). Saback e Patrocínio afirmam:

Dessa forma, o exercício de autorrepresentação destes sujeitos passa a ser duplamente político e engajado, além de formar uma compreensão própria para sua vivência, tal compreensão é utilizada como um veículo disciplinar e formador de seus pares. A literatura, neste caso, emerge como veículo de um discurso pedagógico e conscientizador do leitor. (2013, p. 131)

Por outro lado, quando um autor relata a experiência do outro na diferença cultural, o olhar é externo e, por isso mesmo, a representação não é de si mesmo. Ser surdo, por exemplo, é muito diferente de estar próximo a eles, conviver com eles ou, ainda, apenas imaginar como é seu cotidiano. Ao tipo de literatura que narra sobre o outro nos referimos como heterorrepresentação. Essa literatura, muitas vezes, é um discurso ideologicamente marcado pelo preconceito e por estereótipos.

O etnógrafo Cristhian Silva (2008), consciente da possibilidade de estereótipos nas narrativas etnográficas indígenas, quando escrita por aqueles que não pertencem a essa minoria, propõe uma etnografia a partir da intertextualidade, em que o etnógrafo e indígenas dialoguem na construção de textos que retratem a cultura daquele povo. Propõe, portanto, “uma dialogia própria da experiência etnográfica enquanto

prática social compartilhada [...]. O nativo não narra, portanto, e primeiramente, ‘uma’ cultura exterior a ele, mas a si mesmo e sua autoridade interpretativa no seio da própria cultura” (SILVA, 2008, p. 88). A essa forma de representação, em que o autor dialoga com o outro, sem modificar o que ouve, mas respeitando a forma de compreensão e narrativa dele, nomeamos de alterrepresentação⁵, partindo da ideia de que, nesse contexto, ocorre um processo de alteridade.

De acordo com Perlin (2003, p.18), “o conceito de alteridade na sua forma mais radical pega o conceito “ser surdo” e suas conotações no espaço de pos-colonialismo e da filosofia pós-moderna respeitando a temporalidade”.

Sendo a literatura surda o foco de nossa análise, trazemos recortes de literatura que tematiza a surdez e o sujeito surdo, buscando classificá-las e discutir as formas de representação.

1.3.3. Representações sobre a surdez na literatura

Destacamos alguns trechos de textos literários, os quais classificamos nas três categorias de representação criadas para esta análise: autorrepresentação, heterorrepresentação e alterorrepresentação.

Os conceitos de heterorrepresentação e alterorrepresentação foram criados por nós para descrever outras formas de representação dentro da literatura. São neologismos, portanto não citados por outros pesquisadores.

AUTORREPRESENTAÇÃO

Às vezes, ensinavam-me uma palavra de uma sílaba ou de duas sílabas que pareciam, como “papa”, “mama”, “tata”. Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje. Meu cérebro funcionava no presente. O que significa o passado e o futuro? Quando compreendi, pela ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico. (LABORIT, 1996, p. 7-8)

⁵ Esse termo foi criado pelo pesquisador.

O que mais me chamava a atenção era quando as pessoas falavam (abrindo e fechando a boca), principalmente os professores da escola [...] Quando criança eu não sabia que era surda (parcial) porque era difícil conversar comigo, se conversavam eu não ouvia mesmo, ninguém nunca me chamou atenção para saber se eu deveria ouvir ou não. (VILHALVA, 2004, p. 15-16)

HETERORREPRESENTAÇÃO

É... A Amanda não escutava os sons que a gente ouve sempre. Não ouvia os sons das palavras, mas percebia que para se comunicar, as pessoas não usam só a voz, usam também os olhos, mexem a boca, falam com as mãos... E Amanda fazia isso. Falava com o corpo? Com muito talento, conseguia mostrar o seu sentimento. (COTES, 2004, s.p.).

Lá na minha escola
Ninguém é diferente
Cada um tem o seu jeito
O que importa é ir pra frente.

Tem gente que não tem braço
E que só joga no gol
Tem outro que não escuta
Mas que dança *rock and roll*.

Tem uns que não podem falar
Mas com gestos, caras e bocas
E com a ajudinha da gente
Até xavecam as garotas.
(RAMOS, 2004, s/p)

ALTERORREPRESENTAÇÃO

Alex sente-se feliz e grato por tudo que é:

- Sou feliz, tenho orgulho de ser surdo!!!! Agradeço a Deus por tudo que sou.

Agradeço aos meus pais pelo carinho que me dão e aos amigos pela força e valor.

- Não posso ouvir, mas posso ver a chuva cair colorida! (MELENDEZ; VERGAMINI, 2003, p.159)

Fabiane percebeu que quando ele a observava, ele chorava. Um dia o chamou e perguntou:

-Por que você está triste e chorando:

-Não queria ver você surda... respondeu Marinho.

A mocinha Fabiane sorriu e disse:

-Não fique triste por mim. Sei escrever, ler, pintar e conversar. Sou normal, graça a Deus. Minha voz é um pouco diferente e só. (SÁ, 2003, p.40)

Podemos observar que, ao retratar o cotidiano do surdo, a literatura pode apresentar diferentes representações.

Nos primeiros exemplos (LABORIT, 1996 e VILHALVA, 2004), verificamos a narrativa em primeira pessoa (narrador protagonista), na qual as autoras narram sua própria experiência de vida. O relato autobiográfico marca a posição do surdo em relação à sociedade, sua natureza diferencial, suas relações e modos de compreender o mundo. Dessa forma, o leitor entra em contato com as características peculiares e significativas da vida do surdo, podendo, de certo modo, compreender e valorizar seus sentidos próprios. Esse modo de representação é o que denominamos autorrepresentação, uma vez que, ao fazer uso da literatura, essas autoras – e outros surdos que publicam suas histórias – tiveram a oportunidade de exprimir suas próprias significações e refutar aquelas comumente veiculadas pelas redes midiáticas, consideradas não satisfatórias e estereotipadas.

Por outro lado, os discursos que permeiam o imaginário social dos sujeitos que não vivenciam o cotidiano do surdo são ideologicamente marcados por uma representação equivocada da realidade, em geral, pela atenuação da situação vivencial, em que a dificuldade de comunicação não é posta como conflitiva, mas como poética. Em ambos os exemplos que elegemos como modelos de heterorrepresentação, as narrativas ocorrem em terceira pessoa (narrador observador). No texto de Cotes (2004),

a personagem surda, Amanda, não ouve, mas fala com o corpo, como se isso possibilitasse seu desenvolvimento social e cognitivo, prescindindo de uma língua. No segundo exemplo, embora o texto não fale apenas sobre surdez, mas sobre outras diferenças, com o título incoerente “Na minha escola, todo mundo é igual”, a autora “parece” referir-se aos surdos quando alude a personagens que não ouvem e que não falam. Situação paradoxal é descrita para o personagem surdo, que não ouve, mas dança *rock and roll*. Não queremos afirmar, com isso, que os surdos não gostem de dançar; o fato é que a autora, ao invés de enfatizar a diferença dos surdos em relação aos ouvintes, minimiza a característica heterogênea, colocando no surdo um aspecto predominantemente do ouvinte. Apaga, assim, a diferença e homogeneiza os indivíduos. Da mesma forma, descreve aqueles que não falam como sujeitos que “com gestos, caras e bocas, e com a ajudinha da gente, até xavecam as garotas” (RAMOS, 2004, s.p.). Novamente a Língua de Sinais não é mencionada, como no texto de Cotes (2004), e os surdos falam com as mãos, com gestos, com caras e bocas, com o corpo. Descaracterizam a Língua de Sinais como forma legítima de comunicação e expressão dos sujeitos surdos. Interessante é a expressão “até xavecam as garotas”, como se no imaginário coletivo, fosse de se esperar que a sexualidade desses meninos e meninas surdos fosse ausente.

Nesses dois textos, as autoras fazem escolha lexical do pronome “a gente” nos seguintes trechos: “A Amanda não escutava os sons que **a gente** ouve sempre” (COTES, 2004) e “E com a ajudinha **da gente** até xavecam as garotas” (RAMOS, 2004). Essa escolha, não aleatória, aponta marcadamente que “a gente” se refere ao normal, aquele que escreve os textos, a maioria da população, e que o outro é o personagem sobre o qual se fala.

Nos textos escolhidos para a discussão de alterorrepresentação, temos dois conceitos que são: alteridade e representação.

Para compreender melhor esse conceito, nos referimos às pessoas que não fazem parte de uma minoria, mas aceitam os outros que são diferentes e os respeitam a partir do princípio de inclusão social e lutam pela igualdade de direitos. Ao compartilhar com elas seus modos de ser, contribuem para valorizar sua cultura dentro de uma sociedade desigual. Podemos exemplificar algumas alterorrepresentações escritas por aqueles que defendem e representam os grupos de minorias, descrevem suas lutas,

histórias, defesas, dentro de uma determinada comunidade, servindo como incentivo à cultura desses sujeitos.

O filme *Cidade de Deus* é um dos exemplos da alterorrepresentação, no qual os atores são os próprios moradores, e o desenrolar do filme se dá no espaço da comunidade onde moram, a partir do depoimento deles, considerando sua linguagem e seus discursos (ZANETTI, 2008).

Defendemos a ideia de que a representação do surdo realizada na literatura pelo próprio surdo (autorrepresentação) ou por pares com os quais se estabelece uma relação de alteridade (alterorrepresentação) possibilita um discurso realista da vida e do cotidiano dos surdos. A literatura surda, além de entreter e divertir, pode ser uma estratégia de mobilização e militância pelos seus direitos.

Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros. (HONNETH, 2003, p. 207-208)

Portanto, consideramos que autorrepresentação tem uma função ética e política dentro da Literatura – é a forma mais verdadeira de o surdo mostrar sua identidade através da literatura. Nessa forma de representação na literatura, o leitor surdo pode se identificar com as experiências do narrador e, assim, ter uma sensação de pertencimento a uma comunidade, a um grupo de pessoas que vivenciam o mundo de modo semelhante ao seu. Como afirma Luz (2013, p. 49), “a experiência da comunidade permite enraizamento nos solos da cultura humana e do mundo natural”.

No caso da leitura de um livro, a literatura pode representar, também, um suporte para a mente humana fazer uma reflexão sobre si mesma, identificar a experiência própria na vida de outros, personagens fictícios ou não. E sobre o que discutiremos a seguir: a função psicanalítica da literatura.

Capítulo II

O olhar da psicanálise sobre literatura

2.0. O OLHAR DA PSICANÁLISE SOBRE A LITERATURA

“A literatura pode ser uma boa terapia pessoal, uma espécie de psicanálise na qual não se paga um psicanalista”.

Max Frisch

Para podermos compreender a relação entre os dois campos – psicanálise e literatura –, podemos analisar dois pontos: A. como a literatura foi considerada como fundamental para o desenvolvimento de obras de Freud, como, por exemplo, para a elaboração dos conceitos de Complexo de Édipo e do Narcisismo. B. De que forma a psicanálise contribuiu para a constituição da subjetividade e a elaboração dos conflitos nos seres humanos. Passaremos a eles.

2.1. A Literatura nos conceitos freudianos

Os termos Complexo de Édipo e Narcisismo foram criados por Freud a partir da literatura, como costumava fazer. Ele era um leitor voraz, grande apreciador da mitologia grega, e, a princípio, algumas reflexões relacionadas à psicanálise foram atravessadas pela literatura. O Complexo de Édipo, por exemplo, é um termo da teoria da psicanálise, desenvolvido a partir de obra de Sófocles. Trazemos, a seguir, o mito grego Édipo para analisar sua relação com a psicanálise.

Édipo é filho de Laio e Jocasta. Para evitar que se realize o oráculo de Apolo, que lhe previra que eles seriam mortos pelo filho, Laio entrega seu menino recém-nascido a um criado, para que ele o abandone no monte em perigo. Em vez de obedecer, o criado confia o menino a um pastor de ovelha, que em seguida o entrega a Pólibo, rei de Corinto, e à mulher deste, Merope, que não tem descendentes. Eles lhe dão o nome de Édipo e o criam como seu filho.

Édipo cresce e ouve rumores que dizem que ele não seria filho de seu pai. Por isso, dirige-se a Delfos para consultar o oráculo, que de pronto lhe responde que ele matará o pai e desposará a

Mãe. Para escapar a essa previsão, Édipo viaja. Na estrada para Tebas, cruza por acaso com Laio, a quem não conhece. Os dois homens brigam e Édipo o mata. Nessa época, Tebas vinha sendo aterrorizada pela Esfinge, monstro feminino alado e dotado de garras, que mata todos aqueles que não decifram o enigma que ela propõe sobre a essência do homem: “Quem é aquele que anda sobre quatro pés depois, sobre dois e, depois, sobre três?” Édipo dá a resposta certa e a Esfinge se mata. Como recompensa, Creonte, o regente de Tebas, dá-lhe por esposa sua irmã, Jocasta, com quem ele tem dois filhos,

Eteocles e Polinices, e duas filhas, Antígona e Ismene.

Os anos passam, um dia, a peste e a fome se abatem sobre Tebas. O oráculo declara que os flagelos desaparecerão quando o assassino de Laio tiver sido expulso da cidade. Édipo pede então a todos que se manifestem. Tirésias, o adivinho cego, conhece a verdade, mas se recusa a falar. Por fim, Édipo é informado de

seu destino por um mensageiro de Corinto, que lhe anuncia a morte de Pólibo e lhe conta como ele próprio, no passado, havia recolhido um menino das mãos do pastor para entregá-lo ao rei. Ao saber de verdade, Jocasta se enforca. Édipo vaza os próprios olhos e em seguida se exila em Colono com Antígona, enquanto Creonte retoma o poder. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.166)

O Complexo de Édipo é um conceito clássico da psicanálise, pois é em torno dele que ocorre a estruturação da personalidade do indivíduo, na idade entre 3 e 5 anos. Durante a fase do processo Complexo de Édipo, a mãe é um objeto de desejo do menino, e o pai é um rival, pois atrapalha seu acesso ao objeto desejado. Freud descreve o conceito baseado em sua própria experiência. Em 15 de outubro de 1897, ele escreveu em uma carta para Fliess:

Descobri, também em meu próprio caso, fenômeno de me apaixonar por mamãe e ter ciúme de papai, e agora o considero um acontecimento universal do início da infância, mesmo que não ocorra tão cedo quanto nas crianças que se tornam histéricas [...]. Se assim for, podemos entender o poder de atração de Édipo-rei, a despeito de todos as objeções que a razão levanta contra a pressuposição do destino. (FREUD, 1996, p.54)

O menino recém-nascido começa a formar uma identidade sexual no processo de relacionamento com os pais; o filho toma a mãe como objeto de desejo. É a realização do princípio do prazer para com a mãe, uma vez que ela o satisfaz pela amamentação e pelo cuidado. Porém, ao mesmo tempo ocorre a frustração, quando há a separação dela, caracterizada pela presença do pai. Há a instauração de um sentimento de ciúme e a rivalidade emocional, porque é o pai que dorme com a mãe. O filho, inconscientemente, assim como no mito de Édipo, deseja a morte do próprio pai. Porém o ego, instância que controla atos e atitudes diante da vida, baseado no princípio da realidade, sabe que o pai não pode ser eliminado. Dessa forma, o menino procura, então, ser o pai para ter a mãe e o escolhe como modelo de comportamento (processo de identificação).

Outra aproximação de Freud da mitologia grega foi na concepção do conceito de Narcisismo. Assim se expressa o mito de Narciso:

“Filho do deus Céfiso, protetor do rio do mesmo nome, e da ninfa Liríope, Narciso era de uma beleza ímpar. Atraiu o desejo de mais de uma ninfa, entre elas Eco, a quem repeliu. Desesperada, esta adoeceu e implorou à deusa Nêmesis que a vingasse. Durante uma caçada, o rapaz fez uma pausa junto a uma fonte de águas claras: fascinado por seu reflexo, supôs estar vendo um outro ser e, paralisado, não mais conseguiu desviar os olhos daquele rosto que era o seu. Apaixonado por si mesmo, Narciso mergulhou os braços na água para abraçar

aquela imagem que não parava de se esquivar. Torturado por esse desejo impossível, chorou e acabou por perceber que ele mesmo era o objeto de seu amor. Quis então separar-se de sua própria pessoa e se feriu até sangrar, antes de se despedir do espelho fatal e expirar. Em sinal de luto, suas irmãs, as Náiades e as Díades, cortaram os cabelos. Quando quiseram instalar o corpo de Narciso numa pira, constataram que havia se transformado em uma flor” (ROUDINESCO; PLON, 1998 p.5)

O desenvolvimento do conceito de Narcisismo está relacionado à segunda tópica de estruturação do aparelho psíquico. Narcisismo é o amor por si próprio, de um indivíduo por si mesmo. O termo “narcisismo” foi introduzido por Freud na teoria psicanalítica no livro *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos* (1914 - 1916). Segundo Freud, o narcisismo existe quando a libido está direcionada para o Id. O narcisismo é um “termo proposto por Havelock Ellis e retomado por Sigmund Freud para designar um comportamento sexual de tipo infantil, em virtude do qual o sujeito encontra prazer unicamente com seu próprio corpo, sem recorrer a qualquer objeto externo” (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Este conceito é um dos pilares da teoria psicanalítica freudiana e é descrito por Freud como um elemento da estruturação do eu, unificando as pulsões para o objeto com as pulsões autoeróticas. Há duas formas de narcisismo, o primário e o secundário. O narcisismo primário ocorre no início da vida, nas relações do bebê com aqueles que o circundam. Em geral, são os pais que contribuem para essa forma de narcisismo, constituída por uma onipotência primária. Quando um bebê nasce, ele gera no imaginário dos pais a possibilidade de realizar seus sonhos perdidos, de resgatar os projetos não realizados em suas vidas. Essa importância que os pais atribuem à criança levou Freud a denominá-la de “Sua Majestade, o Bebê”. Essa postura desenvolve no bebê o autoerotismo, um amor a si próprio, imbuído do amor dos pais, que atribuem à criança a onipotência. “Dizemos que os seres humanos têm originalmente dois objetos sexuais – ele próprio e a mulher que o criou, e pressupomos então em todo ser humano

o narcisismo primário que, eventualmente, pode expressar-se de forma dominante em sua escolha objetal” (FREUD, 2006 [1914], p. 85).

O narcisismo primário é fundamental para a construção saudável do psiquismo e irá interferir nas futuras escolhas do sujeito, quando ocorrer a mudança de objeto libidinal, na vida adulta, por exemplo. O narcisismo precisa passar do autoerotismo para o amor objetal.

Já conceito de narcisismo secundário é definido por Freud, quando, na vida adulta, o indivíduo mantém a libido dos objetos para o próprio eu. Segundo o pai da psicanálise, esse narcisismo é observado nos casos de esquizofrenia, nos sujeitos com “mania de grandeza”, mas não se restringe aos casos de psicose: ao contrário, é comum a todas as pessoas.

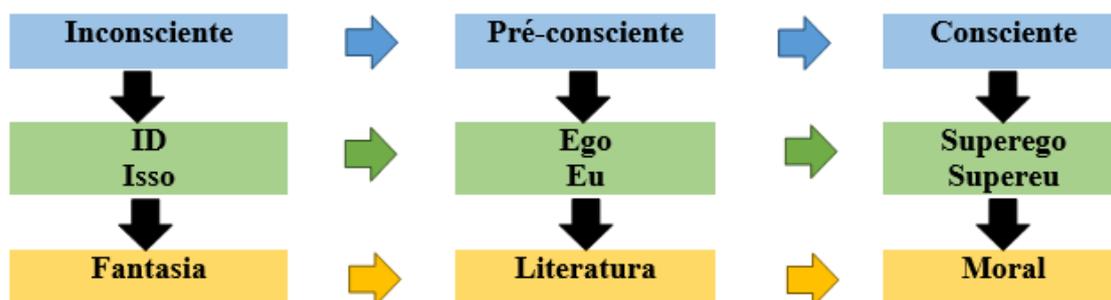
Atribuímos ao indivíduo um progresso quando passa do narcisismo ao amor objetal. Mas não acreditamos que toda a libido do eu passe para os objetos. Determinada quantidade de libido permanece sempre junto ao eu, certa medida de narcisismo persiste mesmo quando o amor objetal é altamente desenvolvido. O eu é um grande reservatório do qual flui a libido destinada aos objetos e para o qual ela retorna, proveniente dos objetos. A libido objetal foi inicialmente libido do eu e pode ser outra vez convertida em tal. (FREUD, 2006 [1917], p. 131)

O conceito de narcisismo é uma das peças-chaves para compreender a apreciação da criança pelos personagens das histórias infantis. Ao imitarem esses personagens – a menina que se veste de princesa ou fada, o menino que se veste de super-herói –, as crianças refletem seu narcisismo, pois incorporam também suas características de poder, magia e encanto.

Uma das possibilidades, portanto, de entender a relação da psicanálise com a literatura é considerar o quanto esta última foi fundamental para o desenvolvimento e a elaboração dos conceitos da obra freudiana. A literatura como arte tem como objetivo a provocação dos sentimentos, porém Freud, para entender os sentimentos e a condição humana, criaria vários conceitos, como o Complexo de Édipo e o Narcisismo, que são de fundamental importância, pilares da Psicanálise, bases para a organização da primeira e da segunda tópicas do aparelho psíquico. Outra forma de investimento possível é analisar como a literatura contribui para a formação da fantasia e da moral nas crianças.

2.2. Literatura como fonte da subjetividade

Para esta reflexão, introduzimos neste esquema elementos da literatura, relacionados às estruturas do aparelho psíquico, os quais descrevemos em seguida.



*Figura 1: Relação aparelho psíquico e literatura
Fonte: figura elaborado pelo autor*

Para retornar à reflexão, introduzimos neste esquema elementos da literatura, relacionados às estruturas do aparelho psíquico. O primeiro termo, a fantasia, está relacionado com o inconsciente e o Id; o segundo, a literatura, se relaciona com o pré-consciente e o Ego; seguido pelo termo Moral, que se vincula ao consciente e ao Superego. A seguir, realizamos uma discussão sobre os conceitos ligados ao pensamento freudiano. Descrevemos o primeiro termo:

“A Fantasia é um roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente” (NERO, 2004, p. 159). Segundo Roudinesco (1998), no dicionário de psicanálise o termo “fantasia” caracteriza a vida imaginária da subjetividade e a forma como o sujeito representa para si mesmo sua história ou início dela. Dessa forma, a atividade do princípio de prazer é um sistema inconsciente atribuído ao Id, atemporal. O que acontece na mente humana de um homem, o que ele mais deseja, está em seu inconsciente. O que é proibido e não pode ser realizado é recalcado pela ação do princípio da realidade, o que causa frustração. Para lidar com as frustrações, o sujeito pode lançar mão das fantasias. Ou seja, as fantasias manifestam pulsões inconscientes, os impulsos, pulsões básicas sexuais e agressivas.

Portanto, no pensamento freudiano, a fantasia é um recurso aplicado à satisfação do desejo inconsciente, que pode ser também usado para obter satisfação. Trazemos o exemplo de fantasia citado por Fochesatto (2011, p.02): “O bebê faminto, que na ausência do leite, passa a chupar o dedo e alucinar ou fantasiar que está mamando”. Também lendo um livro de literatura a mente do homem faz reflexão sobre a moral, passa à imaginação, cria um mundo de fantasia. “Uma fantasia é a encenação no psiquismo da satisfação de um desejo imperioso que não pode ser saciado na realidade”. (NASIO, 2007, p.10)

Para Freud, a psique se manifesta a partir da realidade, das experiências expostas e também se utiliza da fantasia, criando situações em que a realidade pode ser distorcida para melhor ou para pior. O sistema Id, que desenvolve o princípio de prazer, tem como objetivo satisfazer as pulsões pela busca do prazer e/ou pela fuga à dor. A fantasia faz parte desse sistema psíquico que revela como as sensações internas e externas são interpretadas e representadas a si mesmas. A fantasia sofre a influência do princípio do prazer. No registro dos desejos inconscientes, “a fantasia é a expressão máxima e mais verdadeira [...] a parcela da atividade psíquica que se mantém independente do princípio da realidade e submetida unicamente ao princípio do prazer” (RODINESCO; PLON, 1998, p. 224).

Já no campo da Literatura, o termo “fantasia” tem outro significado, distinto daquele atribuído pela psicanálise. Freud sempre foi muito ligado às investigações sobre a fantasia e atravessado pela literatura, e, em boa parte dos seus estudos como analista, buscou no campo literário analogias para seus conceitos. Ele descobriu como ocorrem as manifestações da psique humana, tendo nos deixado muitas contribuições, como a descoberta da fantasia inconsciente e do simbolismo⁶. Quando Freud formula a segunda tópica do aparelho psíquico, introduz a estrutura psíquica do superego, como a estrutura que nos introduz uma moral. Essa estrutura, o superego, é regida pelo princípio de realidade. Freud demonstra que o princípio de realidade caracteriza o indivíduo, pois,

⁶ Expressão condensada da situação psíquica como um todo; portanto, inclui elemento tanto da consciência quanto do inconsciente, mostrando que existe uma relação entre os dois sistemas. Por exemplo, a imagem da mãe com que sonhamos é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva. Relaciona-se tanto à imagem internalizada da mãe (imago) quanto à figura exterior da mãe pessoal. A função da imagem simbólica é incitar, impelir o ego até este ser capaz de compreender conscientizar aquilo que percebe (NERO, 2004, p.160).

por um lado, o princípio do prazer impulsiona o homem a buscar o prazer e, por outro, é preciso evitar a frustração. Aprender a suportar a mágoa e adiar a satisfação são capacidades são definidas pelo princípio da realidade e fazem parte do amadurecimento da mente humana. O sujeito saudável aprende a desenvolvê-las na infância e vai ter muitas frustrações a enfrentar na vida.

O conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. A criança precisa ser exposta a essa linguagem, e deve aprender a prestar atenção a ela, se deseja chegar a dominar a sua alma (BETTELHEIM, 2014, p. 197)

Segundo a psicanálise, essa capacidade de controle das pulsões está dentro do campo da moral, faz parte da vida social, da cultura. Já o inconsciente é alimentado pelo universo simbólico da linguagem e pelas fantasias. É aquele que não está na consciência.

No entanto, a literatura é intermediária entre as duas instâncias: ela tanto permite o acesso à fantasia e às manifestações do inconsciente, permitindo ao sujeito vivenciar todas as emoções do corpo (princípio do prazer), como também o acesso à moral (princípio da realidade). Dessa forma, o Superego, como um conceito psicanalítico, se relaciona à moral. O termo “Superego” é assim descrito:

Em seguida, Freud é levado a esclarecer a natureza dessa relação do superego como o eu: “Enquanto o eu é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se diante dele como mandatário do mundo interno, do mesmo. Os conflitos entre o eu e o ideal refletirão, em última análise, como agora estamos mais dispostos a admitir, a oposição entre o real e psíquico, o mundo externo e o mundo interno”. Entretanto, na medida em que o superego ainda é sinônimo do ideal do eu, suas funções permanecem ambíguas. Ora estão ligados ao ideal e à proibição, ora noutros momentos à função repressora. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.744)

Descrito por Freud na segunda tópica da estrutura aparelho psíquico, seu funcionamento é comparável ao de um juiz, é uma instância de autocensura. Freud considerava a consciência moral, a auto-observação, o treinamento ideal, como funções do superego.

A fantasia, o desejo, a imaginação do mundo interior, a sensibilidade, a exploração de sentimentos são funções do princípio do prazer. Porém o superego é responsável pela consciência moral, é uma exigência social, faz parte da vida e da cultura, é ter “pé no chão”. Por consequência, a literatura permanece agarrada às duas situações: ela acontece entre a fantasia e a moral.

É possível observar que todas as histórias de literatura infantil tendem a conservar a moral, ao mesmo tempo estimulando a fantasia. Em todos os contos infantis, a história tem um personagem principal, em que o autor cria o mundo da fantasia, ao mesmo tempo influenciado pela moral. Expomos o exemplo da história de Chapeuzinho Vermelho. Nesse conto clássico, percebemos uma parte em que a mãe da menina lhe disse:

Chapeuzinho vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, estas coisas vão revigorá-la. Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para frente **como uma boa menina** e não se desvie do caminho (TATAR, 2004, p. 30, negritos nossos).

Notamos que, ao autor dizer “Olha para frente como uma boa menina”, reflete-se a imagem da “menina ideal”, que obedece à mãe, olhando sempre em frente. Nesse simples exemplo, é possível observar como a literatura pode ser uma aliada à estruturação do superego, uma vez que dita um modelo de comportamento para as crianças. A literatura, portanto, é uma oportunidade de aliar ensinamentos morais à fantasia.

A ideia de que Chapeuzinho lida com a ambivalência infantil entre viver pelo princípio do prazer ou pelo da realidade é sustentada pelo fato dela só parar de colher flores “quando já juntara tantas que não podia mais carregá-las”. Nesse momento Chapeuzinho “lembra-se novamente da Avó e prossegue o caminho para ela”. Isto é, só quando apanhar flores deixa de ser agradável, o id em busca de prazer recua e Chapeuzinho torna-se ciente de suas obrigações (BETTELHEIM, 2014, p. 207)

Como todos contos sempre têm uma moral, ao mesmo tempo em que criam um mundo de fantasia, percebemos a importância da literatura para contribuir para a formação de crianças, dentro de uma determinada cultura.

Quando se transmitem para a criança histórias de sua cultura através dos contos, das fábulas e dos mitos, permite-se que ela aprenda a lidar com as questões de conflito, como os medos, o amor, as frustrações, os mistérios da morte, o desconhecido, além de introduzi-la no gênero da narrativa (PETIT, 2009). Segundo Petit na mesma obra, a literatura pode contribuir também para a elaboração de conflitos nos adultos, principalmente em situações de crise intensa, como guerra, violência, problemas econômicos. Nesses momentos a literatura pode contribuir para que o indivíduo consiga tanto se autorreconstruir quanto desenvolver uma atividade psíquica saudável.

A literatura é uma forma de linguagem que os pais, principalmente a mãe, usam na relação afetuosa com a criança:

Sabemos hoje como são preciosos para o desenvolvimento psíquico os momentos nos quais a mãe se dedica ao seu bebê fazendo um uso lúdico, gratuito, poético, da linguagem, quando canta para ele uma pequena canção, ou quando lhe diz uma parlenda acompanhada de gestos de ternura, sem outro objetivo além do prazer compartilhado das sonoridades e das palavras. (PETIT, 2009, p.54)

E no caso dos bebês e das crianças surdas? Como isso poderia ocorrer?

Assim, pode-se entender a literatura surda como artefato da cultura surda no contexto da educação dos surdos, juntamente com a língua, as artes, a vida social e esportiva, entre outros. Portanto, no próximo capítulo discutiremos especificamente a literatura surda.

Capítulo III

Literatura Surda como artefato da cultura surda

3.1. LITERATURA SURDA CONECTANDO A CULTURA E A IDENTIDADE

Podemos iniciar a discussão deste tema a partir da análise da literatura como artefato dentro da cultura surda e de como esse artefato funciona na formação da identidade das crianças surdas.

Podemos realizar uma reflexão constituída por alguns questionamentos interessantes: Como entender a cultura? Há, de fato, a cultura surda? Como a cultura surda é influenciada pela Literatura Surda? A literatura surda participa da formação da identidade das crianças surdas? Quais as formas da literatura surda? Para obter respostas a esses questionamentos e aprofundar essas reflexões, analisamos os conceitos a partir da base teórica anteriormente mencionada, que favorece a compreensão do conceito de cultura no campo dos estudos culturais⁷.

A área dos estudos culturais foi fundada em 1964 na Inglaterra. O pesquisador Richard Hoggart, professor de inglês na universidade de Birmingham, organizou a área através do Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS), ligado ao English Department da Universidade de Birmingham. Ele era colaborador do centro de pesquisa de pós-graduação naquela universidade, onde trabalhou. As principais bases teóricas de Hoggart foram os textos *The uses of literacy* (HOGGART, 1957), *Culture and society* (WILLIAMS, 1958) e *The making of the English working-class* (THOMPSON, 1963). Esses livros, que descrevem parte da história da cultura do meio do século, são considerados as fontes dos Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2011).

Os pesquisadores Hall, Spivak e Said perceberam que em seu país, a Inglaterra, havia uma falsa ideia de cultura única e não se aceitava a diversidade cultural. Nesse grupo dos estudos culturais, os pesquisadores passaram a divulgar a aceitação das diferenças culturais que permeavam aqueles espaços. Por isso, a universidade de Birmingham, na Inglaterra, é considerada como o berço das atividades dos estudos culturais e, até hoje, desenvolve pesquisas nesta área, aprofundando a discussão sobre a cultura e as identidades. Trazemos a experiência de Rosa (2011, p. 19-20), que narra sua viagem à Inglaterra:

[...] percebi a riqueza cultura que ali existe, mas nem todas são específicas dos nativos deste país. Muito da cultura que encontrei é devido a pessoas de outros países que ali se radicaram e deram sua contribuição cultural. Apesar

⁷ Para melhor compreensão do conteúdo dos estudos culturais, ver dissertação de mestrado de Fabiano Souto Rosa na UFPel: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPEL_c69e89e82cd3b4e8d6687c78ae68db2e

dessa diversidade cultural, ainda encontramos grupos que continuam considerando sua cultura como superior e soberana. Ao chegar naquele país, vindo do Brasil, eles desconheciam que possuímos uma vasta gama cultural também, isto por pensar que são únicos e superiores culturalmente (ROSA, 2011, p.19-20).

3.1.1. Como entender a cultura?

A cultura é um termo que merece cuidado, uma vez que o conceito recebe variadas definições, com suas devidas argumentações, por diferentes autores. Todavia, esta é uma discussão que deve ser aberta a reflexões, para podermos compreender o conceito de cultura, fundamental para o embasamento teórico da pesquisa que aqui realizamos. Tudo em nosso entorno, que faz parte da nossa vida, pode ser considerado cultura. Este é o conceito usado pelo autor Hall (1997), que explorou cuidadosamente o termo “cultura”. Segundo ele, toda ação social que ocorre em todos os tempos e locais é “cultura”, porém os conhecimentos e a linguagem dentro das ações sociais da nossa vida revelam uma comunicação, um significado e são percebidos nessas práticas como fontes de significação.

Hall (1997) considera que toda ação é social e cultural, porque expressa ou comunica um significado, e, dessa forma, todas são práticas de significação. Em síntese, cultura é o conjunto de significações atribuído pelas pessoas em determinado tempo e local. E pode também dizer respeito à estrutura e à organização da sociedade.

A cultura engloba todas as manifestações do homem em sociedade, que ocorrem continuamente de forma coletiva, uma vez que o ser humano está em constante relação com os outros, no dia a dia, manifestando, em sua vida, a estrutura e a organização da sociedade plural.

Todavia, a estrutura e a organização da sociedade dependem do local e do tempo, e os grupos sociais se definem, portanto, por um comportamento e um discurso próprios e peculiares.

Trago como exemplo um episódio que ocorreu no meu universo pessoal e altero aqui o foco para a primeira pessoa do singular:

Na minha infância, eu estava na sala de aula, a professora estava passando o conteúdo na lousa. Eu sempre ficava olhando a lousa, tentando entender a atividade. Na minha época não tinha intérprete e eu sempre tinha que correr para a professora e pedir explicações sobre como fazer a atividade.

Atualmente eu sou professor surdo. Observando os meus alunos surdos hoje, percebo que eles têm uma grande oportunidade, pois têm contato direto com a professora bilíngue na sala de aula. Além disso, têm o ensino do português como a segunda língua para surdo e o restante das matérias com o intérprete educacional na escola pública. Essa é uma experiência educacional que vivenciei em um projeto de educação bilíngue no qual trabalhei como professor durante quatro anos, embora não seja a realidade de todos alunos surdos no Brasil.

A estrutura, na época em que eu estudei na educação básica, era diferente de hoje. Hoje há escolas bilíngues para surdos, o que mostra que a estrutura e a organização da sociedade estão em constante evolução. O advento dessas escolas só foi possível a partir de pesquisas e de uma política educacional, o que significa que as conquistas e os avanços que fazemos são coletivos. Os órgãos públicos passaram a se preocupar mais com as áreas da educação de surdos, como consequência das resistências e das lutas da comunidade surda, que sempre manifestou o que é melhor para o surdo. Não são dados aleatórios, pois todos os acontecimentos são marcados em determinado local e tempo.

3.1.2. Há, de fato, cultura surda?

Karin Strobel, intelectual surda brasileira, tem realizado interessantes análises sobre Cultura Surda. A cultura é um termo em evolução, que sempre muda, em dependência do tempo e do local. Por isso, atualmente existe a dificuldade na compressão do conceito, que não é fixo. Strobel (2013, p. 24) argumenta:

A cultura não vem pronta; daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas.

Os significados da palavra “cultura” têm variado no decorrer do tempo. Moreira e Candau (2007) apresentaram cinco significados da palavra e sua evolução no decorrer da história, sendo o primeiro significado relacionado à agricultura; o segundo, como produção social, seguidos pelos significados de desenvolvimento social, formas de vida e práticas sociais. Cada significado é explicado abaixo.

Cultura pode significar **agricultura**, que tem o propósito de cultivar o solo e/ou a terra, produzir vegetais que deverão ser consumidos pelo homem e pelos animais

por ele criados. Segundo Moreira e Candau (2007), este significado da palavra “cultura” começou a ser utilizado no século XV. No dicionário Michaelis (*on line*), o primeiro significado do verbete “cultura” aparece como “ação, efeito, arte ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas”, seguido de “2 Terreno cultivado”. De fato, na época em que as populações se organizavam em vilas, com número menor de pessoas do que as que hoje habitam as cidades, os homens normalmente trocavam vegetais por carne ou por outros produtos. Era muito valorizado o ato de produzir vegetais, entre outros. Isso remete à ideia de que as práticas econômicas influenciam as práticas sociais, as formas como as pessoas se organizam. Nos dias atuais, em que os produtos agrícolas são utilizados como matérias-primas para a indústria, tende-se a produzir para exportar para o mundo um conjunto de produtos agrícolas. Muitos deles representam as diferenças locais, e a produção de alimentos pode caracterizar um determinado lugar.

A partir do século XVI, a palavra “cultura” passou a ser utilizada como **Produção social**, referindo-se à mente dos homens. Os indivíduos pertencentes aos grupos ou às classes sociais abastadas eram considerados cultos. Essa foi a fase do pensamento pré-iluminista, em que a sociedade era dividida em grupos ou classes sociais bem demarcadas, e a referência à cultura tinha um caráter classista, ou seja, a ideia de cultura vinculava-se somente às elites, tendo como exemplos a música, a literatura, o cinema, o teatro, a pintura, a escultura, a filosofia. Nessa época, a produção individual era muito importante, e eram consideradas cultura as produções religiosas que se aliaram aos reis de poder absoluto. A cultura popular não podia participar das produções religiosas, da elite ou da aristocracia, nem fazer crítica a elas.

A partir do século XX, a palavra “cultura” adquiriu o significado de **desenvolvimento social**, um processo pelo qual as sociedades evoluem. Esse significado surgiu a partir do movimento do iluminismo, também conhecido como “século das luzes”, o qual foi uma revolução cultural, que propôs uma nova forma de entender a natureza e a sociedade. Isso significou uma transformação profunda na forma de pensar, em que a cultura popular iniciou sua participação. Tal mudança possibilitou também um novo processo de formação política

Com a sociologia, a palavra “cultura” passou a significar **forma da vida**. Também no dicionário Michaelis (*on-line*), o verbete “cultura” é definido como “Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade”. E, segundo Moreira e Candau

(2007, p. 27): “...modos de vida, valor e significados compartilhado por diferente os grupos (nações, classes, sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero, etc.) e períodos históricos”.

Trata-se, portanto, de uma visão dos pesquisadores do grupo dos estudos culturais que consideram a cultura como o modo de vida do homem, a forma como compartilham os conhecimentos e a linguagem dentro das ações sociais da nossa vida. Pela cultura, os homens e as mulheres se identificam e realizam suas escolhas por determinados grupos sociais, incluindo-se aí as possibilidades de representações dos grupos minoritários.

O último significado proposto pelos autores Moreira e Candau (2007) é o de cultura como **prática social**. Isso significa que, ao compartilhar uma cultura, um grupo faz uso de uma linguagem comum, pela qual também troca ideias e significados, formas de vida e valores. Portanto, cultura é um conjunto de práticas pelas quais se produzem e compartilham significados em um grupo. Linguagem e cultura estão intimamente relacionadas.

Atualmente a linguagem digital, por exemplo, tem assumido grande parcela das formas de compartilhamento de significados na nossa sociedade. Segundo Hall (1997, p.17),

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, ao processo de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultura, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução de informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores.

Percebemos, então, nesse contexto, que a cultura não é fixa, nem está pronta; está sempre se modificando e se atualizando. A cultura tem sua importância como prática social. Retomando o conceito de Hall (1997), a cultura assume uma missão de importância sem igual no que diz respeito à estruturação e à organização tardia da sociedade moderna aos processos de desenvolvimento do meio e da ação social.

Podemos ver que os principais aspectos que incluem a cultura são: conhecimento, ensino, crenças, arte, moral, lei, costume e linguagem –heranças sociais de cada grupo, que constitui uma comunidade, como, por exemplo: grupo de surdos,

grupo de ouvintes. E ainda existe uma diferença entre grupos de mulheres e homens, além de outros. Essas relações influenciam o sujeito em sua trajetória de vida.

A cultura é cultivada dentro de uma comunidade que influencia o sujeito, e esse desenvolve uma identidade própria, por isso podemos dizer que a cultura mostra os valores adquiridos em cada sujeito.

O cultivo da linguagem e da identidade são os elementos fundamentais de uma cultura. Segundo Perlin (2004, p. 77), “as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito.”

Para elucidar o conceito de cultura surda, recorremos a Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 87), que afirmam: “cultura pode ser entendida como um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual, no caso dos surdos, de forma semelhante”.

Retomando Hall (1997), a cultura se caracteriza pela estrutura e pela organização social. Exemplificando, podemos encontrar diferenças nesses dois aspectos – estrutural e organizacional – relacionados aos grupos sociais ouvintes e surdos. As formas como os sujeitos surdos e os ouvintes desenvolvem ações sociais são distintas em muitos aspectos. Quanto à estrutura, entendemos os recursos econômicos e materiais disponibilizados em cada época e lugar. Exemplos: o povo surdo⁸ tem disponíveis, atualmente, diversos recursos tecnológicos desenvolvidos nas últimas décadas que permitem a comunicação entre si e com os ouvintes: aparelho celular, despertador vibratório, *webcam*, internet, entre outros. Todos esses recursos modificaram as práticas sociais das pessoas surdas, incorporando-se o campo da cultura.

Em relação à organização da sociedade, os movimentos sociais dos surdos mobilizaram a emergência de associações de surdos e da própria Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o que refletiu em práticas sociais que influenciaram e influenciam o processo educacional das crianças e dos jovens surdos, com a implantação de escolas bilíngues, entre outras conquistas.

No livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, Strobel aprofundou o tema sobre a cultura surda, a qual pode ser definida por seus artefatos, sendo eles:

⁸ Segundo Strobel (2013, p. 37), “o povo surdo é grupo de sujeito surdos que usam a mesma língua, que têm que costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes.”

experiência visual, desenvolvimento linguístico, família, literatura surda, vida social, esportiva, artes visuais e política.

Um dos artefatos da cultura surda é a **experiência visual**, pelo fato de os sujeitos surdos terem uma forma diferente de perceber o mundo. Com a sua perda de audição, a audição é substituída pelo olho, ou seja, o sujeito surdo adquire as informações pela visão. Perlin e Miranda (2003, p.218) explicam a importância do acesso à informação visual para a constituição da subjetividade dos sujeitos surdos:

Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Geralmente, as crianças surdas chegam à escola sem ter a própria língua, porém elas tiveram a experiência visual, mas ainda não encontraram um significado simbólico para suas experiências visuais. Segundo Strobel, o **desenvolvimento linguístico** do bebê que nasce surdo passa por um processo diferente do ouvinte. Por exemplo, quando chega a fase de balbúcio, o bebê ouve os sons ao redor de si e tenta se comunicar pela imitação. No bebê surdo o processo ocorre de outra forma: ele não ouve os sons do ambiente, e a aquisição da língua oral se dá de forma fragmentada, dependente de um tratamento clínico. Porém, ao entrar em contato com falantes da Língua de Sinais esta se torna sua língua natural, a qual servirá como suporte para o acesso ao português, sua segunda língua, na modalidade escrita.

Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais, na participação da comunidade surda, possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia. Por isso, é importante que as crianças surdas convivam com pessoas surdas adultas com que se identificam e tenham acesso às informações e conhecimentos no seu cotidiano. (STROBEL, 2003, p.54)

A língua de sinais transmite o conhecimento dos sujeitos surdos, essa língua está sempre presente na comunidade surda e é expressa através da experiência visual. Este é o relato de uma experiência pessoal na escola do polo bilíngue no estado São Paulo:

Eu entrei na sala de aula, tirei as coisas no meu bolso e a chave do carro deixei na mesa, para ficar mais à vontade para dar aula de Libras com meus alunos surdos, e o meu aluno viu uma chave de carro e perguntou para mim:

-Você tem carro? Perguntou, sinalizando, o aluno surdo.

-Sim, por quê? Respondeu, com um sorriso, sinalizando, o professor surdo.

Eu tinha notado que meus alunos tinham baixa autoestima e falta de informação e identificação. Selecionei o material para trabalhar com meus alunos; para eles poderem perceber, escolhi um livro escrito por surdos, com narrativas pessoais de superação.

Apoiamos as palavras Strobel (2003), ao dizer que os alunos surdos precisam conviver com pessoas adultas surdas, como professor surdo, para que eles possam ter acesso a informações e conhecimento, pois as crianças surdas nascem no meio de **família** de ouvintes. Geralmente a família recorre ao médico para pedir informação. Dessa forma, tem acesso inicialmente ao ponto de vista clínico, o qual acredita que o sujeito surdo tem um defeito, e que precisa consertar sua audição. A pesquisadora surda mostra que há um “problema social”, quando ela relata a experiência da família de surdos.

[...] os pais surdos levam seus filhos surdos aos médicos e profissionais da área, estes os aconselham a não usarem a língua de sinais, alegando que isso provocaria atraso na aquisição da língua portuguesa e encorajando-os a colocarem aparelhos nos seus filhos, argumentando que ouvir som e aprender a falar é melhor do que nada. (STROBEL, 2003, p. 58)

Vários pesquisadores defendem o uso da língua do sujeito surdo na educação dos surdos. Na década de 1960, o pesquisador William Stokoe publicou *Estrutura da língua gestual* e foi coautor de *Um dicionário de língua gestual americana sobre princípios linguísticos* (1965). Essas publicações serviram como base para a compreensão e a defesa da língua de sinais na educação das pessoas surdas.

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O *lugar* no espaço onde as mãos se movem, a *configuração* da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os “traços distintivos” dos sinais. (LARCERDA, 1998, s/p)

Os estudos da língua de sinais iniciais e outros que vieram posteriormente ao trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas. Esse reconhecimento foi uma grande conquista e mobilizou várias áreas de conhecimento, como a linguística, a literatura, a educação e a política. No Brasil, a comunidade surda

conduziu o movimento para representar e defender a língua de sinais, o que culminou com a publicação da Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como língua da comunidade surda. Segundo Strobel (2003), a cultura surda tem influência das marcas das experiências do sujeito surdo. Fazem parte também da cultura surda os modos como as comunidades surdas organizam os movimentos políticos. Perlin (1998, p. 71) explica: “o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social”. Citamos a seguir duas experiências vivenciadas por Strobel e Pimenta que demonstram como a surdez produz diferentes maneiras de organização da **vida social**.

Como moro sozinho, eu precisava ir ao aeroporto no dia seguinte, às cinco horas da madrugada, e não sabia como iria chamar um táxi. Então, mandei uma mensagem no celular para minha irmã e pedi a ela para agendar um táxi que me aguardasse na frente do meu apartamento. No dia seguinte, o táxi veio. Escrevi para o motorista num papel explicando que queria ir ao aeroporto e ele me levou sem problema. (STROBEL, 2003, p. 74)

Observe a situação demonstrada em outra experiência de Pimenta (1999, p.62 apud STROBEL, 2003, p.74, p. 75).

Aconteceu aos seis anos de idade, quando minha mãe me mandou comprar uma mamadeira para meu irmão, na época um bebê. Ela não se preocupa com o fato de eu ser surdo. Foi a primeira vez que comprei alguma coisa sozinho. Na loja, fiquei olhando, procurando nas prateleiras a mamadeira para apontar, mas não havia nenhuma à mostra. O lojista me pediu para escrever o que queria, mas aos seis anos, eu ainda não sabia escrever. Então desenhei a mamadeira no papel, o homem entendeu e eu voltei feliz da vida para casa.

As duas experiências desses sujeitos surdos revelam como é possível ser diferente e se adequar à vida social, pois é possível outra forma de comunicação com os ouvintes que não necessariamente a linguagem oral. O desejo da sociedade ouvinte é que o sujeito surdo se adapte ao ouvinte, use a fala como ouvinte e a cultura do ouvinte. O movimento surdo mostra, através da cultura e da política, a possibilidade de “ser” diferente, quando, por exemplo, a comunidade surda produz a **literatura surda** e **artes visuais** que mostram as experiências vivenciadas na pele pelos sujeitos surdos registradas de várias formas como o papel, vídeo, *youtube*, entre outros.

Literatura surda e arte visual são artefatos da cultura surda, expressões da comunidade surda, que, através da língua de sinais, traduzem a memória das

experiências vivenciadas pelos sujeitos surdos, “referem-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes” (STROBEL, 2003, p.68). Artes visuais são formas de expressões artísticas do sujeito surdo, capazes de revelar as emoções, história, subjetividade e a experiência da cultura surda, para explorar uma nova forma de olhar.

Problematizando o conceito de cultura surda, Bastos (2013) coloca em suspeita a forma como o conceito atualmente é utilizado por alguns pesquisadores da área dos estudos surdos. A autora destaca a forma biologizante como o termo “cultura surda” é apresentado, sendo, em geral, descrito como “um fenômeno naturalizado, lido como algo inerente àqueles que possuem a surdez” (BASTOS, 2013, p. 23). A autora questiona a afirmação radical de autores que defendem a dicotomia cultura surda *versus* cultura ouvinte, uma vez que, para ela, há um hibridismo entre as culturas, a partir das ideias de Burke, o qual defende que “todas as culturas estão envolvidas entre si [...] nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas e heterogêneas” (BURKE, 2003 apud BASTOS, 2013, p. 29).

Dessa forma, Bastos faz uma crítica ao conceito de cultura surda proposto por Strobel, afirmando que a pesquisadora defende a ideia de homogeneidade cultural e a dicotomia surdo-ouvinte. Propõe outro modo de conceituar, utilizando a terminologia “experiências culturais surdas”, pois, segundo a autora, “não há um surdo universal, mas pessoas surdas com suas experiências e subjetividades forjadas a partir de diferentes processos de interiorização” (BASTOS, 2013, p. 43).

Klein e Lunardi (2006, p.17) sugerem que se use o termo no plural – “culturas surdas” – e que ele não seja somente vinculado ao uso da língua de sinais. As autoras propõem:

[...] ao se traduzir as culturas surdas é necessário um descentramento da língua de sinais como única expressão autêntica dessa cultura para não cristalizar a surdez a partir de um “único recorte cultural” para que ela não se torne mais uma forma exótica e folclórica de entendimento da surdez. Entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, fragilizam e hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte, é interpretá-las a partir da alteridade e da diferença.

Retornando a Strobel, podemos afirmar que sua pesquisa foi importante para a abertura da discussão sobre o conceito de cultura surda. Naquele momento, início dos anos 2000, era necessário assumir o conceito de forma radical, demarcar a existência da

comunidade surda no Brasil. Todavia, os surdos têm experiências e contatos com várias culturas. O cotidiano do sujeito surdo é permeado sempre por experiências culturais surdas e ouvintes, num hibridismo constante. No encontro entre os surdos, esse sujeito surdo sente valorizada sua posição de ser surdo. Nesses encontros, os surdos se sentem semelhantes no jeito de ser, desabafam seus problemas, frustrações, entre outros sentimentos. A maioria dos sujeitos surdos nasce em meio a uma família ouvinte e vive na sociedade em geral, tendo contato com a cultura ouvinte, por isso não tem como apartar-se dela, e sempre vai haver a influência dos modos de apropriação cultural ouvinte.

A afirmação do conceito de cultura surda é uma importante estratégia de sobrevivência dos surdos na luta contra a imposição de um modo de existir no mundo determinado pelas práticas e pelos discursos ouvintes. Denominada de “ouvintismo”, essa forma de dominação tem sido combatida pelo povo surdo. O “ouvintismo é como ouvintes dominam surdos, surdos precisam copiar a identidade ouvinte” (MARTINS; KLEIN, 2012, p. 2). Skliar (2012) discutiu e aprofundou o termo “ouvintismo”:

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas. (SKLIAR, 2012, p.15)

Atualmente se abrem possibilidades de diálogo sobre a diferença e a alteridade como elementos constitutivos tanto da subjetividade como do processo da significação. Os estudos surdos dentro de algumas universidades, produzindo pesquisas sobre os modos de significação dos surdos, suas especificidades linguísticas e de aprendizagem, têm produzido desdobramentos para se pensarem as práticas pedagógicas para esse grupo específico. Nesse processo dialógico, a defesa do termo “cultura surda” se apresenta como significativa para demarcar um campo de pesquisa, na linguística e na educação, que traga a surdez como diferença, apontando, enfatizando a construção da subjetividade dos sujeitos surdos na produção de seus próprios enunciados, apartados da imposição de uma cultura ouvinte dominante que os impeça de serem singulares e realizarem suas próprias escolhas.

3.2 Caracterização da Literatura Surda

Diferentes formatos de produção de vídeos em Língua de Sinais podem ser encontrados em países pelo mundo. Para esta pesquisa, analisamos materiais de três países diferentes, para fazer comparação: A. Argentina; B. Brasil; e C. Estados Unidos, como segue:

3.2.1 Produções da Argentina

Videolibros Virtuales em Lengua de Señas Argentina (LSA) é um projeto desenvolvido pela Associação Civil Canales. Esse *site* apresenta vários vídeos para as crianças surdas na Argentina. É possível encontrar livros para pessoas surdas em Língua Argentina de Sinais. Todos os *videobooks*, como eles denominam, e outras seções deste *site* têm narração com o objetivo de promover ao surdo o prazer da literatura. A forma técnica desse site da Argentina usa narrador língua de sinais, em várias posições, fundo com imagem e texto ao lado, como é possível visualizar abaixo:



Figura 2: Prateleira com livros para escolha do leitor
Fonte: <http://www.videolibroslsa.org.ar/>



Figura 3: Narrador dentro do livro

3.2.2 Produções do Brasil

No Brasil, o grupo da pesquisa e desenvolvimento da Universidade Federal Rio Grande do Sul – UFRGS – trabalha com a Literatura Surda em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e tem como o objetivo dar continuidade e consolidar pesquisas na área da cultura surda, produzindo literatura surda no nosso país. Esse grupo produziu vários vídeos de contos infantis. A forma técnica usada pela UFRGS é, em sua maioria, com o

narrador surdo usando a Língua Brasileira de Sinais, na mesma posição, fundo sem imagem com a cor Azul escuro, como exemplo abaixo:

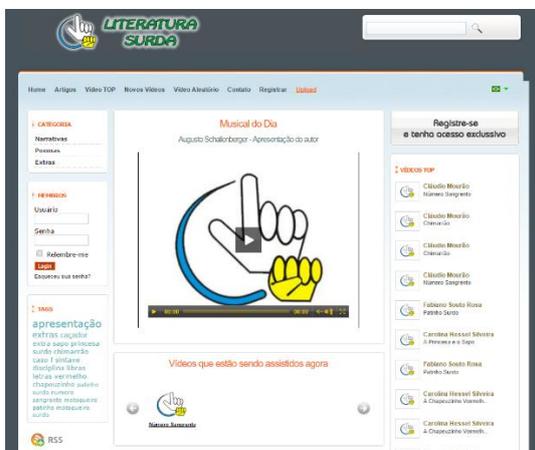


Figura 4: Prateleira com vídeos para escolha do leitor
Fonte: <http://www.literaturasurda.com.br/>



Figura 5: Narradora sinalizante – "A princesa e o Sapo"

3.2.3 Produções dos Estados Unidos

Accessible Materials Project é um projeto dentro uma escola: Georgia School for the Deaf, que cria materiais acessíveis para os alunos surdos, aplicando materiais acessíveis à necessidade de apoio da literatura infantil para surdo com o uso da língua de sinais. O projeto também fornece material de linguagem, alfabetização de apoio e tecnologia para atender às necessidades individuais dos surdos. A técnica dos vídeos, em sua maioria, utiliza o narrador surdo em língua de sinais em balão ao lado do texto, em várias posições e fundo com a imagem, como podemos observar na imagem a seguir:

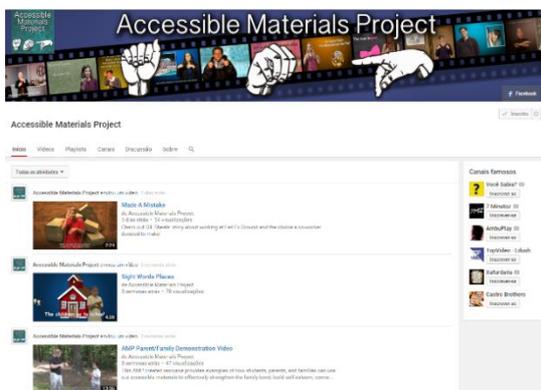


Figura 6: Prateleira com vídeos para o leitor escolher
Fonte: <https://www.youtube.com/user/AMPresources>



Figura 7: Narradora sinalizante dentro balão ao lado do texto no livro

Os três modelos analisados serviram como base para a elaboração do material desta pesquisa, apresentado às crianças para análise.

Dentro da escola bilíngue, a produção de materiais visuais de literatura surda também é fundamental. Apresentamos algumas experiências desenvolvidas no trabalho de equipe na produção de materiais em vídeo, dentro de um projeto realizado em uma das escolas da Prefeitura Municipal de Campinas, que tem um trabalho de educação bilíngue para surdo. Uma das preocupações da escola era o acesso à leitura visual dentro do contexto escolar. Alguns materiais disponíveis a que as crianças surdas poderiam ter um acesso são: *Juca Brasileiro e o Hino Nacional*, *A festa no céu*, *Quatro estações e um trem doido*, produzidos pela equipe da escola.

No contexto da educação bilíngue para surdo, a produção de material literário em vídeo, traduzido para língua de sinais, era utilizada como recurso pedagógico. Trazemos a reflexão de uma professora de História que atuava no ensino fundamental II. Ela relata sua experiência com recursos visuais na sala de aula:

Para o estudo e compreensão do tema Patriotismo e Cidadania foi apresentado por livro paradidático “*Juca Brasileiro*”. A leitura em português foi feita pela professora e alunos ouvintes, e a tradução em libras apresentada simultaneamente pelo Datashow, na sala de aula. Desse modo, alunos surdos e ouvintes foram contemplados ao mesmo tempo. (OLIVEIRA; DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 62)

A literatura surda consiste em materiais de acesso à leitura para a criança surda em sua primeira língua através do recurso visual do vídeo. O uso desse material disponibilizado para as crianças surdas permite que elas tenham autonomia na leitura aplicada ao conhecimento. Questionado sobre esse tipo de material produzido pela equipe da produção de vídeo, esta resposta do aluno surdo surpreendeu:

Tem diferença deste tipo de material com texto e livros?
 Aluno A – Melhor os vídeos, porque é mais visual, no livro eu não conheço as palavras.
 Alunos B – O vídeo, por causa da libras que me deixa confortável, o livro eu não compreendo não consigo responder. (OLIVEIRA; DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 65)

Percebemos que os alunos compreendem o conteúdo da disciplina em sua própria língua. Como sua primeira língua é a de sinais, que é visual, o vídeo permite que ele aplique o conhecimento no desenvolvimento da atividade acadêmica. Porém a língua de sinais nunca substitui o português, mas preserva o direito linguístico do aluno surdo em seu processo de aprendizagem e socialização.

Entre os materiais de literatura surda existem diferentes tipos de livro expressos em vídeo. Os três processos na produção desses vídeos serão explicados a seguir.

As reflexões que apresentamos são construídas a partir da análise do gênero da literatura surda para criança surda, a partir de Karnopp: “a autora afirma que a literatura surda está relacionada à cultura surda, e as publicações da literatura surda podem ser visualizadas de diferentes formas, através da “tradução”, “adaptação” ou “criação” (BOSSE, 2014, p. 33).

3.2.4 Tradução cultural

Muitas perguntas podem ser feitas sobre o campo da literatura surda, porque o assunto é novo, e o conceito da literatura surda tem sido pesquisado há pouco tempo. Podemos questionar: se um texto originalmente em Português é traduzido para Libras, essa nova versão do texto pode ser considerada uma literatura surda? Essa pergunta sempre foi a nossa provocação no campo do estudo da literatura surda. Para discorrer sobre o tema, descrevemos nossa experiência em um trabalho específico da obra do autor Ziraldo Alves Pinto, traduzida da língua fonte: o português para a Língua Brasileira de Sinais. O livro escolhido foi “*Quatro estações e um trem doido*”⁹. Trazemos essa experiência para aprofundar o conceito da tradução cultural no contexto da literatura surda.

Sobre a tradução cultural na literatura surda, Rosa (2011) explica que já existem vários materiais de vídeo publicados na modalidade de tradução cultural, que trabalha com a tradução da língua portuguesa para Libras. “Com relação a essa modalidade, poderíamos fazer um comparativo com uma história que possui um texto complexo, de um autor mais antigo e com um vocabulário muito diferente” (ROSA, 2011, p. 41). Para exemplificar, trazemos um pequeno trecho do livro citado e como esse excerto foi traduzido para Libras. “No verão o bebê foi tomar **banho de sol**. Ele e sua amiga brincaram na areia” (ZIRALDO, 2009, p. 4-5, grifos nossos). Lembramos que a maioria das crianças surdas chega à escola sem ter conhecimento da língua de sinais, e muitas vezes, é nesse espaço que vai adquirir sua primeira língua. É objetivo

⁹ Esse trabalho foi realizado dentro de um projeto da educação bilíngue para surdos em Campinas/SP. O relato dessa experiência foi publicado em Martins e Oliveira (2014).

também da escola que ela aprenda a Língua Portuguesa, e essa é uma grande dificuldade para ela, pois terá que escrever e ler uma língua que não fala. A leitura do português é uma grande dificuldade, mesmo diante de um vocabulário simples. Por isso crianças surdas precisam ter o conhecimento de sua própria língua, a de sinais, como língua de instrução, para que possam aprender a segunda língua, o português.

O livro de Ziraldo acima citado é um exemplo dessa situação. Para as crianças surdas, o livro é de difícil entendimento, por não terem conhecimento do português. Por isso há a necessidade de uma tradução cultural para literatura surda, do português para Libras, tornando-se um vídeo. Durante a tentativa de leitura pelas crianças, percebemos que na palavra “BANHO”, o significado atribuído era imersão de um corpo em água. O papel da professora bilíngue responsável era explicar aos alunos surdos que a palavra “BANHO” naquele contexto (BANHO DE SOL) tem outro significado. A seguir, na Figura 8, trouxemos o recorte da tradução de um trecho da obra em que o aluno pode perceber o significado de “banho” naquele contexto.



Figura 8: Tradução da obra, sinalizando banho de sol.
Fonte: elaborado pelo autor

Foi riquíssimo o momento da tradução cultural, o qual teve um planejamento prévio bem detalhado.

Antes de pensar no cenário da filmagem, pensamos no reconhecimento das diferenças linguísticas do sujeito surdo, priorizando a língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo. Aproveitando as tecnologias que se desenvolvem com o tempo, e com isso as atividades pedagógicas vão se aprimorando em

sua qualidade visual, dando suporte na educação dos surdos. (OLIVEIRA; DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 60)

No momento da elaboração do vídeo pedagógico é necessário ter o conhecimento das duas línguas: Português e Libras, para dar significação durante a tradução de uma língua para outra, respeitando os aspectos da cultura surda. Segundo Karnopp e Hessel (2009, p.15), “para a elaboração de vídeos pedagógicos é necessário compreender, dominar o conteúdo, narrar com clareza, naturalidade, dramatização, pensar em léxicos e morfologias adequadas linguisticamente ao público”. Apoiamos as palavras dos autores, quando explicam que, no momento da elaboração dos vídeos, a equipe de narradores e/ou tradutor precisam discutir, pensar o uso língua de sinais dentro do contexto, o uso de classificadores, etc. Como no exemplo, na Figura 8, em que o narrador e/ou tradutor usa o classificador “BANHO DE SOL”, próprio do sistema lexical da Libras, para as crianças surdas adquirirem o significado da expressão, associando-a também à imagem que representa o significado de banho do sol. Desse modo, as crianças surdas encontram o significado também a partir da própria da experiência, por já terem vivenciado a situação de tomar banho do sol, que pode ter sido em chácara ou outros lugares. “Os classificadores são parte integrante da gramática da língua de sinais e para a aquisição do mesmo pela criança surda faz-se necessária a interação como o adulto surdo fluente nessa língua” (GESUELI, 2009, p.114). Reiteramos, portanto, a necessidade de o tradutor e/ou narrador conhecer as duas línguas, compreender o sistema lexical e a gramática, para que os leitores surdos possam ampliar os significados. A seguir, na Figura 9 e na Figura 10, apresentamos recortes da imagem da personagem Bebê maluquinho e também da tradução de um trecho da obra.



Figura 9: Personagem da história O Bebê maluquinho
Fonte: Ziraldo (2009)



Figura 10: Tradução da obra - sinal do personagem
Fonte: figura elaborado pelo autor



Figura 11: Reconto pelo aluno
Fonte: Martins; Oliveira (2014, p. 1052)

Segundo Martins e Oliveira (2014), os alunos surdos, no projeto educação bilíngue, adotaram o sinal acima exposto para o Bebê maluquinho. Esse sinal foi convencionado na sala de aula. Nesse momento, a “visualidade implica também no momento da criação de sinais para representa objeto e pessoas, assim como o som implica no momento de criar novas palavras” (SILVA et al., 2007, p. 17). Fica claro, portanto, que a tradução cultural recebe influência da cultura surda. Normalmente, quando conhecemos a história, perguntamos logo o nome da personagem, criamos um sinal para ele, para que os alunos que quiserem se referir àquele personagem tenham um signo. “O nome que estamos falando é o que na Língua Brasileira de Sinais denominamos de sinal pessoal ou somente sinal, costuma-se dizer que se trata de um nome visual, um batismo, para dar início à participação na comunidade surda” (SILVA et al., 2007, p. 18).

A cultura surda sempre terá um nome visual, como a representação do próprio nome, que consiste numa marca, uma característica própria da pessoa. O tradutor da língua de sinais deve ter o conhecimento da cultura surda para poder criar o sinal da personagem. Na Figura 9 e na Figura 10, o tradutor precisou conhecer a história, observar e criar um sinal para representar o personagem do bebê maluquinho. O aluno adotou o sinal que tem um efeito na leitura e na incorporação que o leitor faz dela. A leitura visual atravessa o vídeo, transforma aquele que lê, interfere no sentido e no uso da linguagem.

A tradução cultural tem como objetivo o acesso à literatura na própria língua do sujeito surdo, permite às crianças conhecerem as histórias da literatura convencional, através da Libras, das expressões bem claras, do uso de classificador e dos sinais dos personagens da história. Assim, já temos alguns materiais disponíveis em Libras, em especial da Editora Arara Azul¹⁰, por exemplo, *Alice no país das maravilhas* (2002); *Iracema* (2002); *O Alienista* (2004); *As aventuras de Pinóquio* (2003); *O Gato de Botas* (2011); *Uma aventura do Saci-Pererê* (2011); *João e Maria* (2011); *O soldadinho de chumbo* (2011).

¹⁰ Editora Arara Azul: Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/home>. Acesso em: 04 abr. 2016.

3.2.5 Adaptação cultural

A adaptação cultural leva em consideração a cultura surda, a identidade surda e cotidiano da vida dos surdos. São adaptações dos clássicos da literatura, modificando elementos da história, de forma a caracterizar as experiências culturais dos surdos. Nessa modalidade podemos citar *Cinderela surda* (2007), *Rapunzel surda* (2005) e *Patinho surdo* (2005). Os autores revelam:

Não sabemos quem contou esta história pela primeira vez. Ela foi sendo recontada entre os surdos e nós resolvemos registrar e divulgar este belo texto. A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. Nosso objetivo, neste texto, é recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda. Assim, esse livro foi construído a partir de uma experiência visual, com imagens, com o texto reescrito dentro da cultura e identidade surda e da escrita da língua de sinais, conhecido também como sign writing. (HESSEL; KARNOPP; ROSA, 2003, p.5)

A literatura está sempre vinculada à cultura, em conexão com o tempo e o local. Praticamente todos os grupos sociais produzem variações dos contos clássicos. Por exemplo, a história da Cinderela surda (2007) é uma adaptação, pois na versão original, a Cinderela é ouvinte. O enredo fala de uma menina que perdeu a família e que estava sofrendo por causa das duas filhas invejosas da mulher do pai. Trabalhava o dia todo e recebeu uma forma de ajuda para ir ao baile do príncipe. Por causa do sapatinho que perdeu no baile, Cinderela foi reconhecida e, por sua bondade, mereceu o casamento e o final feliz para sempre.

A *Cinderela surda*¹¹ é um conto que passou por uma adaptação cultural e seus autores acrescentaram manifestações da cultura surda ao clássico da literatura infantil. Não analisaremos profundamente a história da Cinderela surda, apenas apresentaremos algumas reflexões importantes para compreensão do conceito da adaptação cultural. Segundo Rosa (2011, p.42),

a equipe que fez a adaptação desta história idealizou algumas substituições, tais como: a Cinderela passou a ser surda, usaria da língua de sinais e o sino foi substituído por um relógio, pois este é mais visual. Outra adaptação feita foi substituição do sapato pela luva, a qual Cinderela perdeu ao sair do baile. A luva foi escolhida por ser um simbolismo na Língua de Sinais.

A versão dos autores surdos é usada por todos na comunidade surda, principalmente em escolas que têm alunos surdos, para poder desenvolver o gosto pela

¹¹Uma análise mais aprofundada sobre o conto Cinderela Surda pode ser lida no capítulo I dessa dissertação.

leitura, aplicar o conhecimento à experiência das crianças, uma vez que a linguagem pode ser considerada como uma forma de encontrar a sua identidade e cultura. Todavia não é uma história contada apenas para sujeitos surdos, mas também para sujeitos ouvintes. Como explica Mourão (2011, p. 53), “os sujeitos ouvintes para alunos das escolas comuns, a fim de que possam aprender a língua de sinais e também que possam reconhecer e respeitar a comunidade surda ou o povo surdos”.

Concordo com Mourão (2011) que os sujeitos ouvintes podem participar da formação de conhecimento do mundo surdo, para poder viver a inclusão social e respeitar os sujeitos surdos em suas necessidades específicas, como a língua, a linguagem e os direitos.

A adaptação cultural tem como objetivo favorecer a identificação da criança com os personagens e suas histórias. Da mesma forma que todo tipo de literatura, também busca desenvolver a fantasia, a criatividade, a compreensão de ideias e a construção do conhecimento. Mourão (2011) explica que “em todos esses livros, os personagens principais são surdos e o enredo da história muda um pouco”. É importante que as crianças surdas naveguem no mundo da fantasia e possam identificar a realidade. Nessa adaptação cultural, os autores surdos do livro conhecem a literatura clássica, reconhecem nessa história os valores culturais e morais. Na prática, os autores surdos adaptam a história, introduzindo elementos da cultura surda e da identidade surda, visto que o discurso é a expressão da comunidade surda, assim como a língua de sinais é a expressão do sujeito surdo. Rosa (2011, p.42) apresenta uma preocupação: “nesta modalidade –adaptação - ainda são mais frequentes os livros impressos, surgindo aos poucos produções em CD e DVD”.

Alguns materiais disponíveis em Libras, na modalidade de adaptação cultural, são: *Cinderela surda* (2007), *Rapunzel surda* (2003), *Patinho surdo* (2005), *O Adão e Eva* (2005).

3.2.6 Criação e/ou produção cultural

Podemos citar alguns textos que são considerados como criação e/ou produção cultural. Nessa modalidade, o trabalho é uma produção própria do surdo, na qual o escritor narra suas experiências vivenciadas na sociedade, manifestando sua própria experiência com a cultura surda e a língua de sinais. “Por isso, o surdo,

geralmente, tem capacidade de produzir histórias que serão mais facilmente absorvidas e compreendidas por outros surdos, além de contar experiências com as quais outros surdos facilmente irão identificar-se” (ROSA, 2011, p. 43). A literatura surda produzida pela comunidade surda é uma manifestação dos sujeitos surdos, ela atravessa o movimento social dos surdos, é um retrato da experiência cultural e das identidades surdas, da maneira de viver a diferença na sociedade.

Escolhemos alguns livros para análise desse gênero. Um deles é o livro que o livro *Tibi e Joca* (BISOL, 2001), citado por Karnopp (2006, p.104):

“Uma história de dois mundos” (BISOL, 2001), que narra a história de um menino surdo em uma família com pais ouvintes que começam a usar a língua de sinais. O texto explora o visual (o desenho) e, além da história registrada em língua português, há um boneco-tradutor que sinaliza a palavra-chave que vai dando sequencialidade à história.

Esse é um livro que mostra a história de vida de um surdo, inspirada em histórias enunciadas por muitos surdos. Ela representa o movimento da comunidade surda, sua realidade de vida em “dois mundos”, e a experiência de viver a diferença no cotidiano. A história mostra que os surdos têm a própria língua e que a língua de sinais é um direito do cidadão surdo. Embora a autora desse livro seja ouvinte, ela tem o conhecimento sobre a língua de sinais e a experiência cultural surda, pois participa da comunidade surda e teve a colaboração especial de um surdo na elaboração da história. Sua posição como autora é de alterrepresentação¹².

Outro livro que pode ser classificado como criação cultural é *As luvas mágicas do papai Noel* (MOURÃO, 2012), prefaciado citado por Karnopp (2012, p.2)

Pois a história que este livro traz também, fala de luvas! Mas, além de esquentar as mãos desse tradicional personagem, que é o Papai Noel, as luvas que aparecem no livro eram... mágicas! E que mágica será que tais luvas tinham? Apenas lendo a história que Cacau e Alessandra criaram é que você poderá conhecer o poder mágico delas. Além disso, a história também vai lhe trazer um pouco de um mundo mágico – é um mundo em que muitos de nós estamos, ou um mundo que está ao nosso lado: o mundo surdo e da língua de sinais.

O livro *As luvas mágicas do papai Noel* mostra a valorização da língua de sinais. Na história, qualquer sujeito pode participar do mundo mágico e atravessar a experiência da cultura surda, porém havia alguns surdos que não conheciam a língua de

¹² O conceito de alterrepresentação está mais claramente explorado no capítulo I dessa dissertação.

sinais. O presente do papai Noel era uma luva que permitia a todos os sujeitos ganharem uma nova língua dentro do mundo mágico, isso significa dentro da comunidade surda.

A criação e/ou a produção cultural é uma manifestação política na literatura. Após o reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda, pela lei 10436/2002, houve um aumento considerável na produção de literatura surda, pois diferentes escritores surdos passaram a produzir livros que refletem seu contexto social, envolvendo a arte, a política e a educação, com várias representações dentro do contexto social.

A seguir, passaremos à descrição do método da pesquisa de campo.

Capítulo IV

Método da pesquisa

4.1. O CAMINHO PERCORRIDO NA ESTRADA DE TIJOLOS DOURADOS

A análise do registro das histórias sinalizadas e a análise dos discursos produzido pretendem contribuir com as discussões referentes à literatura Surda. (KARNOPP, 2010, P.165)

Este capítulo explora os caminhos percorridos neste estudo, nos quais se baseou a investigação, ou seja, descreve a metodologia que selecionamos para a realização da pesquisa de cunho qualitativo. Inicialmente, descrevemos a problemática de pesquisa, que é a seguinte: De que maneira os vídeos de literatura infantil para surdos produzidos em Libras podem contribuir mais significativamente para a compreensão e o desenvolvimento linguístico e subjetivo das crianças surdas? Esta questão tem um movimento contínuo, voltando sempre ao ponto de partida: a literatura infantil para Surdo que circula continuamente em nosso país. O foco da pesquisa são as enunciações dos alunos surdos, verificando sua compreensão. O objetivo geral desta pesquisa é verificar como as crianças surdas se relacionam com o gênero literário das fábulas em língua de sinais, analisando a compreensão de crianças surdas de narrativas realizadas por surdos e ouvintes, em vídeos. Como objetivos específicos, ainda destacamos:

- Analisar se as pistas imagéticas apresentadas nos vídeos favorecem a compreensão das histórias pelas crianças, comparando o desempenho nos vídeos com e sem imagens.
- Descrever a relação entre experiências prévias com gênero literário e o entendimento das histórias contadas na pesquisa.
- Analisar a influência da literatura na constituição subjetiva das crianças surdas.
- Verificar a relação entre o conhecimento linguístico em Libras e a capacidade de compreender, recontar e responder a perguntas sobre as histórias.

A metodologia de pesquisa tem seu foco na análise de vídeo de literatura infantil para surdo, em Libras, utilizando produções em vídeo realizadas no Brasil, apresentados na experiência cultural surda. Sobre as metodologias de pesquisa que utilizam compartilhamento da enunciação em língua de sinais, Rosa (2011, p.53) esclarece:

Dentre as metodologias de pesquisa que utilizam entrevistas, procurei uma que correspondesse às minhas necessidades, porém não obtive sucesso, pois a maioria utiliza a gravação das vozes. No caso da presente pesquisa, foi necessário realizar as entrevistas utilizando filmagens, pois todos os entrevistados são surdos e utilizam a Libras, que é uma língua visual. A importância das entrevistas filmadas consiste no fato de que essa é a maneira de registrarmos e expressarmos a nossa própria língua.

Exatamente, o caso da pesquisa de Rosa é o mesmo da nossa. Na pesquisa de Rosa (2011) foram necessárias filmagens dos enunciados em Libras, e estas têm aproximação como as características desta nossa pesquisa.

Também pesquisas que se baseiam em Estudos Culturais utilizam a análise de filmes, fotos e imagens. Thomas (2002) traz o exemplo de um estudo deste tipo de investigação. Nessa pesquisa, a pesquisadora assistiu a filmes com grupos de surdos e registrou o que eles comentavam sobre o que assistiam. O objetivo era analisar as representações, porém a técnica de pesquisa foi semelhante – assistir ao filme, proceder à discussão e filmar, para depois observar a filmagem e analisar o que surdos disseram (THOMAS, 2002, p.34, apud ROSA, 2011, p.53).

Nossa pesquisa utilizou-se dos recursos visuais, na qual os participantes da pesquisa, crianças surdas, assistiram aos vídeos e depois fizeram a recontagem das histórias para que se analisar a compreensão das fábulas. Ao compartilhar esses enunciados sobre as fábulas, pudemos analisar a compreensão e as características subjetivas que elas produzem nas crianças.

Ao registrar isso nas filmagens e assisti-las, percebemos, no compartilhar das enunciações, que as experiências culturais surdas e a subjetividade estavam ali reveladas. Destacamos, nas análises, as que mais chamaram a atenção naquele momento e o que, na filmagem, pode ser verificado sobre a compreensão das crianças surdas.

4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os alunos surdos sujeitos da pesquisa são estudantes de 6 a 12 anos, matriculados no ensino fundamental de uma escola particular bilíngue para surdos de um município do estado de São Paulo. Ao escolher alunos de uma escola bilíngue, a intenção era garantir que todos fossem fluentes em Libras. Nesse ambiente escolar, o professor desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. A formação pedagógica ocorre com educadores surdos, usuários de Libras como

primeira língua, e com educadores ouvintes, fluentes nessa língua. A escola otimiza os espaços discursivos em Libras e os encontros com modelos de leitores e escritores em língua portuguesa. Portanto, a Libras é primeira língua desses estudantes surdos e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, a segunda língua. Nessa escola, a disciplina da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é parte integrante do currículo, e também são desenvolvidas atividades, no horário complementar, de contação histórias em LIBRAS. Essa experiência garantiu um grupo de sujeitos adequados ao desenvolvimento de nossa pesquisa. A pesquisadora surda portuguesa Morgado esclarece a importância da contação história dentro da escola e também fora dela.

Na sua vida, uma criança ouvinte está rodeada de histórias que se ouvem em todos os lados. A criança surda, por sua vez, está sujeita a limitações no acesso às histórias. Enquanto não sabe ler, o acesso às histórias precisa de ser em língua gestual, o mais cedo possível, pois os primeiros seis anos de vida são os mais importantes.

As histórias, como por exemplo os contos de fadas, têm um valor moral a transmitir porque oferecem à imaginação das crianças novas dimensões que seriam impossíveis de descobrir por si sós (MORGADO, 2011, p.159).

Por esse motivo, a escola bilíngue tem a disciplina de Libras e a contação história, que fazem parte do currículo no ensino fundamental. Essas duas atividades são de grande importância, pois os alunos surdos podem, assim, realizar a compreensão do mundo, entendendo as manifestações e o movimento das experiências culturais surdas. As histórias podem influenciar também o desenvolvimento de comportamentos nas crianças surdas, uma vez que o professor e/ou narrador surdo e os alunos surdos participam da história, visando ao entendimento e à mudança de visão.

A escolha do quinto ano atendeu aos seguintes critérios: ser surdo, ter de 6 a 12 anos de idade, ter fluência em Libras, ter experiência em uma escola bilíngue, ter convívio com professor surdo e/ou bilíngue, experiência com contação de história em Libras e ter cursado a disciplina de Libras.

O quinto ano tem 11 alunos surdos, todos eles estudantes de uma mesma escola bilíngue; são 3 meninas e 8 meninos, todos têm conhecimento da língua de sinais e português como segunda língua. Apresentaram ótima compreensão sobre as explicações em todas as etapas da pesquisa.

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa: 5º ano

Nome	Data de nascimento	Data de ingresso na escola	Pais surdos ou ouvintes
 Arthur	01/dezembro/2004	2009	Ouvintes
 Augusto	04/maio/2002	2006	Ouvintes
 Beatriz	17/maio/2003	2010	Ouvintes
 Carlos	31/dezembro/2002	2008	Ouvintes
 Clara	10/junho/2003	2007	Ouvintes
 Daniele	09/maio/2003	2009	Ouvintes
 Fernando	27/fevereiro/2003	2007	Ouvintes
 Gustavo	17/janeiro/2002	2010	Ouvintes
 Jason	22/junho/2003	2009	Ouvintes
 Jeremy	14/abril/2002	2009	Ouvintes
 Pedro	19/setembro/2002	2007	Ouvintes

Fonte: figura elaborado pelo autor

Quando da elaboração da pesquisa, realizamos um diálogo com o quinto ano, como segue:

A entrevista aconteceu coletivamente durante um período de quatro horas no mesmo dia de aula. Inicialmente os alunos assistiram aos vídeos e realizaram a recontagem da história, coletivamente. Em seguida, responderam a questões realizadas

pelo pesquisador sobre o enredo e os personagens, além de questões subjetivas que envolviam a “moral” da história.

Durante a pesquisa, procuramos observar se a compreensão sofria variações de acordo com o tipo de vídeo – com ou sem imagem – e também se o narrador influenciava o entendimento por parte das crianças.

4.3. O INSTRUMENTO DE PESQUISA

A análise foi realizada a partir metodologia da literatura surda construída por Karnopp/Hessel (2009), depois de observar os modelos de cada vídeo, aqui descritos (Figuras 11 a 13), decidimos por três modelos para esta pesquisa, a fim de analisar se as imagens influenciavam ou não a compreensão da literatura infantil pelas crianças surdas. Escolhemos, portanto, três diferentes modelos, cada um com uma técnica, como descrito a seguir:

O modelo 1 traz o narrador/tradutor com fundo verde sem imagens.



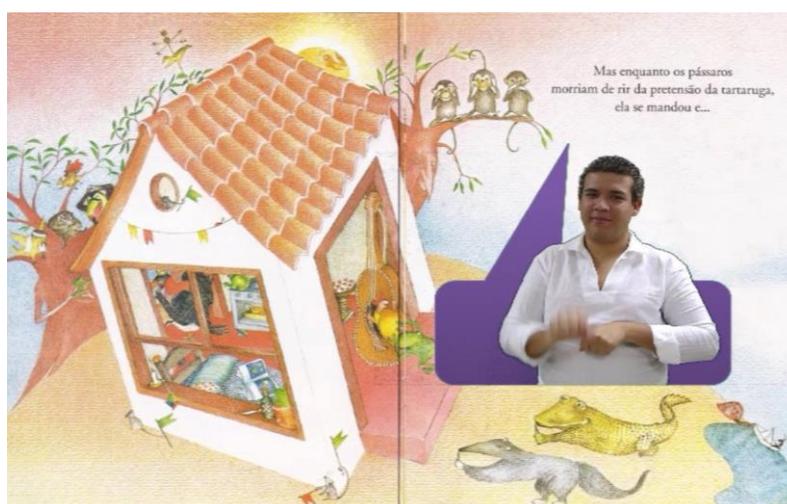
*Figura 12: Narrador/tradutor sinalizante com fundo verde
Fonte: figura elaborado pelo autor*

O modelo 2 traz o narrador/tradutor sobre a imagem do livro na posição de janela.



*Figura 11: Narrador/tradutor sinalizante, posição na janela dentro do livro
Fonte: figura elaborado pelo autor*

O modelo 3 traz o narrador/tradutor sobre a imagem do livro, sinalizando dentro de um balão.



*Figura 14: Narrador/tradutor sinalizante dentro balão no livro
Fonte: figura elaborado pelo autor*

Para o desenvolvimento do instrumento de pesquisa escolhemos um gênero da literatura infantil: as fábulas. Na busca por materiais para compor o instrumento de pesquisa, encontramos um videolivro comercializado por editora, que é a *A fábula da arca de Noé* (MOURÃO, 2014), que atendia aos critérios definidos para a análise. Os demais vídeos foram produzidos especificamente para esta pesquisa.

Convidamos narradores/tradutores surdos e ouvintes que se disponibilizaram a realizar as narrativas, as quais foram filmadas pelo pesquisador, usando o Chroma Key verde-limão. Posteriormente o trabalho de editoração foi realizado por profissional especializado. Os narradores/tradutores não serão identificados nesta pesquisa, a fim de manter sua privacidade. A seguir, trazemos uma descrição das fábulas utilizadas, bem como o modelo e tipo de narrador de cada uma.

Tabela 2:

Fábula infantil - modelo 1

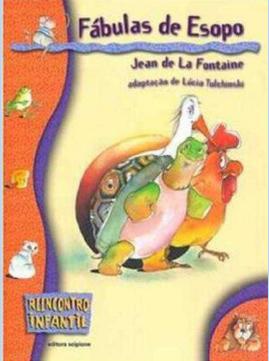
Modelo I	Nome do livro	História e autora	Detalhes do Produto	Sinopse	Instrumento
 <p>Sem imagem ao fundo</p>		<p><i>Vênus e a gata</i></p> <p>Jean de La Fontaine</p>	<p>Origem: NACIONAL Editora: SCIPIONE Coleção: REENCONTRO INFANTIL Idioma: Português Edição: 2 Ano: 2010 País de Produção: BRASIL Encadernação: BROCHURA Complemento: NENHUM Faixa etária: NÃO INFORMADO N ° de páginas: 40</p>	<p>A gata se transformou numa linda garota, mas a natureza vai mudar também?</p>	<p>Narradora: Narrador/Intérprete 01</p> <p>Formação: Graduanda Teologia</p> <p>Tipo de interpretação: Tradução cultural</p> <p>Idiomas: Português para Libras</p>
		<p><i>O leão e o ratinho</i></p> <p>Jean de La Fontaine</p>		<p>O Leão pediu ajuda, mas o ratinho, embora tão pequeno pode ajudar, não importa o tamanho.</p>	<p>Narrador: Narrador/Intérprete 02</p> <p>Formação: Mestranda em Educação, Pós-Especialização em Pedagogia</p> <p>Tipo de interpretação: Tradução cultural</p> <p>Idiomas: Português para Libras</p>



Tabela 3:

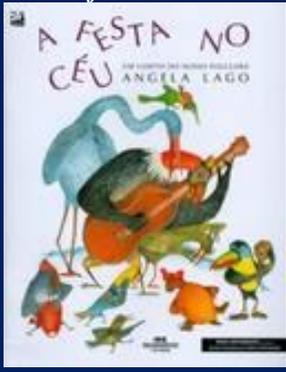
Fábula infantil - modelo 2

Modelo II	Nome do livro	Autora	Detalhes do Produto	Sinopse	Instrumento
 <p>Contendo imagem ao fundo e janela de Língua de sinais</p>	<p><i>O Rato do Campo e o Rato da Cidade</i></p> 	La Fontaine	<p>Origem: NACIONAL Editora: TodoLivro Coleção: Clássicos TodoLivro Idioma: Português Edição: 1 Ano: NÃO INFORMADO País de Produção: BRASIL Encadernação: Digital Complemento: NENHUM Faixa etária: NÃO INFORMADO N ° de páginas: 23</p>	Um rato que morava no campo recebeu a visita do amigo rato da cidade. Ele contou maravilhoso sobre queijo, bolo, carne e etc. O rato do campo e foi para a cidade com rato de cidade. Tudo era interessante e perigosos também. Até que o rato do campo resolveu voltar para o campo, onde a vida não era chique, mas ele era muito paz.	<p>Narrador: Narrador/Intérprete 03</p> <p>Formação: Especialização em Docência no Ensino Superior e Básico, Interpretação de Libras e Filosofia</p> <p>Tipo de interpretação: Tradução cultural</p> <p>Idiomas: Português para Libras</p>
	<p><i>A fábula da arca de Noé</i></p> 	Cláudio Henrique Nunes Mourão	<p>Origem: NACIONAL Editora: Editora Cassol Coleção: Todos Juntos Idioma: Português Edição: 1 Ano: 2014 País de Produção: BRASIL Encadernação: BROCHURA Complemento: NENHUM Faixa etária: NÃO INFORMADO N ° de páginas: 23</p>	Capitão Noé e sua família construíram uma grande arca. Convidaram amigos de vários lugares para conhecê-la. No dia da inauguração todos esperavam ansiosos pela abertura da porta. Entre elefantes, macacos e formigas, estava Dado com seus Pais Dálmatas.	<p>Narrador: Cláudio H.N. Mourão</p> <p>Formação: Doutorando e Mestre em Educação UFRGS e Letras Libras e Educação Física</p> <p>Tipo de interpretação: Criação</p> <p>Idiomas: Português para Libras.</p>



Tabela 4:

Fábula infantil - modelo 3

Modelo III	Nome do livro	Autora	Detalhes do Produto	Sinopse	Instrumento
 <p>O Sol ficou no mar e a terra está passando volta do sol.</p> <p>Contendo imagem ao fundo, sinalizando ao lado do texto em Língua Portuguesa (Texto Bilíngue)</p>	<p><i>O Galo e a Raposa</i></p> 	Alexandre Camanho	<p>Origem: NACIONAL Editora: Sesi-SP Editora Coleção: Quem lê sabe por quê Idioma: Português Edição: 1 Ano: 2014 País de Produção: BRASIL Encadernação: BROCHURA Complemento: NENHUM Faixa etária: NÃO INFORMADO N ° de páginas: 84</p>	<p>O galo cacarejava em cima de uma árvore e vendo-o ali, a raposa tratou de bolar uma estratégia para ele descesse e fosse o pronto principal de seu almoço.</p>	<p>Narrador: Narrador/Intérprete 05</p> <p>Formação: Graduação em Ciências Sociais</p> <p>Tipo de interpretação: Tradução cultural</p> <p>Idiomas: Português para Libras</p>
	<p><i>A festa no céu</i></p> 	Angela Lago	<p>Origem: NACIONAL Editora: MELHORAMENTOS Coleção: Mundo Colorido Idioma: Português Edição: 17 Ano: 1994 País de Produção: BRASIL Encadernação: BROCHURA Complemento: NENHUM Faixa etária: NÃO INFORMADO N ° de páginas: 28</p>	<p>Haveria uma festa no céu, e os bichos sem asas estavam jururus de fazer dó. Mas a tartaruga não se deu por vencida e decidiu que ia ao baile. Será que ela vai conseguir? Um texto lúdico em que o real, o mágico e o fantástico são apresentados em linguagem simples e com belíssimas ilustrações da autora.</p>	<p>Narrador: Guilherme Silva de Oliveira</p> <p>Formação: Mestrando em Educação UNICAMP e Letras Libras - UFSC</p> <p>Tipo de interpretação: Tradução cultural</p> <p>Idiomas: Português para Libras</p>

 Ouvinte

 Surdo

Os vídeos foram produzidos tendo em vista o aspecto específico do uso da Língua Brasileira de Sinais, como uso de expressões corporais, uso da língua com naturalidade, contextualização, vocabulário, tradução, criação de sinais para cada personagem e direção do olhar. O narrador precisa compreender qual o gênero da história, para sentir ou mergulhar dentro da história que intenta trabalhar e assim poder se aproximar a história que está narrando/traduzindo. Considerando esses aspectos, nos materiais em vídeos que se configuram como um conto literatura infantil, o narrador/tradutor tem que ser um bom contador da história. Para tal, destacam-se sete princípios:

- 1ª – Sentir, ou melhor, viver a história; ter a expressão viva, ardente, sugestiva. A história deve despertar a sensibilidade de quem a conta. Sem emoção, não terá sucesso.
- 2ª – Narrar com naturalidade, sem afetação. O vocabulário utilizado deve ser adequado ao público. Na expressão, é preciso ser mais claro e objetivo, sendo necessário, às vezes, completar as ideias da história.
- 3ª – Conhecer o enredo com absoluta confiança. O contador tem que estar seguro sobre o que vai contar, do contrário é melhor não contar.
- 4ª – Dominar o interesse do público. Sempre buscar maneiras de fazer com que os alunos permaneçam concentrados na história.
- 5ª – Contar dramaticamente. O contador pode se passar por algum dos personagens ou por todos.
- 6ª – Ter espírito inventivo e original. Contar as histórias com suas próprias palavras – contar o que está velho de forma nova. Se a história for de livro, deve ser adaptada, pois a linguagem escrita é diferente da oral.
- 7ª – Ter estudado a história. Não é necessário decorar, mas sim testar diversas possibilidades de exploração oral para contar com espontaneidade. (MALBA TAHAN, 1957 apud KARNOPP; HESSEL, 2009, p. 15 e 16)

Assim, no momento narrar, o narrador deveria seguir os sete princípios, que são a base de narração. A pesquisa buscou analisar se essas características influenciam a compreensão das crianças surdas. Os narradores/intérpretes escolhidos foram três surdos e três ouvintes, fluentes em Libras. Atualmente se discute que o fator principal na narração de histórias para os surdos é a fluência em Língua de Sinais, independentemente de o narrador ser surdo ou ouvinte. Esta foi uma das questões verificadas na pesquisa.

Um dos objetivos da pesquisa foi analisar aspectos específicos da subjetividade das crianças surdas, como: fantasia, imaginação, moral, personalidade, opinião sobre assuntos polêmicos, desejos e escolhas, entre outros. Através de questionamentos sobre atitudes dos personagens, buscamos relacioná-las com as experiências vividas por eles, destacando aspectos morais, valores sociais, formas de pensar e agir diante de situações de conflito. Exploramos também os sentimentos sobre ser surdo, a forma como vivenciam sua diferença linguística e culturais no mundo majoritariamente ouvinte.

3.3 APLICAÇÃO DA PESQUISA:

As crianças surdas do quinto ano desta escola assistiram a seis fábulas. Duas perguntas principais gerais da pesquisa foram realizadas antes do início da pesquisa:

- ✓ Você gosta de histórias?
- ✓ Qual personagem ou herói você gostaria de ser?

Essas questões tiveram como objetivo investigar se as crianças surdas têm contato com literatura e qual sua apreciação por histórias. Como eles estudam em uma escola bilíngue, têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, e contos em Libras já estão dentro do currículo. Os questionários realizados com as crianças estão expostos na Tabela 4: a primeira coluna é o período, a segunda coluna tem o nome da história e o tempo de duração do vídeo. Os questionamentos são importantes porque são capazes de fornecer as bases para investigação da pesquisa. Isto foi realizado em forma de questões em diálogos; no entanto, percebemos que seria bem melhor organizar em forma de tabela. Aqui organizamos as 12 histórias e as 7 questões para cada história; 5 avaliam basicamente a compreensão da história e 2 são questões relacionadas à subjetividade. Com essa organização torna-se mais fácil a comparação entre os vídeos e as análises das enunciações das crianças surdas.

Tabela 5. Questionário para as fábulas - 5º ano
Fonte: elaborado pelo autor

Período	História	Questionário
Manha	<i>O leão e o ratinho</i> 3 minutos	Recontar a história - Coletivo 1. Gostou a história <i>O leão e o ratinho</i> ? Por quê? 2. O que vocês entenderam da história? 3. Por que o leão não quis comer o ratinho? 4. O que aconteceu o leão? 5. O que ratinho fez com leão? 6. Vocês são pequenos como o ratinho. Como vocês podem ajudar os grandes? 7. Vocês conhecem alguém igual ao leão?
	<i>A fabula da arca de Noé</i>	Recontar a história - Coletivo 1. Gostou a história? Por quê? 2. O que cachorrinho está fazendo dentro da arca?

	13 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 3. O que tem dentro da arca de Noé? 4. O que aconteceu no final da história? 5. O cachorro ficou onde? O que fez? 6. Aranha faz o quê? Intérprete do quê? 7. O outro cachorro ao lado da aranha o que está fazendo? O que você lembra que é parecido com o cachorro? É importante ensinar Libras?
	<p><i>O galo e a raposa</i></p> <p>5:46 minutos</p>	<p>Recontar a história - Coletivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gostou a história? Por quê? 2. O que o galo está fazendo em cima da árvore? 3. A raposa está procurando o quê? 4. Por que o galo não quis descer? O que aconteceu? 5. Como a raposa ficou com medo e foi embora? Por quê? 6. Tem muitas pessoas que são iguais à raposa, tentam enganar os outros com mentiras. Isso já aconteceu com você? Isso é certo ou errado? 7. Você conhece alguém igual à raposa?
	<p><i>Vênus e a gata</i></p> <p>2:24 minutos</p>	<p>Recontar a história - Coletivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gostou da história? Por quê? 2. O que aconteceu à gata? O que ela pediu? 3. Quem é Vênus? Que ela fez? 4. A gata transformou o quê? Para quê? 5. O que aconteceu no final da história? Por quê? 6. A gata queria mudar por fora, mas não conseguiu mudar por dentro. O que você já mudou, mas por dentro não conseguiu mudar? 7. Vocês já pensaram em mudar para ser ouvinte?
Tarde	<p><i>O rato do campo e o rato da cidade</i></p> <p>7:08 minutos</p>	<p>Recontar a história - Coletivo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gostou da história? Por quê? 2. Os ratinhos quem são? 3. O ratinho da cidade fez o que lá no campo? 4. O que aconteceu que o ratinho do campo foi visitar o ratinho da cidade? 5. Porque o ratinho do campo não quis ficar na cidade? 6. Quem é parecido com o rato da cidade? 7. Já aconteceu com você, que você foi em

		algum lugar e você não gostou?
	<i>A festa no céu</i> 7:39 minutos	Recontar a história - Coletivo 1. Gostou da história? Por quê? 2. Por que os pássaros estão animados? O que vai acontecer à noite? 3. Tartaruga deu uma ideia do quê? 4. O que aconteceu quando o urubu viu a tartaruga? Por que o urubu ficou bravo? 5. O que os amigos da tartaruga fizeram? Por quê? 6. Já aconteceu de seu amigo fazer uma festa e não convidar você? Como você se sentiu? 7. A tartaruga foi castigada pelo urubu? Ela mereceu o castigo?

As perguntas 1 a 5 indicam diretamente os elementos de enunciação de compreensão das fábulas e as perguntas 6 a 7 são aquelas cuja enunciação faz parte da experiência subjetiva das crianças.

Durante a pesquisa, essas perguntas revelaram a compreensão das crianças, o que enriqueceu consideravelmente o estudo.

Organizamos a sala de maneira estratégica para fazer as questões sobre as fábulas: cada um dos grupos foi disposto sentado em semicírculo, na sala de aula. Eles assistiam ao mesmo vídeo e seguiam a mesma ordem e sequência nos questionários.

A Figura 15 mostra a forma como as crianças foram dispostas para a realização da pesquisa.

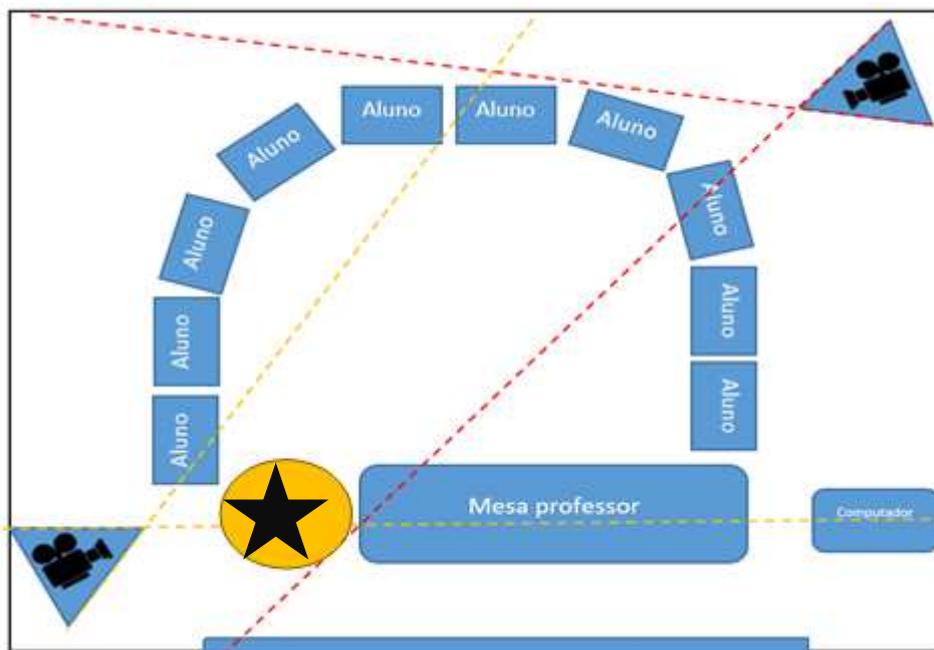


Figura 15: Meio ambiente sala de aula

Fonte: elaborado pelo autor

A apresentação dos vídeos foi feita através de computador, para que os alunos surdos assistissem às histórias. Utilizamos duas filmadoras em dois tripés, para registrar de maneira clara todas as respostas. Uma filmadora ficou do lado direito e uma outra ficou do lado esquerdo. Os alunos ficaram sentados em semicírculo e o pesquisador ficou em posição de filmagem para a gravação no espaço marcado com estrela.

Primeiramente, realizamos um diálogo com perguntas sobre seus nomes, os sinais, e se eles gostam de história. Que personagem e/ou herói gostariam de ser. Em seguida, apresentamos uma história, em seguida procedemos às perguntas, para somente depois apresentar o próximo vídeo. Todas as respostas foram gravadas em vídeo e em outro momento fizemos a tradução para o português escrito, assistindo a trecho por trecho e escrevendo os enunciados das crianças participantes da pesquisa. No momento da tradução aproveitamos para incluir nossas observações sobre os enunciados dos sujeitos surdos e também algumas considerações teóricas sobre os pontos levantados.

No próximo capítulo, será feita a análise dos dados, bem como a discussão teórica sobre os achados da pesquisa.

Capítulo IV

Análise e discussão dos resultados

Retomamos, aqui, os objetivos desta pesquisa, que é a análise da compreensão que têm as crianças surdas de vídeos de fábulas em língua de sinais. A partir das análises, buscamos verificar o quanto as imagens influenciam a compreensão; relacionar as experiências prévias das crianças com o gênero literário e também seu conhecimento em Libras com seu entendimento sobre as histórias; descrever elementos da constituição subjetiva das crianças a partir de suas interpretações das histórias.

1. PRIMEIRO EPISÓDIO – Participações nas conversas preliminares

Gráfico 1. Número de participações nas conversas preliminares



Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico 1 é referente ao primeiro episódio. Ele mostra as participações dos sujeitos nas conversas preliminares. Essa conversa iniciou com as perguntas sobre se eles gostavam de história e também se eles queriam ser um personagem ou um herói. Essas questões foram realizadas levando em consideração a importância da Literatura Surda para o desenvolvimento linguístico e para a constituição subjetiva das crianças surdas.

Os sujeitos que mais participaram foram Pedro e Jason, os quais manifestaram a compreensão do significado das questões. Os outros sujeitos tiveram menos participações, ao que atribuímos duas possibilidades: não quiseram participar ou não compreenderam o significado das questões. Todos os diálogos entre o pesquisador e as crianças foram realizados em Libras. Antes de iniciar a apresentação das histórias em vídeo, o pesquisador perguntou às crianças: “*Vocês gostam de histórias? Qual personagem ou herói vocês gostariam de ser?*”

As respostas foram as que seguem:



(Pesquisador)
Guilherme

Vou fazer uma pergunta para vocês; vocês gostam de ler várias histórias?



Beatriz

Sim! Gosto.



Pedro

Sim! Gosto também.



Jason

[Balançou a cabeça negativamente]. Não gosto.



(Pesquisador)
Guilherme

Por que não gosta?



Jason

Porque é muito difícil!



(Pesquisador)
Guilherme

Difícil o quê?



Jason

Não sei!



(Pesquisador)
Guilherme

Não sabe?



Pedro

Por isso as palavras são difíceis.

Diante das respostas, o pesquisador perguntou o que eles preferiam: ler o livro em português ou ver em Libras em forma de vídeo, ao que responderam:



(Pesquisador)
Guilherme

Ah! Palavras difíceis!
Vocês gostam de ler livro português ou Libras? O que vocês preferiam?



Daniele

Libras.



Jeremy

Libras.

 Gustavo	Libras.
 Arthur	Libras.
 Fernando	Libras.
 Carlos	Prefiro ler de português.
 Jason	Libras.
 Pedro	Ler.
 Beatriz	Libras.
 Daniele	Libras.
 Augusto	Libras
 (Pesquisador) Guilherme	Libras? Ler? Libras? Você ler?
 Pedro	Eu sempre ler. [<i>Sorriso</i>]
 Carlos	Eu leio [<i>a cabeça balança em afirmação</i>] Um pouco ler depende de palavra.
 (Pesquisador) Guilherme	Deixa eu confirmar, levanta mão quem prefere Libras! [<i>Uma mão direita levantou para cima</i>]
Todos levantaram as mãos, menos dois alunos	

A maioria das crianças respondeu preferir história em Libras. Somente dois alunos responderam preferir o português, o que evidencia que, para a maioria, a língua de conforto é a Libras. Sobre essa questão, Morgado afirma:

Para as crianças surdas, os livros estão na segunda língua, logo a criança necessita de adquirir a primeira língua para poder dar sentido à segunda e, conseqüentemente, aos livros. A literatura dos livros é fundamental para as

crianças surdas. Para que elas possam desenvolver a língua portuguesa, necessitam de ter contato com a língua materna, praticá-la, e a literatura é uma fonte rica para desenvolver a competência linguística das crianças. (MORGADO, 2011, p.152)

Morgado explica a importância de as crianças surdas adquirirem a sua própria língua, esse é um processo fundamental para acessar a segunda língua, porém o momento da leitura deve proporcionar prazer, tendo sentidos produzidos a partir da Língua de Sinais, expandindo suas capacidades cognitivas, linguísticas e culturais. “Por isso para uma criança surda, cujas oportunidades são limitadas no mundo de ouvinte, é fundamental que lhe seja transmitida o máximo de literatura para que se possa desenvolver o máximo possível (MORGADO, 2011, p. 154).

Na última questão da conversa preliminar, o pesquisador perguntou se as crianças queriam ser iguais a um personagem ou herói de alguma história. Essa questão teve como objetivo investigar se os sujeitos participantes da pesquisa tinham contato com a literatura. As respostas foram as que se seguem:

	<p>Vou fazer uma pergunta antes de mostrar o vídeo, qual personagem que vocês queriam ser iguais? Por exemplo eu queria ser igual tartaruga, porque ela foi esperta, eu queria ser igual ela!</p>
	<p>Eu gosto muito de Lanterna Verde.</p>
	<p>Gosto da turma da Mônica.</p>
	<p>Eu quero ser igual ao rato que cuida de morango e dessa história eu tenho livro.</p>
	<p>Eu gosto de asas!</p>
	<p>Asas?!? Fada ou Anjo?</p>
	<p>Anjo.</p>
	<p>Não sei! [<i>Levantou o ombro + expressão não sabe</i>].</p>
	<p>Eu gosto de ler gibi da turma da Mônica.</p>

Como eles estudam em uma escola bilíngue, têm a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, e contos em Libras já estão dentro do currículo da escola. Algumas crianças responderam à segunda questão, identificando-se com personagens ou heróis (Lanterna Verde, Turma da Mônica, Ratinho que rouba morango); outras crianças podem não ter entendido o questionamento do pesquisador e/ou não tiveram oportunidade de contato com a fantasia de se imaginar como um personagem da literatura. Esse dado mostra a importância de os adultos – pais, professores e outros – orientarem as crianças surdas no contato com a literatura para o desenvolvimento da leitura, mas também da fantasia e da imaginação. A leitura é uma ação que exige esforço para construção de sentidos, porém ver o adulto contar histórias favorece a imaginação, a capacitação para criar e o acúmulo de conhecimento sobre o mundo. A resposta do Pedro foi a que segue:



Eu quero ser igual rato que cuida de morango e dessa história eu tenho livro.

A resposta do Pedro mostra a compreensão da pergunta do pesquisador, pois ele tem o conhecimento da literatura. Azevedo (2004) explica o que é um leitor.

Mas o que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. (AZEVEDO, 2004, p.01)

Dessa forma, Pedro, mesmo sendo uma criança, já demonstra apreciar a literatura como forma de prazer. Todas as “literaturas” costumam descrever algo “mágico”, favorecem o prazer, ativam a “imaginação”. É comum que o leitor se refira ao ato de ler como a sensação de “mergulhar”, “viajar” e coisas assim. A literatura é uma arte; no ato de escrever, os autores mostram aspectos da cultura de seu país. Pedro queria ser o rato que cuida do morango, a história se chama *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, os autores são Don e Audrey Wood. Esta história mostra um ratinho que tenta esconder um morango maduro de um grande urso e, no final da história, o ratinho divide o morango.

Por exemplo, nesta história, a criança é incentivada a perceber que é preciso escolher, que é melhor dividir o morango maduro; o texto ensina a criança a não ser egoísta.

Nesse sentido, percebemos que a literatura também tem uma função educativa e participa da construção das instâncias psíquicas da criança, nesse caso, do superego. A

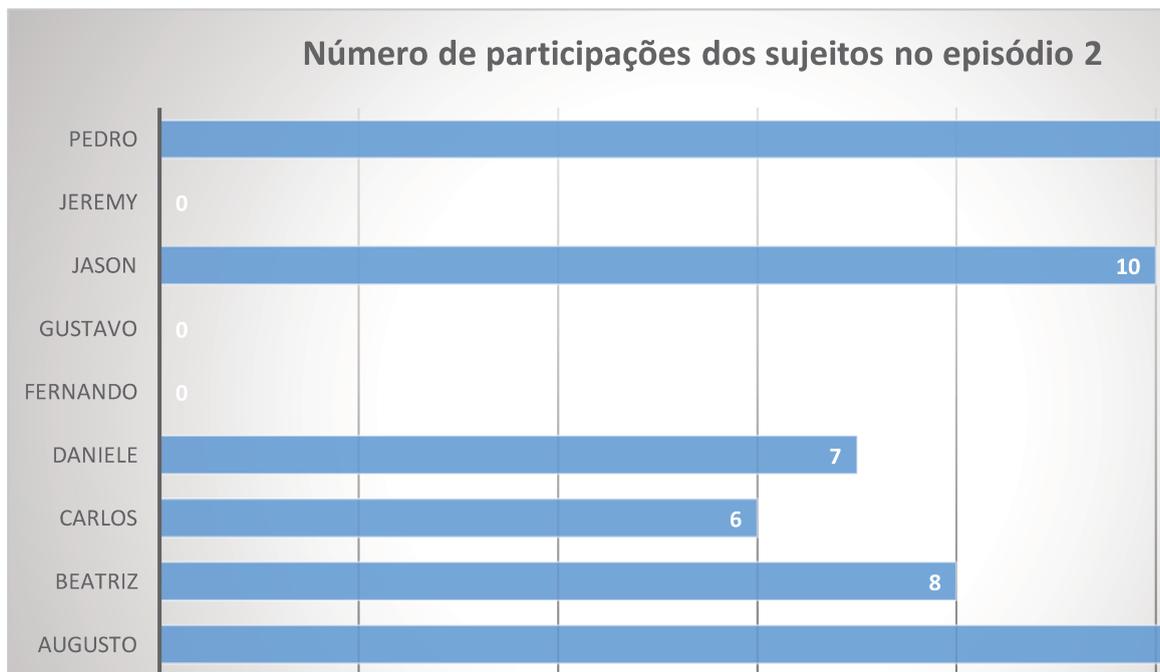
criança, em seu narcisismo, deseja para si os objetos que a satisfaçam. São os pais que as colocam dentro das regras sociais. Para Freud, as exigências culturais, as censuras dos pais e dos educadores são formas de repressão, que falam com a criança em terceira pessoa, vozes essas que são, aos poucos, internalizadas como “a voz da consciência”, ou seja, surge o superego (LAENDER, 2005). Os adultos usam a literatura como forma de repressão para controlar as atitudes da criança. Um exemplo clássico ocorre quando se diz aos pequenos: “Não mente, cuidado, seu nariz vai crescer”, uma alusão à história de Pinóquio.

A literatura como obra de arte deve ser compreensível para a fase de desenvolvimento da criança, explorando o conhecimento, levando a criança a desenvolver melhores atitudes e fazer uso do livre-arbítrio¹³. A nossa riqueza cultural se reflete como em um espelho na literatura e através dos contos é comunicada às crianças (BETTELHEIM, 2014).

¹³ Livre-arbítrio é a possibilidade de decidir e de escolher de acordo com a sua própria vontade e discernimento, sem aceitar influências exteriores.

2. SEGUNDO EPSÓDIO – Análise dos enunciados a partir da fábula O leão e o ratinho.

Gráfico 2. Número de participações dos sujeitos no episódio 2



Fonte: elaborado pelo autor

Nessa história da fábula “O leão e o ratinho, utilizamos o modelo 1, apresentado como narrador/tradutor ouvinte, com fundo sem imagem. O tempo de narração foi de 11:1 minutos. A sinopse pode ser lida na p. 103.

O Gráfico 02 mostra a participação dos sujeitos da pesquisa. Os numerais indicam quantas enunciações cada criança produziu demonstrando a compreensão do significado da história. Três crianças não se pronunciaram nesse episódio. Isso se deu porque durante as discussões não houve imposição do pesquisador para que todos falassem, mas, ao contrário, eles estavam livres para falar ou não.

As crianças conseguiram manter a atenção durante todo o vídeo, provavelmente porque o tempo é curto, o que faz com que a concentração se sustente. Além disso, a história, provavelmente, era interessante e despertou a curiosidade.

Para que uma estória realmente prenda a atenção das crianças, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente sua dificuldade e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2014, p.13)

Ao recontar a história, Arthur inicia a narração com enredo igual ao apresentado no vídeo. Logo em seguida, apresenta um fragmento diferente em sua narrativa como podemos observar aqui:



O leão foi caminhar na floresta encontrou uma árvore que tinha sombra e dormiu rocando.

O ratinho passou o meio de Leão viu o rapo de leão era cachorro quente e colocou o pão no meio colocou ketchup e mordeu.

Este fragmento foi acrescentado por ele, por imaginação própria ou por lembrança de outra versão que já tenha visto. Isso é possível, pois Pedro disse que já conhecia outra versão:



Eu assisti na televisão essa história da fábula! Legal.

Este acontecimento mostra que as crianças, durante o processo narrativo, se apropriam da fala do outro, mas elas não fazem meras cópias, elas criam, acrescentam suas experiências do mundo literário.

Naquele momento, a amiga estranha a narrativa e olha espantada para o pesquisador, esperando que ele tome uma atitude, revele que a narrativa de Artur era diferente da apresentada no vídeo.



[olhou para o Guilherme e voltou observando, recontando]

Essa conduta demonstra uma forma escolarizada de relação, em que a criança sempre espera que o adulto seja uma autoridade que corrige, orienta, censure. Nesse momento, o pesquisador, figura adulta naquele contexto, personifica a autoridade, aquele que representa para a criança as funções parentais. Para a psicanálise, é na relação com adultos (pais, professores e outros) que o aparelho psíquico estrutura o Superego, descrito por Rodinco e Plon (1998, p.744) como estrutura que “exerce a função de juiz e censor em relação ao eu”. As histórias infantis são também possibilidade de construção dessa estrutura da personalidade, ao trazer elementos da cultura considerados como certos e errados, morais e éticos. Como nas fábulas e nos contos, o personagem que obedece, se submete às regras, é sempre recompensado. A mensagem que se transmite é “seja dócil e receberá sua recompensa”, como a Cinderela que, ao final da história, se casa como o príncipe.

A relação autoritária professor-aluno na escola, no entanto, pode também se modificar e dar brechas à participação efetiva das crianças, desde que se tenha posição

diferente do professor, como sugere Libâneo (1994, p.250): “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar resposta. O trabalho docente nunca é unidirecional”.

Artur continua sua narrativa, mas Pedro olha para Beatriz e fala:



Não combinou!

Só neste momento é que o pesquisador intervém e questiona se as crianças acham se o que Artur narrou estava igual ou diferente à do vídeo. As crianças afirmam que a narrativa estava diferente. Mas Arthur explica que conhece outra versão:



Eu tenho CD na minha casa com a história *O leão e o ratinho* diferente, que tinha ketchup!

A narrativa de Arthur se encerra, e o grupo continua a narrativa coletivamente, questionado pelo pesquisador, demonstrando perfeita compreensão da história, ou seja, o enredo narrado foi igual ao assistido em vídeo.

Ao questionar se as crianças tinham gostado da história e o porquê, houve dois tipos de resposta: sobre o conteúdo e sobre a forma.

Sobre o conteúdo, Daniele expressa sua opinião:



Porque o ratinho ajudou vários animais, por isso eu gosto!

Sobre a forma, Carlos diz:



Porque aquela mulher sinalizando, o jeito, a expressão é perfeita, entendeu?

Interessante o fato de Carlos analisar a característica formal da narrativa, um dos parâmetros da gramática da Libras. Provavelmente, isso ocorra por estudar em uma escola bilíngue, em que a Libras não é só meio de comunicação, mas também é objeto de estudo, fazendo parte do currículo escolar, como disciplina.

Rosa e Klein (2011), ao descreverem alguns dados da dissertação de mestrado do primeiro autor, na qual ele entrevistou professores surdos sobre sua opinião a respeito da literatura surda em livros digitais, afirmam:

Durante a análise das entrevistas, no que tange aos pontos das sinalizações em Libras nos vídeos, percebi que a maioria dos comentários foi sobre a importância da configuração de mãos, das expressões não manuais. Quando algum sinal não é entendido, há um comprometimento na compreensão do contexto; para que isso não aconteça, os classificadores e as expressões devem estar presentes. (ROSA; KLEIN, 2011, p.101)

De fato, o aspecto das expressões não manuais (facial e corporal) é muito importante para a inteligibilidade da mensagem, interferindo, dessa forma, na compreensão das narrativas pelas crianças. Alguns dos enunciados dos alunos evidenciam como aspectos subjetivos das histórias são apropriados pelas crianças:

 Augusto	Nesse vídeo, o ratinho compartilha e ajuda, e futuramente vai ser muito bom, um ajudando o outro a amadurecer. Por isso conseguem se ajudar uns aos outros.
 Pedro	Maturidade.
 Carlos	Essa moça sinalizando parece que ela está ensinando, por exemplo, ela sinalizando a história, daí ajuda a gente a refletir e por isso essa história combina para refletir.

Estes enunciados revelam os valores morais agregados pelas crianças. Quando questionadas sobre se podem identificar-se com o ratinho, responderam:

 (Pesquisador) Guilherme	Certo! Mas como você já ajudou as pessoas grandes (adultos)?
 Carlos	Por exemplo, os amigos brigaram, e eu fui ajudar acalmar para não brigar. Também, minha mãe me pediu para comprar na padaria, daí eu aceitei, ela deu dinheiro e fui comprar na padaria.
 Daniele	Também eu ajudo meus pais e outra família, mas ajudo mais é minha mãe lavar louça, passar roupa e varrer a casa. Ajudo meu pai a lavar o carro e várias outras coisas, se meu pai não tem dinheiro eu empresto para ele; se eu tenho dinheiro, dou para ele comprar algumas coisas para a gente comer. Se tem festa de aniversário e não tem dinheiro para comprar presente, eu vou comprar presente simples para dar.

Os enunciados das crianças apontam como incorporam atitudes socialmente valorizadas pela sociedade: a compaixão, a solidariedade, a capacidade de ajudar. As

histórias contadas às crianças são ricas fontes de transmissão dos valores culturais, além de serem portadoras de importantes mensagens para a formação do psiquismo, ajudando-as a lidar com problemas humanos universais, como medos, angústias, ansiedade, agressividade. As histórias encorajam o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam as tensões reais do cotidiano ou das fantasias da criança (BETTELHEIM, 2014).

A respeito do leão, também questionamos as crianças sobre as características desse personagem em pessoas que eles conheciam, que se pareciam com ele. A resposta de uma criança comparou-o ao pai:

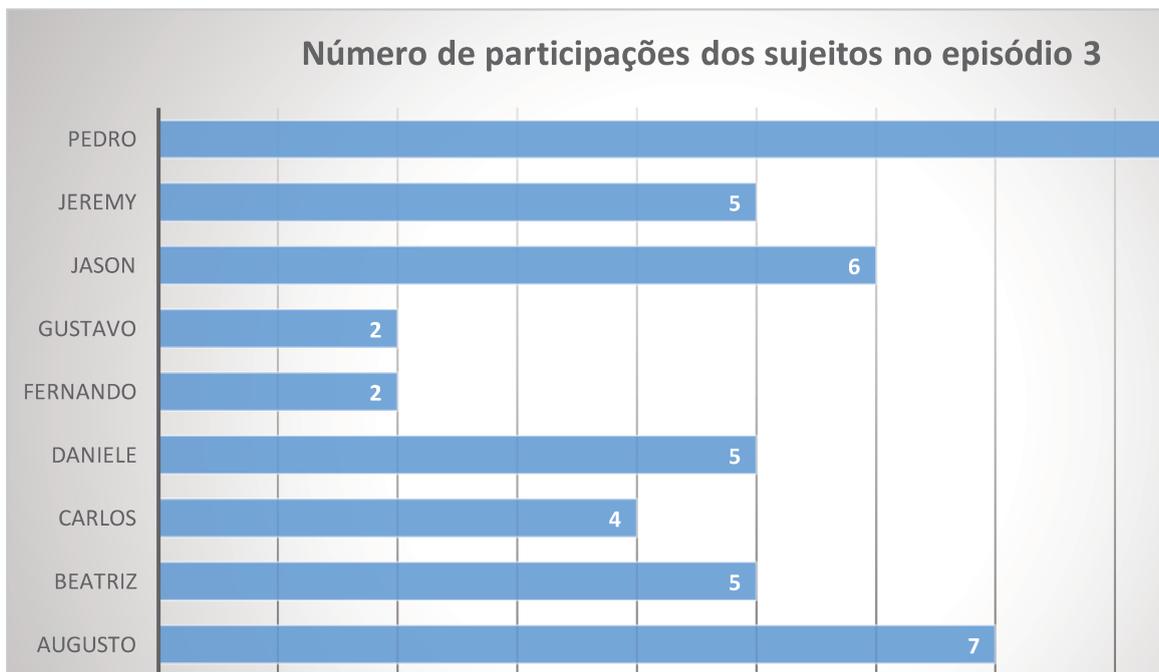
 Guilherme	Agora é última pergunta: vocês conhecem alguém igual ao leão?
 Jason	Parece que não acredita!
 Guilherme	Isso, você lembra de alguém parecido com o leão que não acredita?
 Jason	Parece meu pai [<i>deu risada</i>]

A fala de Jason tematiza a relação no âmbito familiar. Por que seu pai não acredita? Não acredita em que ou em quê? Na capacidade do filho que usa uma língua distinta da sua? No filho que, por ser surdo, destruiu as expectativas do pai de gerar um filho ouvinte, igual a si próprio? As relações familiares entre pais ouvintes e filhos surdos são marcadas por incertezas e por uma tecnicização das trocas afetivas (LUZ, 2013). A tecnicização ocorre porque a relação é medida por recomendações de profissionais médicos e terapeutas, que dão aos pais as fórmulas para lidarem com seus filhos surdos, por exemplo, na necessidade de oralizá-los. Cheios de dúvida e inseguranças, os pais se dispõem a aprender a Língua de Sinais, mas, como esse aprendizado é marcado por um esforço grande por parte deles, não há naturalidade na relação. Por isso, talvez, Jason diz que o pai não acredita.

Em relação ao modelo utilizado nessa fábula, lembramos que o narrador/tradutor é ouvinte e a narração não tem imagens. Porém a compreensão foi adequada, reforçando a ideia de que é importante a fluência em Libras para que a criança se mantenha atenta e compreenda a narrativa. O tempo curto do vídeo também favoreceu a atenção e o entendimento.

3. TERCEIRO EPISÓDIO – Análise dos enunciados a partir da história A fábula da arca de Noé.

Gráfico 3. Número de participações dos sujeitos no episódio 3



Fonte: elaborado pelo autor

Nessa história “A fábula da arca de Noé”, o escritor Claudio Henrique Nunes Mourão trabalha com a autorrepresentação, mostrando, metaforicamente, a própria experiência de ser surdo. Histórias que tematizam a surdez, disponíveis para outros sujeitos surdos, têm o poder conscientizador das lutas e os direitos da pessoa surda. O Gráfico 3 mostra a participação dos sujeitos surdos da pesquisa, produzindo enunciações e seus significados. Quase todos participaram. Essa alta participação, provavelmente, se deve a ser uma história de autorrepresentação, e os sujeitos se identificaram com a experiência do escritor surdo. Foram utilizados o modelo 2, narrador/tradutor surdo, fundo com imagem. O DVD tem opção de legenda com português ou sem legenda. O pesquisador escolheu a forma sem legenda para seguir o critério do modelo 2. O tempo de narração foi de 16:30 minutos. A sinopse pode ser lida na p. 104.

Observamos que, mesmo tendo um tempo longo de exposição, as crianças conseguiram manter a atenção, apresentando uma expressão de satisfação, visto que o personagem principal da história é surdo. O personagem surdo dentro da história, com certeza, permite a transmissão de valores da comunidade surda, como a valorização da aquisição da Libras e da identidade surda. Morgado (2011) explica que as crianças surdas precisam ver o fato de ser surdo sob aspectos positivos e, assim, desenvolver a autoestima e a identidade surda. Sobre esse argumento, podemos observar o diálogo:

 (Pesquisador) Guilherme	Gostou da história? Por quê?
 Augusto	Sim, gostei, muito legal.
 (Pesquisador) Guilherme	Por quê? De qual tradução vocês gostaram mais? Vocês gostaram mais d' <i>O leão e o ratinho</i> do que d' <i>A fábula da arca de Noé</i> ? Ou o contrário?
 Gustavo	Essa é melhor do que a primeira.
 Arthur	Essa é muito mais melhor do que o outro.
 Fernando	Essa.

A resposta do participante da pesquisa foi impactante. O motivo de terem gostado mais dessa história, provavelmente, está relacionado ao fato de que se trata de uma criação de um autor surdo, que tematizou a surdez. Como afirma Morgado (2011), as crianças surdas devem mergulhar em histórias em que existam personagens surdos.

Na criança surda acontece o mesmo, é a partir dos contos que ela constrói a sua identidade, adivinha a sua vocação. Por esse motivo necessita de aceder às histórias, incluindo aquelas que tratam de temas de surdos, como é o caso de Mamadu, o herói surdo (MORGADO, 2007) e Sou Asas (MORGADO, 200). (MORGADO, 2011, p. 160)

Precisamente, a criança surda precisa conhecer a história em que existam personagens surdos, para acreditar que pode vir a ter uma vida como a dos personagens dos outros livros. Elas precisam sentir-se “compreendidas por outros surdos, além de contar com experiência com as quais outros surdos facilmente irão identificar-se” (ROSA, 2011, p.43). A literatura surda produzida pela comunidade surda deve manifestar a forma de ser do sujeito surdo, atravessada pelo movimento, pela cultura e pela identidade surda, e pela sua maneira de viver diferente na sociedade.

Ao notarmos que as crianças tinham gostado mais da segunda história, questionamos o porquê. Também neste caso houve dois tipos de resposta: sobre a forma e sobre o tema que se refere à cultura surda.

Sobre a forma, Augusto enunciou a sua opinião:



Essa é mais legal, porque eu assisti esse vídeo, e a tradução é bem clara.

De fato, Augusto analisou os narradores e pôde manifestar sua opinião sobre a tradução. Para ele, o segundo narrador é mais fluente; portanto, mais claro. Sendo um profissional de literatura surda, esse narrador tem conhecimento profundo da arte de narrar histórias e afinidade com o gênero literário, além de ser surdo. O modelo 2 também foi mais apreciado por conter a imagem ao fundo da narrativa. De fato, pudemos observar que a imagem não é imprescindível, uma vez que compreenderam a primeira história sem esse recurso. No entanto, pareceu ser um fator que agradou às crianças, pois três delas disseram ter gostado mais da segunda história. Três fatores, portanto, parecem ter influenciado a preferência das crianças pela segunda história: as imagens de fundo, a fluência do narrador e a temática da surdez.

Sobre o aspecto da cultura surda, Augusto e Beatriz disseram:



Tinha vários ouvintes e também surdo, até tem intérprete traduzindo muito legal! Fiquei emocionado ao assistir.



Eu nunca vi o livro falando sobre surdo, intérprete e várias coisas. É a primeira vez que eu vi, muito legal! Legal! Gostei!

O enunciado de Beatriz nos remete à importância do contato da criança surda com obras de literatura que tragam a autorrepresentação (como tratado no capítulo 1). A autorrepresentação se configura como fator de conscientização do leitor, de caráter político e de engajamento (SABACK; PATROCÍNIO, 2013). A autorrepresentação, portanto, é uma estratégia de constituição da subjetividade das crianças surdas pela literatura.

A autora surda Emanuelle Labourit narra, em seu livro autobiográfico, *O vôo da gaiivota*: “Nunca havia visto surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos” (LABOURIT, 1994, p. 32). Essa triste realidade é a mesma de muitas crianças surdas, que desconhecem sua condição, se veem como diferentes, mas não sabem exatamente qual é essa diferença. A escola bilíngue é o espaço de encontro com outros surdos, onde a criança surda pode, enfim, se identificar e entender sua diferença. Labourit (1994, p. 49) narra:

Essa lógica cruel permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um surdo adulto. Elas têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais das crianças surdas a

colocá-las em contato o mais rápido possível com adultos surdos, desde o nascimento. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser a única no mundo, sem ideias construtivas e sem futuro.

A literatura pode também ser uma estratégia de contato da criança surda com sua realidade, suas peculiaridades, seus conflitos, através dos personagens surdos.

Importa conhecer o enunciado de Daniele:



Daniele

O primeiro vídeo é igual esse vídeo, gostei das duas.

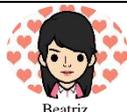
Daniele foi a única opinião diferente do grupo, para ela os dois vídeos são iguais, gostou de ambos e não percebeu diferença entre eles.

“*A fábula da arca de Noé*” (2014) foi criada por um autor surdo de livros literários. O escritor é sempre aquele que atribui sentido às coisas, atravessadas pela linguagem. Os significados são transmitidos às crianças surdas, que têm acesso à mesma língua do narrador, a língua de sinais. Nesse caso específico, o autor é surdo, faz parte do povo surdo, daí podemos dizer que faz uma autorrepresentação através da história. A narrativa traz a experiência da cultura surda, é uma forma de compartilhamento dos significados dos seres surdos, de seus objetivos e suas lutas.

Diante das respostas, o pesquisador perguntou o que eles acharam dos personagens da história, ao que responderam:

(Pesquisador)
Guilherme

Você viu o vídeo sobre surdo? O que você sentiu?



Beatriz

Gostei! Eu fiquei muito satisfeito.



Pedro

Lá na minha casa tem vários CD em Libras também livros e tenho um monte lá em casa, sempre compro.
Eu assisto todo vídeo em Libras, muito legal.



Jason

Legal! Muito bom.



Pedro

Admirado



Jason

Essa é melhor do que a outra!

A maioria dos participantes da pesquisa se sentiu impressionado, pois o texto literário é um artefato da cultura surda, e o gênero textual manifesta a experiência do surdo. No momento em que assistiram ao vídeo, eles se identificaram com ele. Esse tipo de literatura é importante para a autoestima das crianças surdas, por ter personagens surdos. Dado é um cãozinho surdo e, como nós, surdos, sente as mesmas dificuldades. Dessa forma, a história mostra a realidade deste mundo. As crianças surdas já estão se preparando para enfrentar a luta que terão pela frente.

O pesquisador perguntou novamente para os participantes da pesquisa por que essa história era melhor do que a outra. Eis o que eles responderam:

 (Pesquisador) Guilherme	Por que essa é melhor do que a outra?
 Jason	Porque essa tem desenho com tradução e a outra não tem desenho, só tradução da história para Libras. Aquele <i>O leão e o ratinho</i> têm alguns sinais errados, mas esse vídeo não tem nenhum erro nos sinais.
 Carlos	O que eu senti e acho aquele homem sinaliza comprido e perfeito, a expressão facial, ele usou corpo de animal, por exemplo, pata de cachorro. Muito perfeito.

Em outro momento Jeremy diz também sobre o tempo:

 Jeremy	Percebi que este vídeo é mais longo do que outro, que é mais curto. Longo é melhor do que curto!
---	--

O enunciado de Jason mostra a importância da relação entre a sinalização e a imagem. Nessa fase, o pequeno leitor é transportado a estabelecer uma relação entre significante e significado. O processo do sistema lexical das crianças surdas está em formação, e há a necessidade de interlocutores que usem sua primeira língua. No momento em que a criança percebe alguns sinais, ela vai armazenando o sinal e seu significado. Nesse caso, reconhecendo a representação pela imagem, a criança vai dando sentido aos novos sinais, compreendendo e memorizando seu significado.

Cada sinal tem sua importância, cada detalhe da imagem do livro também, porém as imagens devem provocar o conhecimento ou a observação de objetos ou pessoas, quando associados à sinalização. A imagem, pelo que foi possível observar, facilita a

compreensão do sentido, do significado da história. A imagem associada à sinalização permite uma melhor compreensão.

Carlos e Jeremy mostram que o tempo de narração foi de 16:30 minutos, mais longo que a outra história, mas gostaram do narrador/tradutor surdo, porque ele incorporou as expressões dos animais, usou o modo funcional do movimento e do comportamento do cãozinho Dado, ou seja, sua sinalização faz uso de classificadores, aspecto importante dentro gramática da língua de sinais.

Em sua pesquisa de mestrado, Rosa entrevistou professores surdos a respeito de vídeos de histórias em Libras. Sobre o tempo de um vídeo, um entrevistado afirmou:

A história é muito interessante, contudo por ser extensa pode prejudicar a atenção ao vídeo. Seria melhor que fosse mais resumida, pois conseguiria prender mais a atenção de quem assiste. Este é um ponto importante a se pensar ao produzir um vídeo de literatura surda, ou seja, o tempo de duração, para que não seja tão pouco que não conclua, nem que seja muito longo que cansa. (ROSA, 2011, p.84-85)

Na fase da aprendizagem da leitura pelas crianças surdas, é possível que não estejam acostumadas a longas narrativas, por isso deve-se atentar para que a extensão das histórias seja gradativamente aumentada. Iniciando a formação na leitura, a arte da literatura deve contar com a presença do narrador/tradutor e ou de outro adulto, que estimule as crianças surda, não apenas ensinando a ler, mas mergulhando com ela no mundo da fantasia. O narrador deve atrair particularmente a atenção das crianças para as histórias, contribuindo para a formação do indivíduo leitor, incentivando-o, especialmente, a pensar, a sentir e a querer, fatores essenciais para sua maturidade.

Este é o questionamento de Clara:

	Eu prefiro Ratinho, o que eu gostei mais. Esse vídeo mais ou menos, porque tem alguma sinalização diferente, esse sinal é de Campinas?
	Não, esse homem mora em [P-o-r-t-o A-l-e-g-r-e], e Porto Alegre fica no Sul!
	Chimarrão. Eu sei, conheço esse sinal.
	Isso, certamente.
	Ele usa diferentes sinais de animais.

O questionamento de Clara pode ser respondido pela afirmação de Rosa (2011): no Brasil há diferentes pessoas surdas, com diferentes experiências culturais, há muitos sinais. A Libras é a língua de sinais do Brasil, porém, por ser um país enorme, existem variações dialetais locais. Esse fenômeno acontece devido às diferentes construções da comunicação que acontecem nesses locais, que acabam influenciando a sinalização. Sobre as variações dialetais, Rosa (2011, p.79) comenta: “é necessário adaptar esses sinais, todavia isso acontece muito rapidamente, pois os surdos têm uma facilidade muito grande de percepção visual dos sinais”. Apresentamos um exemplo de sinalização levando conta as diferenças dialetais de diferentes cidades/regiões.



*Figura 16: Elefante – sinal usado na região do Sul
Fonte: Mourão (2014)*



*Figura 17: Elefante – sinal usado na região Sudeste.
Fonte: elaborado pelo autor*

As figuras 16 e 17 mostram que a configuração das mãos é diferente no sinal para “elefante” na região Sul e na região Sudeste. A área de estudo da gramática da Libras, essencialmente fonética e fonologia, aponta para a importância de se perceber que existe variação linguística na Libras em diferentes locais. Esse conceito, provavelmente, já foi tema da disciplina de Libras nessa escola bilíngue, visto que eles são capazes de perceber que existem variações linguísticas em sua língua.

Em vários momentos pudemos perceber que os participantes da pesquisa fazem reflexões metalinguísticas sobre a Libras e não apenas sobre o conteúdo das histórias. Como exemplo, vimos que Carlos evidenciou o uso de classificadores pelo narrador da segunda história e das expressões faciais da narradora da primeira história. Também Clara faz menção a variações dialetais dos sinais. Essas observações vindas de alunos tão jovens só são possíveis porque nessa escola bilíngue a Libras não é somente língua de instrução,

mas também disciplina curricular, estudada, tematizada e discutida. A escola bilíngue não só precisa se preocupar com o uso da língua de sinais como mediação nas relações, mas também cuidar que os alunos aprendam seus aspectos formais, como a gramática e a estruturação da narrativa.

Para o ensino de uma língua, é necessário ao professor um amplo conhecimento de diversos aspectos: da língua e suas características (linguísticas e gramaticais), de metodologias de ensino e, principalmente, das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. (SANTOS et al., 2016, p. 130)

O enunciado de Jeremy continua a tematizar aspectos metalinguísticos:



Nunca vi, é primeira vez.

Por exemplo a estrutura da língua de sinais tem a própria cultura surda e, se a estrutura da língua de sinais seguir português, não é cultura surda, e eles são separados.

Verdade, as culturas são separadas, por exemplo, a estrutura da língua de sinais não segue o português. O outro tem língua de sinais seguindo o português, por isso são diferentes.

Nesse momento, Jeremy expressa que nunca tinha visto uma história com a temática sobre a surdez. Também falou sobre a estrutura da língua de sinais e sobre a cultura surda. O pequeno Jeremy demonstra um conhecimento sobre a relação da língua de sinais e a cultura surda, tal qual apresentado por Strobel.

A Língua de sinais é uma das principais marcas de identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 44)

Há aqui a demonstração de uma profunda percepção linguística, uma análise detalhada da sua própria língua. Esse participante da pesquisa avaliou positivamente o narrador/tradutor que utilizou a Libras em sua estrutura própria e valorizou esse aspecto como um elemento da cultura surda. A maioria dos participantes da pesquisa preferiram preferir quando o narrador usa a língua de sinais seguindo a gramática própria da língua. O exemplo a seguir confirma essa ideia:



Mas qual melhor: língua de sinais seguir o português ou não?



Eu prefiro língua de sinais não seguir o português.



Prefiro não seguir o português.



Vocês acham esse vídeo está seguindo o português?



Eu acho está seguindo.

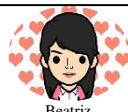


Não está seguindo.



Não está seguindo

Beatriz foi a única crítica e diz:



Eu acho aquela moça está seguindo português, ele não está seguindo português. Eu acho?!!

A fala de Beatriz reflete sua percepção de que há uma diferença entre os dois narradores/tradutores. Embora não soubesse que o narrador da primeira história fosse ouvinte e o segundo surdo, Beatriz percebe a diferença na sinalização, sendo que, para ela, o segundo usa a Libras com a estrutura própria, sem influência do português.

Embora nesta pesquisa não tenha possível comprovar a diferença entre narradores surdos e ouvintes, os enunciados de algumas crianças apontam para a ideia de que há uma diferença, notada por eles, nos modos de sinalizar dos dois narradores, e a maioria disse preferir o segundo narrador, que era surdo (mesmo que isso não tenha sido dito a eles).

Naquele momento, os participantes da pesquisa estavam envolvidos numa relação com os vídeos, eles buscavam encontrar um significado para compreender a história. Ao mesmo tempo, as histórias contribuem para a construção de conhecimento e desenvolvimento da imaginação. Ao questionar se as crianças compreenderam o contexto da história, houve dois tipos de resposta: sobre o conteúdo e sobre a forma de imaginação.

Sobre o conteúdo, Daniele expressa sua opinião:



(Pesquisador)
Guilherme

O que o cachorro está fazendo dentro da arca?



Daniele

O cachorrinho foi visitar a arca de Noé, tem várias exposições, eles ficaram presos dentro arca por causa da chuva por muito tempo. Quando terminar a chuva, daí eles vão sair da arca.

O pesquisador fez um questionamento para as crianças surdas: o que aconteceu no final da história?

Quando a chuva parou e as águas baixaram, Capitão Noé começou uma grande reforma. Tornou a arca acessível a todos os visitantes. Construiu também uma nova sala com artefatos históricos e culturais de animais surdos.

Mas Noé não fez tudo sozinho, contou com uma ajuda muito especial! (MOURÃO, 2014, p.22)

Porém os participantes da pesquisa criaram um outro final para a história. Essa é uma função fundamental da literatura, a possibilidade de imaginação. A literatura estimula a mente das crianças, ela permite uma reflexão sobre a moral, permite que se use a imaginação para criar outras histórias ou para continuar a história na forma de imaginação. Eis o que eles disseram:



Augusto

O Noé está ficando velho, o cachorrinho está ajudando, e começou uma grande reforma. Vai ter cultura surda. Eu acho?!?!



Pedro

Construindo!

As crianças surdas começaram a dialogar e construir uma continuação para a história.



Pedro

Noé descobriu que o cachorrinho era surdo, começou a refletir e deu uma ideia: construir outra arca, incluindo intérprete, língua de sinais e outros.



Carlos

Porque uma arca já tem exposição; por isso, construir outra arca para aumentar a exposição.



Daniele

É mesmo, também intérprete.



Augusto

Por isso construir outra arca.



Também aquele final, Noé descobriu que o Dado era surdo.

Nesse momento das narrativas, há como observar uma mescla entre realidade e fantasia. Nas palavras de Authier Revuz (1990), são manifestações das heterogeneidades discursivas. A heterogeneidade mostrada, quando as crianças repetem as cenas vistas na história, da forma como foram apresentadas; e a heterogeneidade constitutiva nos processos imaginativos, em que manifestam seu desejo de um lugar ideal, onde se respeite a cultura surda, onde haja intérpretes e uma comunicação entre todos. Esse desejo é apropriado pelas crianças das falas de outros surdos, provavelmente adultos, que militam pelos direitos da comunidade surda.

Os participantes da pesquisa assistiram ao vídeo de conto, em que há diversas formas de comunicação. Há a narrativa em libras, imagens, expressões faciais e corporais. Tanto os sinais como as outras formas de comunicação revelam o conteúdo da história; as formas e as cores no fundo, assim como a narrativa que vemos na imagem expressam algo sobre o contexto da história. A enunciação de Beatriz permite comparar o recorte do texto e do vídeo.



Eu acho que aquela arca tem ouvinte e surdo; e construir outra arca somente surdo.

É possível observar ao fundo da imagem, que o ilustrador desenhou outra arca, conforme destacado abaixo:



Figura 18: Vídeo dentro do livro de criação de surdos
Fonte: Mourão (2014)

Relendo o final da história, observamos que Noé começou a reformar a arca para torná-la acessível para todos os visitantes e também construiu uma nova sala com artefato da cultura surda (MOURÃO, 2014); uma única arca aparece no texto sinalizado pelo narrador. Porém a interpretação da Beatriz foi influenciada pela imagem. Ela afirma que Noé vai construir outra arca só para surdos, e de fato, na imagem há duas arcas, uma já pronta e outra em construção. A fala de Beatriz mostra que a criança surda não está atenta somente à narrativa em Libras, mas também à imagem. A imagem é uma fonte de construção de sentidos para o surdo. Como afirma Lebedeff (2010, p.184) sobre a perspectiva do letramento visual: “as imagens podem ser lidas e interpretadas como textos e, também, a possibilidade do caminho inverso, ou seja, em como um texto pode ser reorganizado através de estratégias visuais para que possa ser mais bem compreendido”.

Nesta pesquisa, observamos que a imagem tem um papel igual ao da narração em Libras, pois ela contribui de modo significativo para a formação de sentidos.

Como último questionamento, o pesquisador perguntou aos participantes qual o papel da aranha, que na história representa o intérprete. Percebemos que as crianças surdas sabem qual é o papel de intérprete. Veja:

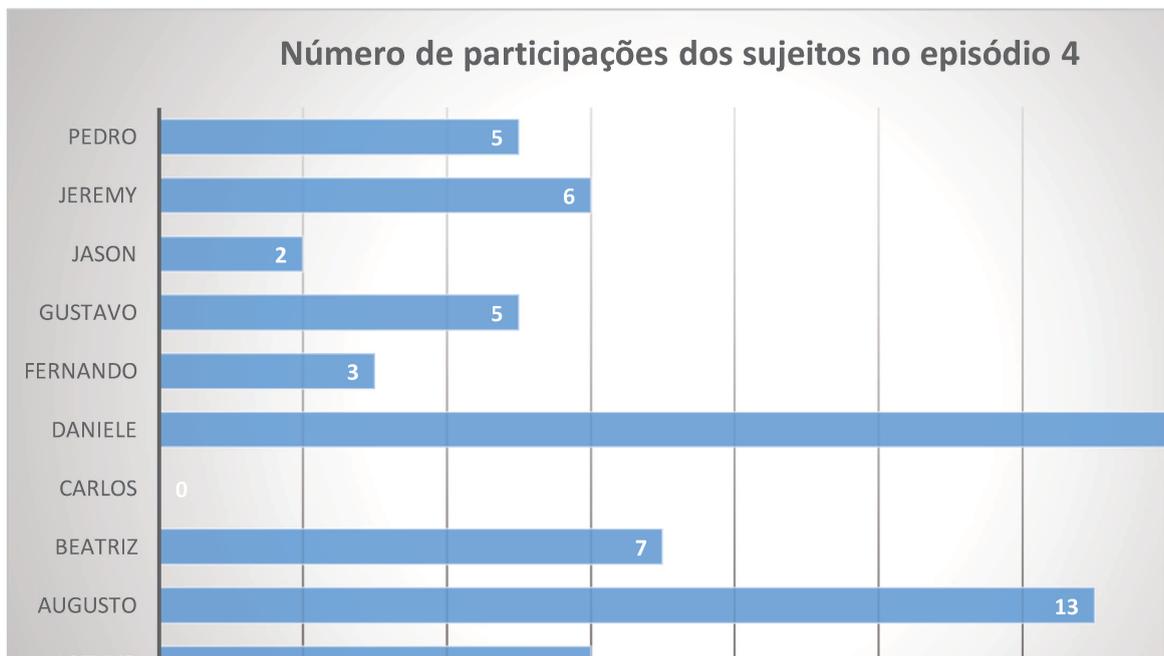
	Aranha faz o quê? Intérprete do quê?
(Pesquisador) Guilherme	
	Sim, eu vi... Interpretando a voz.
Augusto	
	Acho estão interpretando.
Daniele	
	Para que interpretando voz?
(Pesquisador) Guilherme	
	No auditório tem vários ouvintes e também alguns surdos, alguns ouvintes não entenderam, por isso precisa interpretar e explicar.
Augusto	
	Aquele aranha segurando microfone e ao lado um cachorro sinalizando e mostrando a importância da Língua de Sinas e precisa mostrar Libras.
Pedro	
	Aquele cachorro vai mudar para outra arca ao lado. Eu acho!
Beatriz	

Aquelas crianças surdas estudam uma escola bilíngue, têm o conhecimento do papel de intérprete. É fundamental ter o professor surdo que possa transmitir o conhecimento para eles sobre a função do intérprete, pois muitas pesquisas mostram que a maioria as crianças surdas que estuda uma escola de inclusão confundem o papel de intérprete com o do professor (TURETTA, 2006).

Lacerda (2004, p.01) esclarece a dificuldade: “o intérprete de língua de sinais é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico”, principalmente na educação dos surdos, o papel do intérprete educacional na sala de aula abre a possibilidade do aluno surdo de receber a informação escolar através de uma pessoa com competência nessa língua.

4. QUARTO EPISÓDIO – análise dos enunciados a partir da história *O galo e a raposa*

Gráfico 4. Número de participações dos sujeitos no episódio 4



Fonte: elaborado pelo autor

Nessa história, utilizamos o modelo 3, narrador/tradutor ouvinte, fundo com imagem em um balão. O tempo de narração foi de 6:17 minutos. A sinopse pode ser lida na p. 105.

O pesquisador fez questionamentos para os participantes da pesquisa – se eles gostaram da história –, ao que responderam:

	Gostou a história? Por quê?
(Pesquisador) Guilherme	
	Mais ou menos.
Augusto	
	Não gostei!
Jason	
	Mais ou menos.
Daniele	
	Eu não entendi nada, mais ou menos.
Beatriz	



Não entendi nada!

A maioria das crianças surdas não gostou do vídeo, porém a crítica deles foi em relação à qualidade desse vídeo. Tem alguns momentos em que demora para aparecer o narrador/tradutor dentro do balão. Nesse modelo há a imagem sobreposta, com um balão onde aparece o narrador/tradutor. Fernando fez comparações entre os três vídeos e relatou perceber que o tempo entre a apresentação da imagem e do narrador nesse último vídeo está muito descompassado. Por exemplo, no primeiro e no segundo vídeos, a interpretação acompanha a imagem mais sincronicamente do que a última. O pesquisador tentou mais uma vez questionar os participantes. A seguir, as respostas:



(Pesquisador)
Guilherme

Por que mais ou menos?



Augusto

Mais ou menos, e falta expressão facial.



Beatriz

Mais ou menos, eu acho aquele vídeo do homem melhor do que esse.



Jeremy

Eu concordo com você.
Eu vi essa parte, ela usou sinal de “enganar”, um pouco confuso.



Arthur

Aquele homem é melhor do que essa!



Jeremy

Aquela moça usou o sinal “enganar”, que faltou expressão facial de enganar.



Pedro

Alguns vídeos não estão bons, mas aquela história de Arca eu gostei mais. Mais, mais, mais.

Interessante como os participantes são capazes de analisar aspectos da gramática de língua de sinais. As pesquisadoras Quadros e Karnopp (2004), dentro dos estudos linguísticos de sinais, mostram a importância das expressões não manuais.

As expressões não manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) apresentam-se em dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que têm funções sintáticas marcam sentenças interrogativas sim – não, Interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.60)

Por essa razão, os participantes da pesquisa sentiram que o narrador/tradutor que não usou expressões faciais mostra que falta a esse narrador adquirir a arte da literatura, ter mais experiência com esse gênero textual, para poder narrar as histórias. A expressão facial não é só um fator gramatical, é também importante incorporar os personagens da história para atrair as crianças. A expressão facial e corporal dentro do gênero da literatura tem uma função de representação, uma função estética e artística.

O depoimento de Beatriz reflete sua observação:



Beatriz

Na minha opinião, sabe aquela janela de intérprete na televisão é muito pequena, não dá para ver. Também tem aquele que mostra sempre o intérprete para explicar antes de começar o filme. Então, aquele vídeo do intérprete é muito pequeno, está muito difícil para assistir. Algumas imagens incomodam, também a expressão de sinais não está muito boa!

Essa participante da pesquisa mostra sua experiência com a janela de intérprete na televisão, afirmando que é pequena. Ela demonstra sua crítica à forma como a televisão usa as estratégias reconhecidamente ineficazes para a acessibilidade. Apesar de sua pouca idade, questiona a realidade da acessibilidade e as necessidades de mudança. Temos um momento de integração de Augusto com a Daniele, a seguir:



Augusto → Daniele

Augusto: Podia em todos vídeos, o intérprete ficar do lado, no mesmo tamanho.
Daniele: [*Balançou cabeça de afirmativamente*] não conseguimos

Nesse momento, a discussão sai do contexto da história para uma reflexão sobre a técnica. Interessante que crianças tão jovens façam esse tipo de análise, o que revela seu grau de esclarecimento político, questionando sobre seus direitos à acessibilidade. Isso aponta para uma nova geração de surdos, mais politizados, que, no futuro, poderão ser líderes do movimento surdo, uma geração que lutará por seus direitos.

Eles discutiram a melhor forma de apresentação visual nos vídeos. Tiveram uma ideia que se assemelha à produção de materiais da Argentina, como podemos ver a seguir:



Figura 19: Materiais produzidos na Argentina

Fonte: <http://www.videolibroslsa.org.ar/videolibro.php?Video=gaston>

O pesquisador fez questionamentos sobre o contexto de compreensão da história. Encontramos quatro recortes, como se vê na análise seguinte:

No primeiro recorte o pesquisador fez questionamento sobre o que o galo está fazendo cima da árvore. Todos os participantes responderam corretamente, isso mostra a compreensão do contexto da história.



(Pesquisador)
Guilherme

O que o galo está fazendo em cima da árvore?



Fernando

Ficou com medo de raposa.



Augusto

O Galo escondeu em cima de árvore por causa da raposa.



Jeremy

Escondeu, porque a raposa está com fome!
Se o galo fica solto, a raposa ia comer o galo.

O segundo recorte mostra que as crianças surdas compreenderam que a raposa está procurando comer para sobreviver.



(Pesquisador)
Guilherme

A raposa está procurando o quê?



Jeremy

O galo.



Daniele

Raposa estava com fome, procurando para comer.



Pedro

Por isso a raposa achou o galo estava cima da árvore.



Daniele

O galo estava em cima, que a raposa não consegue subir em cima da árvore para pegar e comer.



Gustavo

A raposa está tentando pegar o galo em cima da árvore.

No terceiro recorte, o pesquisador questionou para os participantes da pesquisa: por que o galo não quis descer? O único que respondeu foi Jeremy, que mostrou compreensão da história, como segue:

(Pesquisador)
Guilherme

Por que o galo não quis descer? O que aconteceu?



Gustavo

Não sei. [*cabeça balançou em negativa*]



Jeremy

O galo não é bobo, se ele descesse, a raposa ia comer o galo; por isso ficou cima da árvore.

O último recorte mostra como a raposa ficou sabendo que o cachorro está vindo. Observe como os participantes da pesquisa responderam ao questionamento do pesquisador:

(Pesquisador)
Guilherme

Mas como a raposa ficou sabendo?



Clara

O galo!



Jeremy

Foi o galo que contou para raposa que o cachorro está vindo.



Jason

O galo contou e a raposa saiu correndo.



Daniele

A raposa tem medo de cachorro.



Fernando

Medo.

Todos os recortes mostram que a compreensão sofre influência da imagética do vídeo. As imagens favoreceram a relação entre significantes e significado da história. Por isso é fundamental o contato das crianças surdas com a literatura surda, para desenvolver imaginação, criatividade, compreensão de ideias e construção do seu conhecimento. O contexto da história é capaz de provocar emoções, desenvolvendo a subjetividade, levando a pensar, a refletir o que está acontecendo na história e lembrar a experiência de vida deles. A experiência de Daniele mostrou o que acontece dentro sala de aula:

(Pesquisador)
Guilherme

O que você lembra de algo parecido com a raposa? Já viu alguém tentando enganar outra pessoa?



Daniele

Foi Augusto, muito parecido com raposa.



Beatriz

Parecido Augusto.



Arthur

Augusto gosta de enganar, porque ele gosta de me provocar e sempre provoço ele.



Beatriz → Daniele

Beatriz: Lembra, ele sempre me enganava

Daniele: [*expressão facial de dúvida*]

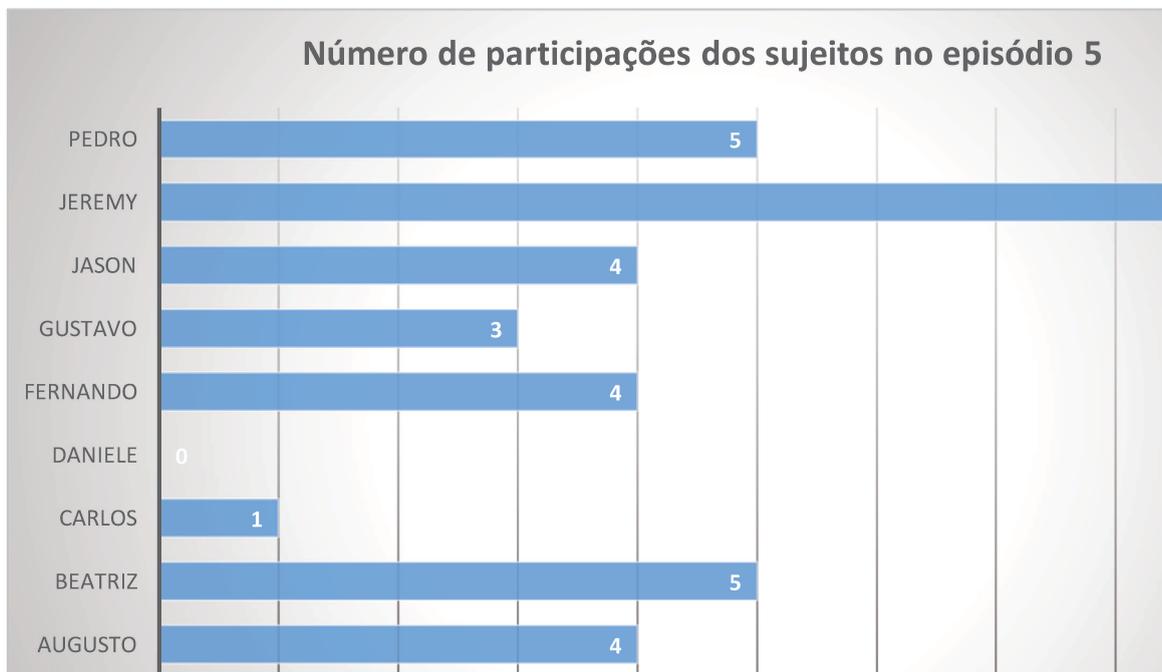
Beatriz: tenho certeza ele me enganava, não lembro, já tinha esquecido.

Esse recorte mostra o quão fundamental é manter contato com a literatura surda. Assim, as crianças surdas podem perceber que a história traz características da vida real, de coisas que existem neste mundo, o que leva à construção de sua subjetividade. A vida das crianças tem frustração, dificuldade de lidar com a vida, porém a história ajuda as crianças a encontrar as soluções, pois traz conteúdo vivenciado pela humanidade.

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial [...] o conto de fada simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente e detalhes, a menos que sejam muito importantes, são eliminados (BETTELHEIM, 2014, p.15)

5. QUINTO EPISÓDIO – análise dos enunciados a partir da história *A festa no céu*

Gráfico 5. Número de participações dos sujeitos no episódio 5



Fonte: elaborado pelo autor

Nessa história, foi utilizado o modelo 3, narrador/intérprete surdo, fundo com imagem e narrador com balão. O tempo de narração foi de 13:00 minutos. A sinopse pode ser lida na p. 105.

O pesquisador perguntou para os participantes da pesquisa sobre o conteúdo da história, ao que responderam:

 (Pesquisador) Guilherme	Gostou da história? Por quê?
 Arthur	Sim, gostei.
 Pedro	Você gosta?
 (Pesquisador) Guilherme	Sim, gosto da história, muito legal! Mas você gostou também?
 Pedro	Eu gostei!

 (Pesquisador) Guilherme	Gostou! Por quê?
 Pedro	Muito legal.
 Carlos	Eu gostei muito, porque sua sinalização está muito clara, também a expressão é fácil. Gostei da festa no céu e também da fábula da arca de Noé, todos os outros não gostei. Por causa da imagem, não está boa.
 Gustavo	Eu também gostei só desses dois.
 Jeremy	Concordo, os dois são melhores.

A maioria das crianças surdas mostrou que gostou das duas histórias *A fábula da arca de Noé* e *A festa do céu*. Comparamos as diferenças entre as duas histórias, a fim de identificar o motivo de terem gostado dessas duas histórias:

Tabela 6. Diferenças entre *A fábula da arca de Noé* e *A Festa do céu*

<i>A fábula da arca de Noé</i>	<i>A festa no céu</i>
Duração: 14:00 minutos	Duração: 7:39 minutos
Qual modelo: Contendo imagem ao fundo e janela de língua de sinais	Qual modelo: Contendo imagem ao fundo, sinalizando ao lado texto em Língua Portuguesa
Tradutor/Narrador: surdo	Tradutor/Narrador: surdo
Tipo: Criação e/ou produção cultural	Tipo: Tradução cultural

Percebemos na tabela 6 que as diferenças entre as duas histórias são: tempo, modelo e tipo de narrativa. As únicas características comuns são: o perfil do narrador/tradutor, que é surdo e tem experiência na área específica de literatura surda e também as imagens ao fundo. Os dados da análise demonstraram que os participantes da pesquisa preferiram as histórias em que sujeitos surdos eram seus narradores/tradutores e que continham imagens. A característica do narrador não foi revelada a eles, ou seja, se era surdo ou ouvinte, porém as histórias com narradores surdos foram preferidas pelas crianças. Percebemos, também, que a imagem no fundo colaborou para a construção dos sentidos para a criança surda, facilitando a compreensão. Nesse caso, destacamos que os narradores/tradutores surdos têm experiência no gênero da narrativa, ou seja, têm

conhecimento da arte de narrar. Coelho (2000, p.46) explica que a arte é um aspecto importante, “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”.

Sobre a compreensão do conteúdo da história, apresentamos alguns recortes: no momento em que o pesquisador questionou aos participantes por que os pássaros deram risada da tartaruga, eles responderam:

	Por que os pássaros ficaram animados? Por que eles riram da tartaruga?
	Deu risada da tartaruga.
	Por quê?
	Provocando.
	Jason: Errado
	Os passarinhos riram da tartaruga porque não tem asas.
	Por favor, fala de novo, eu perdi!
	O passarinho riu da tartaruga porque ela não tem asas. Como ela vai para a festa no céu?

Neste recorte, Jason mostra que compreendeu o que está acontecendo na história: a tartaruga não tem asas; portanto, não poderia ir à festa no céu. Ele foi o único que percebeu que a tartaruga não podia participar da festa.

	Os passarinhos que têm asas podem participar da festa no céu. Jacaré pode participar da festa no céu?
	Dá, sim, dentro de um balão [<i>expressão de risada</i>]



Gustavo

Superman voa.



Clara

Mas quando nós ficarmos velhos, a gente vai morrer, daí a alma vai para o céu.

Nesse recorte, podemos perceber que as crianças deram asas à imaginação, deixaram fluir outras possibilidades. Para participar da festa no céu, o jacaré poderia ir de balão, o Superman também poderia participar, porque voa; e até nós, seres humanos, quando mortos, pois nossa alma vai para o céu. É possível inferir que a capacidade imaginativa e criativa dessas crianças se desenvolveu pelo convívio com a literatura dentro da escola e por terem domínio de uma língua com a qual podem expressar seus pensamentos, como explica Bettelheim:

Realmente encorajamos as fantasias de nossos filhos; dizemos a eles que pintem o que quiserem, ou que inventem estórias. Mas sem o alimento de nossa herança comum de fantasias – o conto de fadas folclórico – a criança não pode inventar estórias por sua própria conta que ajudem-na a lidar com problemas da vida. Todas as estórias que ela pode inventar são expressões exatas de seu próprio desejo e ansiedades. Apoiando-se nos seus próprios recursos, tudo que a criança pode imaginar são elaborações de onde está no momento, dado que não sabe para onde precisa ir, nem como fazer para chegar lá. É aí que os contos de fadas fornecem o que a criança mais precisa: começam exatamente onde a criança está emocionalmente, mostram-lhe para onde ir e como fazê-lo. Mas o conto de fadas o faz por implicação, na forma de material fantasioso que a criança pode moldar como lhe parece melhor, e por meio de imagens que tornam mais fácil para ela compreender aquilo que é essencial que compreenda. (BETTELHEIM, 2014, p. 152-153)

Clara traz suas crenças sobre a morte e as insere também na fantasia da história, dando uma significação especial, que permite à imaginação se misturar ao misticismo, numa percepção própria da infância.

Tais dados nos remetem à ideia da instância do superego que, segundo Freud (1976), nos é introduzida pela cultura, pelas regras sociais e morais que os pais e os educadores apresentam à criança. Também as crenças religiosas são impressas no superego e orientam, de modo inconsciente, as nossas condutas.

Em outro recorte, as crianças continuam sua narrativa da história:

(Pesquisador)
Guilherme

Passear no céu para conhecer, certo!
Vamos lá, a tartaruga deu uma ideia do quê?



A tartaruga teve uma ideia de se esconder no violão do Urubu, foi devagar para chegar no violão e se escondeu. Quando chegou no céu, todos ficaram surpresos. Como apareceu a tartaruga no céu? Todos passarinhos queriam saber como a tartaruga chegou no céu.



Urubu muito burro.



(Pesquisador)
Guilherme

Por que Urubu ficou bravo e soltou a tartaruga para cair na terra?



Jeremy

Urubu ficou bravo, por que ele foi bobo carregando a tartaruga escondido dentro do violão, por isso ele ficou bravo, soltou e ela caiu.



Gustavo

Essa tartaruga é muito pesada, mas urubu chamou outro amigo para levar o violão.

Nesse trecho, Gustavo faz uma inserção que não era do enredo da história: “O urubu chamou um amigo para levar o violão”. Manifesta aqui sua imaginação ou, talvez, a incompreensão do conteúdo. Nenhuma criança realizou uma crítica ao seu enunciado, por isso, o pesquisador continuou seu questionamento:



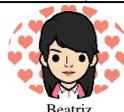
(Pesquisador)
Guilherme

O que aconteceu quando o urubu viu a tartaruga? Por que o urubu ficou bravo?



Jeremy

Porque urubu está carregando tartaruga, por isso ele ficou bravo com a tartaruga.



Beatriz

Por isso urubu é burro também bobo, ele não gostou ficou bravo com a tartaruga.



(Pesquisador)
Guilherme

Já aconteceu de seu amigo fazer uma festa e não convidar você? Como você se sentiu?



Augusto

Já [*expressão afirmativa*].



(Pesquisador)

A festa do amigo que não convidaram vocês já aconteceu??

<p>Guilherme</p>  <p>Beatriz</p>	<p>Já [<i>expressão afirmativa</i>], aquela moça na igreja que tinha encontro de casal também solteiro, aquela noiva da amiga da minha irmã, eles são amigos, eles quase sempre saem e um dia ela não chamou nem minha família, chamaram os outros, [<i>expressão surpresa</i>] chamaram muita gente, menos minha família.</p>
 <p>Pedro</p>	<p>Quando eu queria falar com a minha mãe e chamo, ela olhou para mim de repente ela olhou outra pessoa, eu ainda não acabei de falar e parece estar me desprezando!</p>
 <p>Augusto</p>	<p>Eu também, tinha a festa perto na minha casa, aniversário do menino muito pequeno, já tinha combinado, minha irmã me avisou, no seguinte dia ninguém chamou; eu não entendi nada.</p>
 <p>Clara</p>	<p>Quando chegou a festa do meu aniversário, convidei todos, mas pouca gente foi à festa [<i>apontou amiga Beatriz, Daniele e outros</i>] foi à festa.</p>
 <p>Jeremy → Clara</p>	<p>Jeremy: Lembra, eu fui também! Clara: Verdade.</p>
 <p>Clara</p>	<p>Eu mandei todos os convites para os amigos, mas pouca gente foi à festa, eu já chamei minha amiga eu estava esperando ela chegar, mas não apareceu!</p>
 <p>Jeremy</p>	<p>Verdade!</p>
 <p>Clara</p>	<p>Minha mãe colocou o bolo, falei com ela para esperar um pouco, minha amiga ainda não chegou, mas a mãe falou: “Já está muito tarde! ”, e comeci a comemorar o aniversário. Eu cortei o bolo e dei para todos meus amigos.</p>

Nesse recorte, percebemos, como em outros trechos, que, facilmente, as crianças conseguem conectar o conteúdo da história com as experiências vividas. Retomamos, aqui, o conceito de “compreensão” incorporado nesta pesquisa: a relação de interação da criança com as histórias narradas, atribuindo sentido a elas, além de relacioná-las com suas próprias experiências e elaborar novos significados para elas (PAIVA. OLIVEIRA, 2010, p. 22).

De fato, a língua de sinais possibilitou a essas crianças, sujeitos desta pesquisa, a capacidade de compreensão, uma vez que são seres falantes de uma língua plena, compartilhada no convívio social, a qual é elemento fundante de seu desenvolvimento cognitivo e psíquico. A literatura, experimentada em situações escolares – e familiares, possivelmente – possibilitou às crianças ter atenção às histórias utilizadas nesta pesquisa e também realizar importantes reflexões sobre elas.

Capítulo VI

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar como as crianças surdas se relacionam com o gênero literário das fábulas em língua de sinais, analisando a compreensão de crianças surdas a partir de narrativas realizadas por surdos e ouvintes, em vídeos.

A questão que motivou a pesquisa foi: Qual seria a melhor forma de apresentação da literatura infantil em Libras? Desmembrando essa questão, buscamos destacar quais aspectos seriam mais importantes para garantir a compreensão da criança surda. Qual a relação entre a experiência literária da criança e a compreensão de novas histórias? Qual a relação entre pistas imagéticas e compreensão? Seria a narrativa em sinais influenciada pelo fato de o narrador ser surdo ou ouvinte, ou a compreensão dependeria da fluência do narrador? Qual a relação entre a compreensão, a experiência com o gênero literário e o conhecimento linguístico em Libras? De que forma a literatura infantil atua sobre os aspectos subjetivos das crianças surdas? Sendo expostas, de maneira escassa e insuficiente, à Língua de Sinais, o que ocorre, muitas vezes, somente no contexto educacional, qual a relevância da contação de histórias para o desenvolvimento linguístico desses alunos?

As análises dos dados mostraram que dois aspectos são fundamentais para a compreensão de histórias em vídeo pelas crianças surdas: a imagem e a experiência na arte literária do narrador/tradutor.

Durante as narrativas das crianças participantes da pesquisa, observamos momentos em que a imagem foi o principal elemento na construção do sentido da história. A imagem para os surdos representa um significante, muitas vezes, mais intenso que os sinais. Isso foi possível constatar quando uma participante narrou um trecho da história baseada na imagem do livro, que estava diferente do enredo narrado: uma criança disse que Noé iria construir uma nova arca, mas, no texto, o significado era outro: ele iria construir uma nova sala, dentro da arca.

Também observamos que, mesmo sem saberem previamente quais eram os narradores/tradutores surdos ou ouvintes, as crianças participantes disseram ter gostado mais das histórias narradas por surdos. Esse fato nos leva a crer que a fluência em Libras e a experiência desses narradores no gênero literário influenciaram a apreciação das crianças pelas histórias. Acreditamos que elas sentiram uma afinidade com o modo de contar as histórias empregado pelos sujeitos surdos.

As respostas dos participantes mostraram que a experiência prévia com literatura foi significativa para a compreensão dos enredos das histórias. Já na conversa prévia, o pesquisador perguntou qual personagem eles queriam ser. Nesse momento,

algumas delas trouxeram imagens de seus personagens favoritos ou heróis, demonstrando ter conhecimento da Literatura. A escola na qual se realizou a pesquisa, além da disciplina de Libras inserida no currículo, tem atividades de Literatura Surda no seu contraturno, com professor surdo. Foi possível constatar que a experiência com a literatura interferiu nas respostas durante a pesquisa, pois intensificou a atenção das crianças aos vídeos, a capacidade de recontar e a habilidade metalinguística

Em diversos momentos, as respostas dos participantes não foram direcionadas somente ao conteúdo da história, mas também aos aspectos gramaticais da Libras, como: expressão facial, configuração de mãos, diferenças dialetais e fluência do narrador/tradutor. Eles puderam fazer essas análises metalinguísticas, uma vez que têm contato com esses conhecimentos em sala de aula, em seu processo educativo.

Os aspectos subjetivos foram observados nas questões sobre comportamentos, atitudes, valores éticos, livre-arbítrio. As crianças deram suas opiniões sobre assuntos como: egoísmo, solidariedade, vida após a morte, religião, relação na família. Destaca-se a importância da Libras como língua de instrução na escola, e também nas famílias, para que as crianças se apropriem dos conhecimentos, da cultura, dos valores. Somente na presença de uma língua o sujeito pode se constituir ou aparecer. Segundo Luz (2013, p. 41): “aparência¹⁴ demanda acesso a um idioma. E para experimentá-lo é preciso que alguém esteja entre Outros de um modo especial. Aparência demanda, além da presença física de Outros, que apresentem uma língua, que ela seja sensorialmente acessível a esse alguém”.

A literatura surda como artefato da cultura surda deve ser valorizada dentro da escola e da comunidade surda. Destacamos a importância de autores surdos criarem histórias para as crianças, tematizando a surdez, suas dificuldades e conquistas. Essas histórias permitem às crianças se identificar com os personagens e, assim, elaborar seus conflitos. A autorrepresentação pode ser uma poderosa estratégia de empoderamento do surdo, fazendo parte do movimento da comunidade surda; é uma manifestação política na literatura. Livros escritos por surdos, para crianças surdas, com o tema da surdez, refletem seu contexto social, envolvendo a arte, a política e a educação, e são um valioso instrumento de luta.

Apontamos a importância da escola bilíngue, que tenha a Libras como língua de instrução e a presença de professores surdos. Destacamos que a Literatura deve ser parte constante do currículo, como elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e psíquico das crianças surdas. Apontamos, também, que mais produções literárias sejam realizadas por surdos brasileiros, a fim de contribuir para maior visibilidade das conquistas

¹⁴ O termo aparência é utilizado por Luz (2013) para designar o processo de constituição subjetiva.

e das realizações deste grupo linguístico minoritário – a comunidade surda –, além de mobilizar a sociedade para suas lutas e reivindicações. Baseia esta afirmação a ideia de que cada grupo minoritário tem a capacidade de falar sobre si e decidir sobre suas realizações, que pode ser demonstrada sob a fórmula tão enunciada nos nossos dias: “Nada sobre nós, sem nós”. Os sujeitos surdos clamam em suas produções literárias: “É preciso ser surdo, para descrever a vida a partir da surdez”.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Ednalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BERNARDES, Anita Guazzelli; HOENISCH, Julio Cesar Diniz. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides. **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003. Cap. 4. p. 95-128.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 29. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Stuart Hall e os signos da identidade cultural na pós-modernidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 154, p. 129-138, mar. 2014.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1996

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

COSTA, Maria Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em Educação.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COTES, Cláudia. **O som do silêncio.** São Paulo: Lovise, 2004.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, p. 18-31, dez. 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais.** 2011. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

FOCHESATTO, Waleska Pessato Ferenzena. **Algumas considerações sobre o conceito de fantasia em Freud e Melanie Klein.** 2011. Disponível em: <<http://www.circulopsicanaliticors.com.br/files/artigo/45/56334bc19d5b6.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

FONSECA, Maria Luísa Ferreira. **Literatura e Psicanálise: algumas associações,** 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/literatura-e-psicanalise-algumas-associacoes>. Acesso em: 29 set. 2015.

FREUD, Sigmund. Mal-estar na civilização [1929]. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GARCIA, Sílvia Craveiro Gusmão; FACINCANI, Eliane Fernandes. **Literatura infantil e escola: algumas considerações.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16.,

2007, Campinas. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007. 300 p. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation Cultural representation and cultural signifying practices**. London;Thousand Oaks;New Delhi: Sage;Open University, 1997. p. 2-73

HESSEL, Carolina; KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Cinderela surda**. 2. ed. Canoas: Ulbra, 2007. 36 p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favela**. 6. ed. Campinas: Ática, 2007.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura**. São Paulo: Parábola, 2012. 167 p.

KARNOPP, Lodenir. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. 2010. Disponível em: < <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2015.

KLEIN, Madalena; LUNARDI Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. **ETD – Educação Temática Digital**. (Línguas de sinais: identidades e processos sociais - grupo de estudos e subjetividade), Campinas, v. 7, n.2, p. 14-23, jun.. 2006

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1996.

LAENDER, Nadja Ribeiro. A construção do conceito de superego em Freud. **Reverso**, Belo Horizonte, ano 27, n.52, p.63-68, set. 2005.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel**, Pelota, n. 36, p. 175 - 195, maio/ago. 2010.

LIMA, Jessica Bernardo Marcelino de. **Frozen e o feminismo: uma análise do discurso feminista por trás do filme**. 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/jorwiki/exibir.php?id_texto=192>. Acesso em: 26 fev. 2016.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. de F. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1. ed. Porto

Alegre: Mediação, 2009.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**, Centro de Estudo Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 1041 - 1058. São Paulo: Cortez; Campinas, Cedes, 2014

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Cheiro de goiaba: conversas com Plínio Apuleyo Mendonza**. Tradução de Eliane Zagury. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

MELLENDEZ, Alexandre Jurado; VERGAMINI, Sabine Antoniali Arena. Chuva colorida. In: VERGAMINI, Sabine Antoniali Arena (Org.). **Mão fazendo história**. Petrópolis: Arara Azul, 2003. p. 150-159.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 17 – 48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

MORGADO, Marta. **Literatura em língua gestual**. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **CULTURA SURDA: Na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ulbra, 2011. p. 151-171.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **A fabula da arca de Noé**. Porto Alegre: Cassol, 2014. 23 p.

NASIO, Juan David. **A fantasia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NERO, Sonia del. **Psicanálise e criatividade**. São Paulo: Vetor, 2004. 171 p.

NICOLA, José de. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998.

OBERG, Silvia. Apresentação. In Irmãos Grimm. **Contos de fadas**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2000.

OLIVEIRA, Guilherme Silva; DINIZ, Sarah Leite Lisbão Machado; OLIVEIRA, Ellen Cristina Celestino. Educação inclusiva bilíngue: experiência coletiva de adaptação pedagógica do material Hino Nacional Brasileiro. In: LIPPE, Eliza Marcia Oliveira; ALVES, Fábio de Souza (Org.). **Educação para os surdos no Brasil: desafios e perspectivas para o novo milênio**. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-67

PAÇO, Glaucia Machado de Aguiar. O encanto da literatura infantil no Cemei Carmem Montes Paixão. Trabalho final de curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mesquita, RJ, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf> Acesso em: 26 set. 2015

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Caderno da Pedagogia**, São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan-jun. 2010 ISSN: 1982-4440. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>> Acesso em: 15 jan. 2014.

PERLIN, Gladis. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 159 f. Tese (Doutorado – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. Ilustrações de Priscila Sason Martins. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Faculdade Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Cap.4 Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1699/1/Fabiano_Souto_Rosa_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 7 out. 2013.

ROUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 874 p.

SÁ, Karina Atrib Ferreira de. A menina que virou moça e encontrou sua identidade surda. In: VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Org.). **Mão fazendo história**. Petrópolis: Arara Azul, 2003. p. 33-47.

SABACK, Lilian; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. A insurreição dos sujeitos silenciados – autorepresentação nos discursos literário e audiovisual. **Alceu**, v. 3, n. 26, p. 127-140, jan./jun. 2013.

SANTOS, Lara Ferreira dos et al. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Escola e diferença**: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2016.

SILVA, Cristhian Teófilo da. Autorrepresentação indígena na escrita etnográfica: elementos teóricos para a consideração da intertextualidade etnográfica. **Campos: Revista de Antropologia Social**, Curitiba, v. 9, n. 1, p.87-108, jun. 2008. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/view/13869/9352>>. Acesso em: 8 set. 2014.

SOUZA, Regina Maria; SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 207.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013. 146 p.

TATAR, Maria. **Contos de fada**. Tradução: Maria Luiz X. de A. Borges. Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 385 p.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2006.

VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (Org.). **Mão fazendo história**. Petrópolis: Arara Azul, 2003. 160 p.

VILHALVA, Shirley. **O despertar do silêncio**. Florianópolis: Arara Azul, 2004.

ZANETTI, Daniella. Cenas da periferia: autorrepresentação como luta por reconhecimento. *E-Compós*, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/artiele/view/218/272>>

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. ver., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TITULO DA PESQUISA

“Literatura Infantil para surdos: diferentes formas de contação em Libras”

Eu, *Guilherme Nichols*, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, venho por meio deste documento formalmente solicitar que autorize seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lilian Cristine Ribeiro Nascimento. Este estudo tem como objetivo comparar as diferentes formas de contação de história infantis e analisar quais as vantagens de cada um para melhor compreensão das crianças surdas.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como instrumento metodológicos a apresentação de história infantis em vídeo como posterior perguntas feitas as crianças sobre o que assistiram. Destaco que o principal critério de participação consiste em ser surdo e estar matriculado no quarto e quinto ano do ensino fundamental. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisado. Asseguro ao (à) senhor (a) que a identidade de seu(sua) filho(a) será resguardada. Para tanto, utilizarei pseudônimos ou codificações para cada participante. Esclareço que participar desta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direito, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale Pontuar que a finalidade desta pesquisa è contribuir para o âmbito dos estudos sobre a literatura para crianças surdas. Portanto, sua colaboração terá grande valia para a comunidade surda e também para a aprimoramento de educação bilíngue no brasil;

Pesquisador

Guilherme Nichols

CONSENTIMENTO

Eu....., declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo a participação de meu(minha) filho(a), na pesquisa, a fim de possibilitar a construção dos dados para posteriores análise.

___/___/ 2015.

Assinatura: _____

RG: _____



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Análise de dados



Dados:	Duração:	Data:
Conversar preliminares - #1	7:05 minutos	28 de agosto
Nome do livro:	Tempo do livro:	Qual modelo:
-	-	-
Tradutor/Narrador:	Tipo de interpretação:	Que ano:
-	-	5º anos

RECONTAGEM

 (Pesquisador) Guilherme	<p>Olá! Tudo bem?</p> <p>Eu vir aqui fazer o que? Então vir aqui para conhecer vocês, aqui tem duas filmadoras vocês são importantes para minha pesquisa, 5 vai participar a minha pesquisa!</p>
 Arthur	<p>Só 5 anos?</p>
 (Pesquisador) Guilherme	<p>Hoje só 5º anos!</p> <p>Vou fazer uma perguntas para vocês; vocês gostam de ler várias histórias?</p>
 Beatriz	<p>Sim! Gosto.</p>
 Pedro	<p>Sim! Gosto também.</p>
 Jason	<p>[Balançou a cabeça negativamente] Não Gosto.</p>
 (Pesquisador) Guilherme	<p>Por que não gosta?</p>
 Jason	<p>Porque é muito difícil!</p>
 (Pesquisador) Guilherme	<p>Difícil do que?</p>
 Jason	<p>Não sei!</p>



(Pesquisador)
Guilherme

Não sabe?



Pedro

Por isso as palavras são difícil



(Pesquisador)
Guilherme

Ah! Palavras difícil!
Vocês gostam de ler livro português ou Libras? O que vocês preferiam?



Daniele

LIBRAS.



Jeremy

LIBRAS.



Gustavo

LIBRAS.



Arthur

LIBRAS.



Fernando

LIBRAS.



Carlos

Prefiro ler de português.



Jason

LIBRAS.



Pedro

Ler.



Beatriz

LIBRAS.



Daniele

LIBRAS.



Augusto

LIBRAS



(Pesquisador)
Guilherme

Libras? Ler? Libras? Você ler?



Pedro

Eu sempre ler. [Sorriso]



Carlos

Eu leio [cabeça balança de afirmação]
Um pouco ler depende de palavra

(Pesquisador)
Guilherme

Deixa eu confirmar lavanda mão quem preferia LIBRAS?
[Uma mão lada direito levantou para cima]

Todos levantaram as mãos menos duas alunos

(Pesquisador)
Guilherme

Ler?

Só apenas duas alunos levantaram



Jeremy

[Chamando], mas eu gosto de comunicar fácil!

(Pesquisador)
Guilherme

[Afirmação]; comunicação melhor! LIBRAS é visualidade ficar mais fácil certo.
Agora eu vou mostrar todos vídeos para vocês avaliar o que vocês gostaram? Ficou claro de interpretação de Língua de sinais? Tem vários história da fabulas vocês vão assistir.
Depois eu vou fazer as perguntas para vocês agora eu vou mostrar a história O Leão e o ratinho.
Vou fazer uma pergunta antes de mostrar o vídeo, qual personagem que vocês queriam ser iguais? Por exemplo eu queria ser igual tartaruga porque ela foi esperta eu queria ser igual ela!



Carlos

Eu gosto muito de lanterna verde



Jason

Gosto de Monica



Pedro

Eu quero igual rato que cuida morango e essa eu tenho livro.



Beatriz

Eu gosto de assas!

(Pesquisador)
Guilherme

Assas?!? Fada ou Anjo?



Beatriz

Anjo.



Daniele

Não sei! [Levantou o ombro + expressão não sabe]



Augusto

Eu gosto de ler gibi da turma Monica.

Mostrando o vídeo da fabulas chamava “O leão e o ratinho”



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Análise de dados



Dados:	Duração:	Data:
Analise - #2	11:01 minutos	28 de agosto
Nome do livro:	Tempo do livro:	Qual modelo:
O leão e o ratinho	3:00 minutos	Modelo 1
Tradutor/Narrador:	Tipo de interpretação:	Que ano:
(X) Ouvinte () Surdo	Tradução cultural	5º anos

RECONTAGEM

 (Pesquisador) Guilherme	Vocês entenderam a interpretação?
 Daniele	Entendi! [Balançou a cabeça afirmação]
 Augusto	Entendi.
 (Pesquisador) Guilherme	Vocês conhecem a história? Gostou? Por que?
 Pedro	Eu conheço [balançou a cabeça afirmação]
 Beatriz	Não conheço [balançou a cabeça negativo]
 Daniele	Não conheço [balançou a cabeça negativo]
 Augusto	Não conheço [balançou a cabeça negativo]
 (Pesquisador) Guilherme	Você?!?!?
 Jason	Não conheço [balançou a cabeça negativo]

(Pesquisador)
Guilherme

Quem conhece essa história e aonde vocês viram essa história da fábula?



Pedro

Eu assistir televisão essa história da fábula! Legal.

(Pesquisador)
Guilherme

Agora vocês contar a história os outros vai ajudar o amigo se esta faltado ou complementar!



Pedro

Ajudado!



Arthur

Precisa recontar igual nesta história leão e o ratinho?

(Pesquisador)
Guilherme

Não precisa contar a história igualzinho! Mas você pode contar o que você lembra também o que você entendeu a história!



Arthur

O leão foi caminhar na floresta encontrou um árvore que tinha sobra e dormiu roçando.

O ratinho passou o meio de Leão viu o ralo de leão era cachorro quente e colocou o pão no meio colocou ketchup e mordeu.



Beatriz

#olhou para o Guilherme e voltou observando recontando#



Arthur

O Leão levou susto e pegou o ratinho ficou furioso ia comer o ratinho! O Leão diz:

- Ratinho por que você mordeu o meu rabo agora eu vou comer de você.

Ratinho respondeu:

Por favor não me come desculpa, pensei era cachorro quente, por favor não me come.

O leão ficou furioso e comeu ratinho!



Pedro -----> Beatriz

Não combinou!

(Pesquisador)
Guilherme

Vocês viram a narradora contou a fábula que o ratinho colocou ketchup e comeu o rabo de leão? Vocês acham é certo ou está errado?



Augusto

Não tem!



Beatriz

Errado



Pedro

Errado



Jason

Errado



Daniele

Errado.

(Pesquisador)
Guilherme

Então você podia recontar a mesma história ou o que você lembra a história!



Arthur

Eu tenho CD na minha casa a história “O leão e o ratinho” diferente, que tinha Ketchup!

(Pesquisador)
Guilherme

Certo! Mas ele contou parecido a história que a eu mostrei?



Pedro

Parecido muito pouco.

(Pesquisador)
Guilherme

Agora eu vou perguntar para vocês, gostaram a história O leão e o ratinho?



Augusto

Sim gostei!



Daniele

Gostei.



Jason

Sim, gostei!

(Pesquisador)
Guilherme

Por que você gostou?



Jason

Ah!! #expressão facial perdido#



Danielele

Porque o ratinho ajudou vários animais, por isso eu gosto!



Carlos

Porque essa sinalizando aquela mulher o jeito expressão perfeito entendeu?

(Pesquisador)
Guilherme

Expressão perfeito?



#Balançou a cabeça afirmação#



(Pesquisador)
Guilherme

Ah! Entendi. Que mais?



Augusto

Esse vídeo o ratinho troca-troca de ajuda, o futuramente vai ser muito bom um ajudando outro e amadurecer. Por isso consegue ajudar um dos outros



Pedro

Amadurecer.



Carlos

Essa moça sinalizando parece que ela é ensinamento, por exemplo ela sinalizando a história daí ajuda a gente refletir e por isso essa história combina para refletir.



(Pesquisador)
Guilherme

Certo! Muito bem agora vamos voltar as perguntas. Por que o leão não quis comer o ratinho?



Pedro

Porque o leão estava cheio, comeu muito!



(Pesquisador)
Guilherme

O leão livrou o ratinho o que aconteceu depois?



Augusto

O caçador foi caminha a floresta



Pedro

O Leão ficou preso na rede.



Jason

Na rede.



Todos

Rede



Augusto

O leão ficou preso e gritando e o rato levou um susto!



(Pesquisador)
Guilherme

O que ratinho fez com leão?



Augusto

O ratinho levou um susto e ouviu leão de grito foi correr atrás de ajuda e roeu as cordas.



Pedro

Levou um susto, ouviu e sentiu tremo o grito de leão.

 Daniele	Ratinho assustou e ouviu
 Jason	Ouviu, o leão ficou preso na rede e o grito tremo de leão.
 (Pesquisador) Guilherme	Mas o que o ratinho fez?
 Augusto	Foi ajudar.
 Daniele	Ajudar
 Pedro	Ajudar
 Jason	Ajudar
 Carlos	Roeu as cordas
 (Pesquisador) Guilherme	Agora falta duas perguntas, vocês são pequenos igual ratinho o que vocês podem ajudar os grandes?
 Jason	Trabalhar! Ai não, por exemplo lavar o carro ajudar.
 Augusto	Ajudar a vov@ trazer para el@ sentar e ajudar levandar.
 Beatriz	Ajudar os pobres!
 (Pesquisador) Guilherme	O que você ajudou os pobres?
 Beatriz	Já!
 (Pesquisador) Guilherme	Mas como?
 Beatriz	Eles pediram agua, tranco agua para eles também vários coisa.



Carlos

Caçador é mau! Por isso o rato roeu as cordas e livrou o leão agradeceu o ratinho.

(Pesquisador)
Guilherme

Certo! Mas o que você ajudou as pessoas grande?



Carlos

Por exemplos os amigos brigaram e eu fui ajudar acalmar para não brigar.

Também, minha mãe me pediu comprar padaria, daí eu aceitei ela deu dinheiro e fui comprar padaria.



Daniele

Também eu ajudo meus pais e outra família, mas ajudo mais é minha mãe lavar louça, passar roupa e varrer em casa.

Ajudo meu pai lavar o carro e vários outra coisa se meu pai não tem dinheiro eu empresto para ele eu tenho dinheiro dou para ele compra algumas coisas para a gente comer.

Festa aniversario não tem dinheiro para comprar presente, eu vou comprar presente simples para dar.

(Pesquisador)
Guilherme

Agora é última pergunta para vocês conhece alguém igual leão?



Jason

Parece que não acredita!

(Pesquisador)
Guilherme

Isso, o que você lembra alguém parecido o leão que não acredita?



Jason

Parece meu pai [deu risado]



Augusto

Compartilhar de ajudar, não pode desprezar e afastar e um dia vai precisar de ajuda.



Beatriz

Mas, eu estranhei meu pais sempre, porque quando eu vou pedir um favor meus pais não arrumar cama, quando eu acordei e fui banheiro escovar os dentes e fui para meu quarto já tinha arrumado cama, antes eu já tinha falado meus pais e mais eles sempre quebra de galho mas tudo bem.



Carlos

Por exemplo todos animais antes o ratinho queria fazer amigo depois não quer mais depois vai querer amigo eu acho..

(Pesquisador)
Guilherme

Agora eu vou mostrar a história chamava “A Fabula da arca de Noé”

Mostrando o vídeo da Fabula “A Fabula da arca de Noé”



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Análise de dados



Dados:	Duração:	Data:
Analise - #3	16:33 minutos	28 de agosto
Nome do livro:	Tempo do livro:	Qual modelo:
A fábula da arca de Noé	14 minutos	Modelo 2
Tradutor/Narrador:	Tipo de interpretação:	Que ano:
() Ouvinte (X) Surdo	Criação e/ou produção cultural	5º anos

RECONTAGEM

 (Pesquisador) Guilherme	Gostou a história? Por que?
 Augusto	Sim, gostei muito legal.
 (Pesquisador) Guilherme	Por que? Qual vocês gostaram mais de tradução O leão e o ratinho do que A fabula da arca de Noé? Ou contrário?
 Gustavo	Essa melhor do que a primeira.
 Arthur	Essa muito mais melhor que outro.
 Fernando	Essa.
 (Pesquisador) Guilherme	Mas por que vocês gostaram desse vídeo?
 Augusto	Essa mais legal, porque eu assistir desse vídeo tradução bem claro. Que tinha vários ouvintes também surdo até tem interprete traduzindo muito legal! Fiquei emocionado de assistir.
 Daniele	O primeiro vídeo é igual esse vídeo, gostei as duas.
 Beatriz	Primeira, eu nunca vi o livro falando sobre Surdo, interprete e vários e minha primeira vez eu vi muito legal! Legal e gostei!



(Pesquisador)
Guilherme

Você viu o vídeo sobre surdo? O que você sentiu?



Beatriz

Gostei! Eu fiquei muito satisfação.



Pedro

Lá minha casa tem vários CD em Libras também Livros e tenho um montem lá em casa sempre compro.
Eu assisto todo vídeo em libras muito legal.



Jason

Legal! Muito bom.



Pedro

Admirando



Jason

Essa melhor do que a outra!



(Pesquisador)
Guilherme

Por que essa melhor do que a outra?



Jason

Porque essa tem desenho com traduzindo e outro não tem desenho só apenas traduzindo a história para Libras.
Aquele O leão e o ratinho têm alguns sinais erro, mas esse vídeo não tem nenhum erro sinais.



Carlos

O que eu sentir e acho aquele homem sinalizando comprido e perfeito expressão facial ele usou corpora de animal por exemplo pata de cachorro. Muito perfeito



Arthur

Mas aquele o vídeo “O leão e o ratinho” faltou a parte balde de água, aquele moca traduzindo errado.



(Pesquisador)
Guilherme

Não está errado, cada um ator escreve diferente vários versos de conto mesmo título, mas cada autor conta a historia diferente!



Arthur

Ok, entendi.
Essa muito expressão facial também muito culto.



Gustavo

Bom, muito expressão facial e mas os dois são iguais não vejo diferente.



Clara

Eu prefiro Ratinho, mas o que eu gosto.
Esse vídeo mais ou menos porque tem alguns sinalizante diferente, esse sinal de Campinas?



(Pesquisador)
Guilherme

Não, esse homem mora [P-o-r-t-o A-l-e-g-r-e] Porto Alegre ficar no Sul!



Chimarrão. Eu sei que eu conheço sinal.



Isso, certamente.



Ele usa diferente sinal animais.



Eu vi o cachorro entrou primeira sala tinha ossos dos dinossauros aquele anima ou bicho está comendo ossos?



Verdade! Eu acho era bicho comendo ossos, mas não sei qual era bichos.



Estranho, estou admirando.



Nunca vi e primeira vez;
Por exemplo a estrutura da língua de sinais tem a própria cultura surda e se estrutura de a língua de sinais seguir português não é cultura surda e eles são separado.
Verdade a cultura são separados por exemplo a estrutura da língua de sinais não seguir o português e outro tem língua de sinais seguir o português por isso são diferentes.



Mas qual melhor língua de sinais seguir de português ou não?



Eu prefiro língua de sinais não seguir de português.



Prefiro não seguir de português.



Vocês acham esse vídeo está seguindo de português?



Eu acho está seguindo.



Não está seguindo.



Não está seguindo



Arthur

Deixa perguntar! Posso ir banheiro rapidinho.

(Pesquisador)
Guilherme

Pode ir.



Beatriz

Eu acho aquela moça está seguindo português, ele não está seguindo português. Eu acho?!!



Jeremy

Percebi neste vídeo mais longa do que outra mais curto, longa melhor do que curta!

(Pesquisador)
Guilherme

O que cachorro está fazendo dentro arca?



Daniele

O cachorrinho foi visitar arca de Noé tem vários as exposições, eles ficaram preso dentro arca por causa da chuva por muito tempo. Quando terminar a chuva daí eles vão sair arca.



Pedro → Professora Bilingue

Olha! Esse vídeo estou admirando.



Professora Bilingue → Pedro

Legal!

(Pesquisador)
Guilherme

O que aconteceu no final da história?



Augusto

O Noé está ficando velho o cachorrinho está ajudando que começou uma grande reforma vai ter cultura surdas. Eu acho?!?!



Pedro

Construindo!

(Pesquisador)
Guilherme

Por que eles estão construindo outra arca, para que já tem arca?



Pedro

Noé descobriu cachorrinho era surdo, começou a refletir e deu uma ideia construir outra arca incluído Interprete, Língua de sinais e vários



Carlos

Uma arca e construir outra carca? Certo?!?

(Pesquisador)
Guilherme

Isso, uma arca e construiu outra arca, mas por que?



Carlos

Porque uma arca já tem exposição, por isso construir outra arca para aumentar exposição.



Beatriz

Eu acho aquela arca tem ouvinte e surdo e construir outra arca somente surdo.

(Pesquisador)
Guilherme

Vocês acham é isso?



Daniele

É mesmo, também interprete.



Augusto

Por isso construir outra arca.



Daniele

Também aquele final Noé descobriu o dado era surdo.

(Pesquisador)
Guilherme

Aranha faz o que? Interprete do que?



Augusto

Sim eu vi...
Interpretando de voz.



Daniele

Acho estão interpretando.

(Pesquisador)
Guilherme

Para que interpretando voz.



Augusto

No auditório tem vários ouvintes também alguns surdos, alguns ouvintes não entenderam por isso precisa interpretando e explicando.



Pedro

Aquela aranha segurando microfone lado um cachorro sinalizando e importante ter Língua de Sinas e precisa mostrar Libras.



Beatriz

Aquele cachorro vai mudar para outra arca lado. Eu acho!

(Pesquisador)
Guilherme

Outro cachorro lado da aranha o que ele está fazendo? Lembra parecido o cachorro? É importante ensinar Libras?



Jason

Ele está sinalizando e ensinado a história da criança surdas.

(Pesquisador)
Guilherme

O que você lembra parecido o cachorro?



Jason

Não sei!



(Pesquisador)
Guilherme

Mas ele é surdo ou ouvinte?



Jason

Surdo.



Augusto

Surdo.



(Pesquisador)
Guilherme

Então o que vocês lembram parecido?

Ninguém respondeu

Mostramos o vídeo próximo é “O Galo e a Raposa”

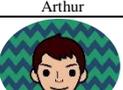


Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Análise de dados



Dados:	Duração:	Data:
Análise - #4	6:17 minutos	28 de agosto
Nome do livro:	Tempo do livro:	Qual modelo:
O galo e a raposa	5:46 minutos	Modelo 3
Tradutor/Narrador:	Tipo de interpretação:	Que ano:
(X) Ouvinte () Surdo	Tradução cultural	5º anos

RECONTAGEM

 (Pesquisador) Guilherme	Gostou a história? Por que?
 Augusto	Mais ou menos.
 Jason	Não gostei!
 Daniele	Mais ou menos.
 Beatriz	Eu não entendi nada e mais ou menos.
 Pedro	Não entendi nada!
 Arthur	Não tem final da história?!?, Si eu entender o final da história talvez eu ia gostar a história, mas não tem final da história.
 (Pesquisador) Guilherme	Você estava conversando amigo por isso você não entendeu a história por isso!
 Arthur	Desculpa. #rindo#
 Gustavo	Mais ou menos

 Pedro	Também algumas partes demora aparecer o balão por isso não está boa.
 Fernando	O primeiro e segundo foi rápido neste vídeo terceiro demora muito para aparecer o balão.
 (Pesquisador) Guilherme	Por que mais ou menos?
 Augusto	Mais ou menos e falta expressão facial.
 Beatriz	Mais ou menos, eu acho aquele vídeo do homem melhor do que essa.
 Jeremy	Eu concordo você. Eu vi essa parte enganada ela usou sinal um pouco confuso
 Arthur	Aquele homem melhor do que essa!
 Jeremy	Aquele moca usou o sinal “enganar”, que faltou expressão facial de enganar.
 Pedro	Alguns vídeos não estão bons, mas aquela história de Arca eu gostei mais. Mais Mais Mais
 Beatriz	Na minha opinião, sabe aquela televisão que tinha aparecendo janela de interprete muito pequeno não dá para ver também aquele mostra sempre tem interprete explicar antes começar o filme, então aquele vídeo interprete muito pequeno tá muito difícil assistir alguns imagem incomoda também expressão de sinais não está muito boa!
 Arthur	Tem pessoas que trabalha edição de vídeo aqui o brasil é muito pequeno do que outro pais, eu já vi fora do brasil maior ver melhor!
 (Pesquisador) Guilherme	Certo! Que mais?
 Daniele	Eu odeio legenda
 Gustavo	Demora aparecer o balão, não está muito boa
 Augusto → Daniele	Augusto: Podia todos vídeos com interprete ficar lado mesmo tamanho. Daniele: [Balançou cabeça de afirmativa] não conseguimos

(Pesquisador)
Guilherme

Por que você não gosta de legenda?



Daniele

Porque a legenda passa muito rápido, daí eu sempre perde.

(Pesquisador)
Guilherme

Normal, você vai acostumar, é bom ler legenda você vai ficar acostumando lendo e praticando.
Eu era pequeno fiquei muito dificuldade ler de legenda, mas o tempo vai praticando agora eu já estou acostumando ler a legenda
Calma! Um dia você vai chegar igual eu!



Gustavo

Intervalo! Intervalo!

Todos foram almoçar

(Pesquisador)
Guilherme

Vocês lembram qual foi a último vídeo que a gente assistíramos?



Augusto

Leão! Ops! Raposa e o Galo!



Daniele

Raposa e o Galo

(Pesquisador)
Guilherme

O que Galo está fazendo cima da arvore?



Fernando

Ficou com medo de raposa



Augusto

Galo escondeu cima de arvore por causa raposa.



Jeremy

Escondeu, porque raposa está com fome!
Se o galo solto raposa ia comer o galo.

(Pesquisador)
Guilherme

A raposa esta procurando o que?



Jeremy

Galo



Daniele

Raposa estava com fome, procurando para comer.



Pedro

Por isso raposa achou o galo estava cima de arvore.



Daniele

O galo estava cima que a raposa não consegue subir cima arvore para pegar e comer.



Gustavo

Raposa esta tentando pegar o galo cima da arvore.

(Pesquisador)
Guilherme

Por que o galo não quis descer? O que aconteceu?



Gustavo

Não sei. [cabeça balançou negrativa]



Jeremy

Galo não é burro, se ele descer a raposa ia comer o galo por isso ficou cima da arvore.

(Pesquisador)
Guilherme

Certo! Muito bem! Mas como raposa ficou com medo e foi embora? Por que?



Pedro

Sim ficou medo!



Clara

O galo estava cima da arvore e viu o cachorro está vindo, raposa fico medo e foi embora por causa o cachorro.

(Pesquisador)
Guilherme

Mas como raposa ficou sabendo?



Clara

Galo!



Jeremy

Foi o galo contou para raposa que cachorro está vindo.



Jason

Galo contou raposa saiu correndo.



Daniele

Raposa tem medo cachorro.



Fernando

Medo.

(Pesquisador)
Guilherme

Tem muitas pessoas que são iguais à raposa, tentam enganar os outros com mentiras. Isso já aconteceu com você? Isso é certo ou errado?



Clara

Aquela raposa me lembra amig@ [Sinal da amig@].



Daniele → Augusto



Daniele: Você pensa!
Augusto: Acho ?!?!



Augusto

Parece que já acostumou a cuidar!

(Pesquisador)
Guilherme

O que você lembra parecido raposa tentando enganar outra pessoa?



Augusto

Ai desculpa, confundi parecido.....



Daniele

Foi Augusto muito parecido raposa.



Beatriz

Parecido Augusto



Arthur

Augusto gosta de enganar, porque ele gosta de me provocar e sempre provoco ele.



Beatriz → Daniele



Beatriz: Lembra ele sempre me enganava
Daniele: [expressão facial dúvida]

Beatriz: tenho certeza ele me enganava não lembro, já tinha esquecido.

(Pesquisador)
Guilherme

Mas enganar e mentira?



Daniele

Eu contei um secreto Arthur, daí ele contou todos eu fiquei assustada, mas ele me enganou que não contou para ninguém.



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Análise de dados



Dados:	Duração:	Data:
Analise - #7	27:59 minutos	28 de agosto
Nome do livro:	Tempo do livro:	Qual modelo:
A festa no céu	7:39 minutos	Modelo 3
Tradutor/Narrador:	Tipo de interpretação:	Que ano:
() Ouvinte (X) Surdo	Tradução cultural	5º anos

RECONTAGEM

 (Pesquisador) Guilherme	Gostou a história? Por que?
 Arthur	Sim gostei.
 Pedro	Você gosta?
 (Pesquisador) Guilherme	Sim, gosto a história muito legal! Mas você gostou também?
 Pedro	Eu gostei!
 (Pesquisador) Guilherme	Gostou! Por que?
 Pedro	Muito legal.
 Carlos	Eu gostei muito, porque seu sinalzante está muito claro também expressão fácil gostei a festa no céu também a fabula da arca de Noé, todos os outros não gostei. Por causa a imagem não está boa.
 Gustavo	Eu também gostei de só dois
 Jeremy	Concordo, os dois é melhor.

(Pesquisador)
Guilherme

O que os pássaros animados? O que vai acontecer a noite?



Pedro

Deu risada Tartaruga.

(Pesquisador)
Guilherme

Por que?



Pedro

Provocando



Jason → Pedro

Jason: Errado



Jason

Os passarinhos esta risando a tartaruga porque não tem assas.

(Pesquisador)
Guilherme

Por favor fala de novo eu perdi!



Jason

O passarinho esta risando a tartaruga não tem assas como ela vai pra a festa no céu

(Pesquisador)
Guilherme

Isso muito bem, por isso deu risado a tartaruga não foi a festa lá no céu.

Os passarinhos que tem assas pode participar a festa no céu, Jacaré pode participar a festa no céu?



Fernando

Dá sim, balão [deu risado]



Gustavo

Superman voa



Clara

Mas quando nosso ficar velho, a gente vai morrer daí alma vai para o céu.

(Pesquisador)
Guilherme

Passear no céu para conhecer, certo!
Vamos lá, a tartaruga deu uma ideia do que?



Jeremy

A tartaruga deu uma ideia esconder o violão do Urubu, foi devagar para chegar o violão escondeu e chegou no céu todos ficou surpresa apareceu a tartaruga no céu todos passarinhos queriam saber como a tartaruga chegou no céu.



Fernando

Urubu muito burro



(Pesquisador)
Guilherme

Por que Urubu ficou bravo e soltou a tartaruga cair a terra?



Jeremy

Urubu ficou bravo, por que ele ficou bobo carregando a tartaruga escondido dentro violão, por isso ela ficou bravo soltou ele cair



Gustavo

Essa tartaruga é muito pesada, mas urubu chamou outro amigo para levar o violão.



(Pesquisador)
Guilherme

O que aconteceu urubu viu a tartaruga? Por que urubu ficou bravo?



Jeremy

Porque urubu está carregando tartaruga, por isso ele ficou bravo com a tartaruga.



Beatriz

Por isso urubu é burro também bobo, ele não gostou ficou bravo com a tartaruga



(Pesquisador)
Guilherme

Por que Burro?



Beatriz

Porque urubu deu riu a tartaruga não podia ir a festa no céu, que ela não tem assas não poder participar a festa no céu e deu azar!



(Pesquisador)
Guilherme

Azar?!



Beatriz

Azar, por isso a tartaruga é inteligente.



(Pesquisador)
Guilherme

Já aconteceu de seu amigo fazer uma festa e não convidar você?
Como você se sentiu?



Augusto

Já [expressão afirmativo]



(Pesquisador)
Guilherme

A festa do amigo que não convidaram vocês já aconteceram??



Beatriz

Já [expressão afirmativo], aquela moca na igreja que tinha encontro casal também solteiro, aquela noiva da amiga da minha irmã eles são amigos, eles quase sempre sair e um dia ela não chamou nem minha família, chamaram os outros, [expressão surpresa] chamara muita gente menos minha família.



Pedro

Quando eu queria falar com a minha mãe, e chamo ela olhou para mim de repente ela olhou outra pessoa, eu ainda não acabei de falar e parece estar me desprezando!



Augusto

Eu também, tinha a festa perto na minha casa, aniversário do menino muito pequeno, já tinha combinado minha irmã me avisou, no seguinte no dia ninguém chamou eu não entendi nada.



Clara

Quando chegou a festa do meu aniversário, convidei todos, mas pouca gente foi a festa [apontou amiga Beatriz, Daniele e outros] foi a festa.



Jeremy → Clara

Jeremy: Lembra eu fui também!

Clara: Verdade



Clara

Eu mandei todos os convites para os amigos, mas pouca gente foi a festa, eu já chamei minha amiga eu estava esperando ela chegar mas não apareceu!



Jeremy

Verdade!



Clara

Minha mãe colocou o bolo, falei com ela para esperar um pouco amiga ainda não chegou, mas a mãe falou já está muito tarde e comecei a comemorar aniversário
Eu cortei o bolo e dei para todos meus amigos

(Pesquisador)
Guilherme

A tartaruga foi castigada pelo urubu? Ela mereceu o castigo?



Arthur

A tartaruga está certa!



Fernando

Errado



Jeremy

Errado, porque não pode fazer isso.

(Pesquisador)
Guilherme

Não entendi, fala de novo?



Jeremy

Ela ficar escondendo e não pode isso e errado!

(Pesquisador)
Guilherme

O que vocês acham o urubu fez?



Arthur

Errado

(Pesquisador)
Guilherme

Por que?



Fernando

Errado



Arthur

Urubu deixou a tartaruga cair isso não pode eu acho



Augusto

Azar dela, porque não pode ficar esconder por isso casco da tartaruga quebrou

(Pesquisador)
Guilherme

Podia a tartaruga pedir carona Urubu rei ir a festa no céu!



Augusto

[Expressão afirmativo]



Pedro

Mas os pássaros deram risada com a tartaruga, por isso ela escondeu para ir a festa o céu.