

## Entre sinais e letras: surdos, memória e literatura

Between signs and letters: deaf, memory and literature

**Tatiane Folchini dos Reis**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

**Edgar Roberto Kirchof**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou práticas e vivências relacionadas ao letramento literário em Libras (L1) e em português (L2), com base nas memórias de surdos sobre suas experiências de letramento literário na infância e na adolescência. O embasamento teórico está ancorado nos estudos surdos e no letramento literário. A pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em Libras, envolveu nove participantes surdos sinalizantes, todos com experiência em práticas literárias. Atualmente, eles são agentes de letramento literário nas redes sociais e outros espaços. Os principais achados revelam que os espaços fundamentais de práticas literárias vivenciadas pelos surdos entrevistados foram o ambiente doméstico e a escola de surdos. Os participantes destacaram a relevância do apoio familiar, especialmente por meio de práticas como a mediação da leitura pelos pais e outros adultos e uso de materiais visuais como livros ilustrados e em quadrinhos. Nas escolas de surdos, a prioridade foi o contato com a Libras, com ênfase nas práticas de leituras e discussões mediadas nessa língua.

**Palavras-chave:** Surdos; Memória; Letramento Literário

**Abstract:** This article presents the results of a doctoral research study that investigated practices and experiences related to literary literacy in Brazilian Sign Language (Libras, L1) and in Portuguese (L2), based on deaf individuals' memories of their literary literacy experiences during childhood and adolescence. The theoretical framework is grounded in deaf studies and literary literacy. The qualitative research, conducted through semi-structured interviews in Libras, involved nine deaf signers, all with experience in literary practices. Currently, they act as literary literacy agents on social media and in other spaces. The main findings reveal that the primary settings for the literary practices experienced by the participants were the home environment and the schools for the deaf. The participants emphasized the importance of family support, especially through practices such as reading mediation by parents and other adults, and the use of visual materials such as illustrated books and comics. In schools for the deaf, priority was given to contact with Libras, with an emphasis on reading and discussion practices mediated in this language.

**Keywords:** Deaf; Memory; Literary Literacy

## Palavras iniciais

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou práticas e vivências que contribuem para o letramento literário em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e em língua portuguesa como segunda língua, a partir das memórias de sujeitos surdos sobre suas trajetórias e experiências com a literatura.

A fundamentação teórica da pesquisa se baseia em dois campos principais: os estudos surdos e os estudos de letramento literário. As memórias compartilhadas pelos sujeitos entrevistados revelaram as experiências mais significativas para seu envolvimento com práticas de letramento literário e artístico ao longo de suas vidas, tanto em Libras quanto em língua portuguesa. Este artigo apresenta um recorte dessa pesquisa mais ampla, focado nas memórias narradas pelos surdos, especialmente aquelas relacionadas às experiências da infância e da adolescência consideradas essenciais para sua formação como leitores e agentes de letramento literário. Para atingir seus objetivos, o artigo foi dividido em duas seções principais: após esta introdução, discutimos o letramento literário de surdos e, em seguida, apresentamos uma síntese dos relatos sobre práticas literárias significativas na infância e adolescência dos entrevistados. Ao final, incluímos uma seção com as considerações finais.

## Letramento literário para surdos

Embora amplo e diverso, o campo atual de estudos sobre letramentos converge em um ponto central, especialmente nas vertentes críticas: a necessidade de superar perspectivas teóricas abstratas e descontextualizadas sobre a leitura. As abordagens tradicionais frequentemente reduziam o leitor a um mero decifrador de códigos ou a um intérprete passivo dos sentidos previamente definidos pelos autores em seus textos. Por conseguinte, as pedagogias da leitura alinhadas com essas concepções se limitavam a propor práticas para desenvolver a apropriação do código escrito e a assimilação de estruturas linguísticas e de sentidos predeterminados nos textos.

Em oposição a essa visão, Brian Street (2014), um dos pioneiros do campo, propôs um quadro teórico de base antropológica que reconhece a leitura como uma prática social, cultural e ideologicamente situada. Para Street, a leitura não é um ato neutro ou universal, mas uma prática social profundamente vinculada a representações culturais e ideológicas moldadas por relações de poder. Como se percebe, essa perspectiva desloca o entendimento da leitura como um simples processo cognitivo para reconhecê-la como uma prática social heterogênea e muitas vezes marcada por tensões e conflitos. As pedagogias da leitura alinhadas com essa visão, por sua vez, valorizam a diversidade de experiências e os múltiplos repertórios culturais que os leitores trazem consigo,

ao mesmo tempo em que consideram as relações de poder que permeiam o acesso, a produção e a interpretação dos textos.

Nos últimos anos, a diversificação das teorizações no campo dos letramentos, aliada à necessidade de considerar a especificidade dos diferentes contextos socioculturais e dos gêneros discursivos, resultou na emergência de denominações baseadas na adjetivação do conceito, como, entre outros, “letramento visual, letramento televisivo, cineletramento, letramento informacional, letramento digital, etc” (Rojo; Moura, 2019, p. 37). Dentro desse cenário, também emergiu o termo “letramento literário”, proposto por Graça Paulino, no final da década de 1990, para tratar das singularidades que envolvem as práticas de letramento com a literatura (Cosson, 2020, p. 171). Como ressalta Cosson (2020), atualmente o termo já faz parte do repertório de ensino de literatura, porém, esse uso diversificado

torna os limites conceituais do letramento literário ora demasiadamente amplos, a ponto de se confundir com o ensino de literatura; [...] ora estreitos, quando concebido de maneira simplista como um tipo de letramento que usa textos literários (p. 172).

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, o qual não inicia e nem finda na escola, mas é ampliado por ela. Nos termos de Paulino (1998, p. 16), o letramento literário é “uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”.

Nessa perspectiva, a própria literatura deixa de ser vista como um fenômeno universal e passa a ser compreendida como uma produção social. Isso significa que não existe a “Literatura”, entendida como um gênero textual homogêneo definido a partir de critérios universais de qualidade. Como explica Novais (2023, p. 48), “contrariamente a critérios essencialistas, [a literatura] caracteriza-se por ser, social e historicamente, uma prática de linguagem considerada artística no âmbito de um determinado domínio discursivo ou esfera comunicativa”. Do ponto de vista sociocultural, portanto, o campo literário é contingente e heterogêneo, podendo ser estudado a partir de textos que são considerados artísticos e dotados de valor literário por determinados grupos sociais, geralmente formados “pelos próprios escritores e leitores, editores, livreiros, críticos literários e assim por diante” (Milner, 2005, p. 28).

Magda Soares, ao tratar da escolarização do letramento literário, ressalta a importância de considerar o contexto sociocultural dos alunos. Segundo ela, a literatura desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes e não deve ser dissociada das práticas sociais de leitura (Soares, 2001, p. 47). Esse princípio torna-se ainda mais crucial no caso dos estudantes surdos, que, no Brasil, têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sua língua natural (L1) e aprendem a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Nesse cenário, o desafio de engajar-se em

práticas significativas de letramento literário, tanto na escola quanto fora dela, é especialmente complexo, pois envolve a transição entre sistemas linguísticos e culturais distintos.

Em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, a pesquisadora surda Ruth Anna Spooner (2016, p. 30) chamou atenção para as especificidades que precisam ser levadas em conta quando se pretende discutir a relação entre letramento e sujeitos surdos. Para Spooner, um dos pontos fundamentais é reconhecer que, ao contrário do que acontece com a maioria das crianças ouvintes, os surdos não adquirem naturalmente as línguas nativas dos ouvintes, como o inglês e o português, por exemplo, mas precisam aprendê-las como idiomas estrangeiros em instituições formais de ensino. Por outro lado, os idiomas mais facilmente acessíveis aos sujeitos surdos são as respectivas Línguas de Sinais de seus países de origem, cujas estruturas são baseadas na visualidade e não na oralidade.

Nos Estados Unidos, a ASL - *American Sign Language* [Língua Americana de Sinais] - tem sido reconhecida como uma língua dotada de gramática e de uma estrutura própria pelo menos desde a década de 1960. Já no Brasil, a lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002) e o decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) oficializaram a Língua Brasileira de Sinais. A partir disso, foram desencadeados movimentos e lutas para promover uma educação bilíngue aos sujeitos surdos. Um desses movimentos culminou na promulgação da lei nº 14.191 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. O art. 60A da lei nº 14.191 define a educação bilíngue da seguinte maneira:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Apesar dos avanços indiscutíveis trazidos por essa legislação para o contexto brasileiro, as pesquisas realizadas em contextos concretos, no Brasil e no exterior, têm mostrado que a implementação da educação bilíngue para surdos ainda enfrenta muitos desafios. Ainda segundo a pesquisa de Spooner, nos Estados Unidos, os estudantes surdos precisam se engajar em “práticas de letramento exclusivamente em inglês — uma língua que muitos consideram difícil e inacessível — sem poderem se apoiar plenamente nas práticas de letramento que já possuem em ASL, a qual, para muitos, é sua língua mais forte e/ou mais acessível” (p. 31). No Brasil, a pesquisadora Lodenir Karnopp (2015, p. 226) notou que o ensino de língua portuguesa frequentemente “está desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquirido anteriormente

pelos alunos surdos”. Na maior parte dos casos, os materiais didáticos disponíveis aos surdos são produzidos exclusivamente em português, principalmente o material escrito, o que relega a Libras a um lugar periférico.

Diante desse problema, o pesquisador uruguaio Leonardo Peluso (2014) ressalta que, para que o ensino bilíngue de surdos seja realmente efetivo, é fundamental que ambas as línguas sejam utilizadas de forma mútua e equilibrada. Por essa razão, ele defende a implementação de políticas linguísticas que promovam a consolidação de uma cultura letrada em torno das línguas de sinais, reconhecendo seu papel central na educação de surdos. Nesse sentido, Peluso discute a necessidade de utilizar a textualidade diferida, entendida como uma produção que se materializa por meio de um suporte tecnológico. Nesse caso, os textos são produzidos em língua materna por meio dos registros visuais, possibilitando práticas letradas em Libras.

No que tange as discussões teóricas sobre letramentos de sujeitos surdos, Spooner chama a atenção para a dificuldade que essas teorizações enfrentam ao tentarem abarcar as especificidades da comunidade surda. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que a ASL — e, conseqüentemente, também a Libras — não se encaixa facilmente nas definições tradicionais de letramento, historicamente vinculadas a códigos alfabéticos e ao formato impresso. É emblemático, nesse sentido, que a própria palavra “letramento” carregue o lexema “letra” em sua composição.

Por essa razão, alguns pesquisadores da cultura surda, como Stephen M. Nover (2004), entre outros, chegaram a propor o abandono do conceito de letramento para abordar práticas linguísticas e literárias em Línguas de Sinais. Como explica Spooner (2016, p. 50), “Nover sugere separar as habilidades expressivas e receptivas da ASL das habilidades em inglês, utilizando o termo “signacy” (“sinalização”, em tradução livre) para denotar a habilidade de um indivíduo em se envolver com a literatura em ASL.”<sup>1</sup> No entanto, Spooner (2016, p. 37) argumenta que, mais do que propor novas terminologias, o mais importante, para a comunidade surda, é pensar em práticas que não se limitem exclusivamente aos textos impressos, e esse esforço tem sido realizado por alguns estudiosos sob o conceito de Letramentos em Línguas de Sinais, ampliando a compreensão de práticas letradas para incluir as especificidades das línguas de sinais.

Com o intuito de contribuir com essa discussão, este artigo, apresenta memórias e experiências compartilhadas por sujeitos surdos em narrativas sinalizadas sobre suas vivências no universo literário. O objetivo é investigar e compreender as vivências que os próprios surdos identificam como fundamentais para seu engajamento em práticas literárias, tanto em Libras quanto em L2. Na próxima seção, expomos a metodologia definida para a pesquisa.

<sup>1</sup> Essa sugestão foi feita na apresentação de Nover na ASL Specialist Conference, St. Paul College (St. Paul, MN, 22 out. 2004), com o título *The Road to Success: ASL is the Key!* e está citada, originalmente, em CZUBEK, Todd A. Blue Listerine, Parochialism, and ASL Literacy. *Journal of Deaf Studies and Education*, v. 11, n. 3, p. 373-381, jul. 2006. A referência usada aqui é Spooner (2016).



## Metodologia

A pesquisa de doutorado que originou este artigo é de caráter investigativo e qualitativo e utilizou a entrevista semiestruturada em Libras, realizada via *Google Meet*, como principal método de coleta de dados. Foram entrevistados nove surdos sinalizantes de Libras, todos com experiência em práticas literárias e atualmente adultos leitores experientes e/ou produtores de conteúdo literário e artístico nas redes sociais e outros meios de divulgação. Para garantir o anonimato e a privacidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios inspirados em personagens literários: Capitu, Riobaldo, Peter, Frodo, Alice, Bibiana, Dorothy, Iracema e Julieta. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com o número 52179821.4.0000.5349 no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

A coleta de dados foi desenvolvida em duas fases: uma introdutória, quando foram coletadas informações básicas para conhecer melhor o perfil de cada entrevistado; e outra fase com questões mais específicas. Os perfis dos participantes revelam que a maioria já possui doutorado, são filhos de pais ouvintes, estudaram em escolas de surdos, e a faixa etária é de 35 a 58 anos. Atualmente, eles são professores de Libras; alguns são escritores e outros atuam na área das artes.

A segunda fase foi organizada em blocos diferentes de acordo o perfil de cada participante, sempre relacionadas às práticas de letramento literário mais específicas com as quais eles estão envolvidos. Deste modo, foi elaborado um roteiro para as entrevistas, dividido em 4 blocos que abordaram: questões mais amplas sobre as vivências e experiências; perguntas focadas no letramento em L1 e L2; questões sobre o letramento literário em L1 (literatura surda) e questões sobre o letramento literário em L2. Durante a segunda fase da entrevista, foram utilizados materiais de estímulo como estratégia metodológica, incluindo recursos visuais como vídeos de apresentações de piadas sinalizadas em eventos literários, histórias em Libras disponíveis em sites, imagens de pinturas criadas por artistas surdos, poemas escritos em português, entre outros.

## Memórias, afetos e práticas literárias

As práticas de letramento literário mais significativas vivenciadas por surdos, conforme os dados coletados na pesquisa que fundamenta este artigo, evidenciam uma riqueza de experiências em diferentes espaços sociais e esferas comunicativas. Em seus relatos, os participantes destacaram dois contextos centrais: o ambiente doméstico e familiar, onde se desenvolveram práticas, na infância, como a contação e a leitura de histórias por pais e outros familiares, o uso de materiais visuais e midiáticos e a escrita em diários e cadernos; a escola de surdos, que proporcionou experiências marcantes a partir do contato com a literatura em Libras, como contações de histórias em Libras, apresentações teatrais, vivências bilíngues na construção de narrativas, debates literários e outros.

Hoje, os surdos entrevistados para esta pesquisa são extremamente ativos e participativos na cena literária da comunidade surda e têm, no ambiente das mídias digitais, o principal espaço de produção, circulação e consumo de obras em Libras e em português.

Os estudos que abordam a formação do leitor, em sua maioria, enfatizam a importância do afeto que está envolvido na relação da criança com os adultos que fazem a mediação da leitura e a contação das histórias. Inicialmente, conforme Nascimento e Barbosa (2006), o gosto pela leitura está relacionado aos estímulos que a criança recebe desde cedo. Assim sendo, quando cresce entre livros, quando vê seus pais e irmãos lendo, a possibilidade de a criança vir a se tornar um adulto leitor assíduo é maior do que se não tiver nenhum modelo familiar de leitores ou de interação com livros.

Geralmente, para as crianças ouvintes, o primeiro contato com as histórias ocorre de forma oral, com seus pais ou outros adultos mediadores narrando contos clássicos ou não clássicos da literatura ou simplesmente inventando histórias. A autora Fanny Abramovich (1997), entre outros estudiosos do campo, afirma que é muito importante, para a formação de qualquer criança, ouvir histórias desde cedo. O bebê ouvinte ouve a voz da sua mãe cheia de afeto através das canções de ninar; crianças ouvintes mais velhas ouvem histórias repletas de mistério de forma prazerosa e divertida.

Já com as crianças surdas, não poderia ser diferente, embora a modalidade de comunicação recaia sobre a visualidade e não sobre a oralidade. Nos relatos colhidos para a pesquisa, é possível perceber claramente a importância do afeto presente nas práticas de leitura e contação de histórias desde a infância no seio da família. Mesmo quando os adultos se valiam da oralidade para contar suas histórias, os surdos entrevistados ressaltaram a importância da visualidade, presente por meio de gestos e pelo uso de imagens, principalmente quando a prática era acompanhada por livros de imagem, livros ilustrados e revistas de histórias em quadrinhos.

Peter, em seu relato, ressaltou a importância do tempo e do afeto que lhe foram dedicados pela avó e pela mãe. Ele recorda que, inicialmente, apenas sua avó contava histórias e que, depois, também a sua mãe passou a realizar essa prática. Embora tenham sido relativamente poucos, esses momentos foram muito significativos e ficaram em sua memória como belas lembranças. Peter percebia o esforço de ambas na contação e na mediação da leitura para que ele pudesse compreender as histórias. Em seus termos:

*Quem mais contava histórias dentro da minha família era minha avó. Eu era mais próximo dos meus avós. Minha mãe também contava histórias. Eram poucos momentos porque elas precisavam fazer muito esforço para se comunicar, usavam a fala e gestos na tentativa de se comunicar visualmente comigo.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Outro aspecto muito ressaltado nos relatos foi o contato com os mais variados materiais visuais na infância. Os participantes enfatizaram, entre outros, o contato com livros ilustrados, livros de imagem, livros-objeto e revistas em quadrinhos.

Conforme os relatos, os pais e familiares de alguns dos participantes ofereciam livros ilustrados aos filhos como forma de proporcionar o prazer da leitura. Um exemplo da importância da interação com livros ilustrados na infância foi fornecido por Capitu, que conta um episódio de quando era pequena e passava as férias na casa da família. Ela estudava em um internato na época e recorda que, quando ia para a casa da família, sua tia lhe dava livros ilustrados e lúdicos. Esse tipo de livro é atrativo pela visualidade e também pelo formato, que convida a criança à interação com sua materialidade. Para Capitu, as ilustrações daqueles livros pareciam tão reais que ela chegava a acreditar que as histórias eram verdadeiras. Só mais tarde compreendeu que se tratava de ficção.

*Minha tia me dava livros ilustrados com dinossauros e, às vezes, eu me assustava porque eram muito ilustrados. Um desses livros continha ilustrações tridimensionais que se moviam ao abrir a página. Depois que eu cresci, descobri que era mentira a história.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Riobaldo, por sua vez, relatou que seu irmão mais velho comprava muitas revistas em quadrinhos e, por isso, seu primeiro contato com a leitura de ficção ocorreu através das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Riobaldo ainda não conseguia fazer a leitura dos textos nos balões, escritos em português, mas conseguia construir o fio narrativo, em sua mente, a partir da leitura das imagens dos quadrinhos, o que era considerado divertido.

*Primeiro, eu conheci o gibi da Turma da Mônica. Meu irmão sempre comprava uma pilha de gibis. Eu pegava e ficava olhando as imagens em cada quadrado e relacionando um quadrinho com o outro. A legenda escrita eu não entendia. Então, eu imaginava o contexto e achava muito engraçadas as histórias.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Alice foi outra participante que enfatizou a importância da leitura de histórias em quadrinhos (HQs) e sua preferência por esse gênero. Ela afirmou que atualmente é procurada pelos surdos para dar dicas e sugestões de leitura. Segundo ela, para que um ouvinte seja capaz de ler em português, basta ouvir as palavras e o significado é entendido; já um surdo não tem esse recurso auditivo, pois vê e sinaliza em língua de sinais; logo, ele lê as imagens primeiro. Por isso, Alice sugere, aos surdos, que suas primeiras leituras sejam de HQs. Ela afirma o seguinte:



*As pessoas sempre me procuram porque eu conheço bem a área da literatura. Eles dizem: “Eu quero aprender a ler”. Eu sempre sugiro que comecem pelos quadrinhos, pois combina com o visual. Se eu desse uma dica, por exemplo, do livro A Camareira, seria uma vez e nunca mais que o surdo iria ler. Já os quadrinhos são visuais, o que dá vontade de ler cada vez mais. Eu sugiro a Turma da Mônica. Tem pessoas que dizem: “Que vergonha, é infantil”. Eu respondo: “Não é infantil, qualquer pessoa pode ler e gostar, tem temas relacionados com a sociedade [...] tem a Mafalda que eu amo!” Eu gosto muito porque é o que mais combina com o surdo. Se eu fosse professora, eu ensinaria usando quadrinhos porque combina, porque surdo é visual.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Além de materiais impressos, também foram mencionados, com muita ênfase, programas televisivos; inclusive, alguns participantes revelaram que se espelharam em personagens televisivos da infância para desenvolverem, como adultos, suas próprias performances em Libras. O programa mencionado com maior frequência foi o Sítio do Picapau Amarelo, por ser uma série transmitida diariamente, com personagens marcantes e forte apelo visual. Outros tipos de programas, como desenhos animados, também foram lembrados.

Ainda no espaço doméstico, alguns dos surdos entrevistados também citaram a prática de, na infância e na adolescência, escreverem em diários e em cadernos. Essa atividade era realizada nos momentos em que estavam sozinhos em casa, e a única companhia era o diário. Alguns participantes disseram que aproveitavam esses momentos para inventar histórias e, depois, as contavam para os colegas da escola. Outros escreviam suas próprias histórias de vida e as guardavam para si.

O segundo espaço considerado central para a inserção dos surdos em práticas literárias é a escola de surdos. A maioria dos entrevistados se referiu a esse espaço como fundamental na sua formação como leitores e fruidores de obras literárias, pois foi onde vários deles entraram em contato com a Libras pela primeira vez. O modo como Iracema se refere à escola de surdos, por exemplo, ao mencionar o primeiro sinal que aprendeu, revela o carinho que a maioria dos surdos cultiva por essa instituição:

*‘Amigo’ foi o primeiro sinal que aprendi quando entrei nesse mundo mágico e desconhecido chamado escola de surdos.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No centro das práticas de letramento literário realizadas nas escolas de surdos, está o contato com a ‘literatura em Libras’. Conforme Sutton-Spence (2021, p. 26), “o termo “literatura em Libras” pode se referir a poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em Libras que são culturalmente valorizadas”. Ela acrescenta que “a literatura produzida em Libras é uma forma linguística de celebrar a vida surda e a língua de sinais”. Embora esse tipo de literatura

tenha sido introduzido tardiamente na vida da maioria dos entrevistados, todos destacaram sua importância para a própria formação.

O participante Peter, por exemplo, relatou de forma muito emocionante a descoberta da cultura surda e das manifestações artístico-literárias em Libras. Ele mencionou que as experiências em Libras, além de ampliarem sua visão de mundo, proporcionaram autoconhecimento e a consolidação do seu gosto estético. Em seus termos:

*Quando eu era jovem, eu tinha muita curiosidade, vontade de conhecer muitas coisas. Depois, eu comecei a estudar meu próprio mundo, minhas subjetividades e era estimulado pelos colegas e professores surdos em conhecer arte. Então, meu mundo se ampliou. Eu conheci um festival próprio em Libras. Foi um momento de muita emoção, em que eu percebi o mundo de modo diferente. [...] até hoje tenho desejo de ver arte sinalizada.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

As práticas literárias envolvendo literatura em Libras realizadas nas escolas de surdos, ainda conforme os relatos, são muitas e variadas, e abrangem desde contação de histórias e performances teatrais, até a discussão sobre obras sinalizadas e obras escritas em português, filmes e várias outras atividades.

Desse conjunto, as lembranças relacionadas com a contação de histórias por professores sinalizantes da Libras se destacaram em várias entrevistas. No excerto abaixo, por exemplo, Alice expressa o seu encantamento com a contação de histórias em Libras na escola de surdos e também com a professora surda:

*Jamais vou esquecer desse momento da minha infância. A professora Claudia contava várias histórias na biblioteca: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e outros contos clássicos. Nós fazíamos uma roda, a professora abria o livro e fazia a contação sinalizada e nós assistíamos sempre. Eu gostava muito!*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A participante Julieta também mencionou que as práticas de letramento literário desenvolvidas na escola de surdos foram importantes em sua vida e contribuíram para a formação do seu gosto literário. Ela lembrou de uma atividade, em especial, em que os alunos foram desafiados a criar uma história fictícia. Julieta narrou com detalhes a história criada por ela, sobre dois ratinhos em uma aventura em Nova Iorque e o encantamento deles ao conhecerem outro país e outra cultura. Julieta disse que, quando contou a sua história sinalizada para os colegas, eles adoraram. Em seus termos:

*Eu lembro que o professor pediu para os alunos escreverem um livro. Era em papel e podíamos ilustrar também. Era importante escrever o livro como forma de expressão. Eu pensei e criei uma história muito legal de dois ratinhos que entraram escondidos em um avião e aterrissaram em Nova Iorque. Mas eu não pensei em colocar Libras na minha história. Eu pensei nos ouvintes. Agora que eu percebi isso, a importância da Libras e eu não adaptei a história. [...] No outro dia, meus colegas pediam para eu sinalizar a história para eles. Acho que por isso eu gosto de ler e gosto de escrever. A escola foi maravilhosa.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Alguns participantes também recordaram de momentos em que dramatizavam as histórias lidas e a importância do teatro em suas vidas, como Peter, por exemplo, no excerto abaixo:

*O teatro mudou a minha vida. Porque na época da escola era forte a imposição da oralização e a minha família toda era falante, eu passava o maior tempo convivendo com ela e a minha estrutura em Libras era truncada. Depois, quando fui estudar na escola de surdos, havia surdos adultos que se tornaram minha referência. Eu os via atuarem no grupo de teatro e ficava deslumbrado. Fiquei muito feliz quando me convidaram para participar do teatro, mas no início foi difícil para mim. Eu tinha que usar expressões, me expor e eu era muito tímido. No convívio com o grupo de teatro, eu consegui me transformar e hoje tenho muita facilidade em me expressar, graças ao teatro.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A prática de discutir sobre as leituras e visualizações também foi lembrada pelos participantes. Na escola, os alunos liam um determinado livro ou assistiam a algum filme e, depois, expressavam suas opiniões sobre o que haviam entendido. Essa atividade era feita, em Libras, com os colegas e os professores. A participante Alice, por exemplo, comentou que seu interesse por narrativas começou nas aulas da disciplina de história. A professora era fluente em Libras e explicava fatos históricos em língua de sinais, além de usar outros recursos em suas práticas:

*Eu amo história [...]. Eu conheci a história brasileira, a história da arte, várias coisas. Eu gosto muito. As aulas de história me influenciaram muito porque a professora Tânia contava muita história, mostrava filmes e muitas coisas.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Assim como Alice, Bibiana também comentou sobre as práticas desenvolvidas na aula de história. Ela lembra que gostava muito das aulas porque a professora, além de contar histórias, mostrava filmes relacionados com os temas abordados, o que prendia a atenção dos alunos.

*Eu gostava da professora de história, eu gostava. Ela ensinava mesmo, mostrava textos e explicava, eu gostava mais de história. Ela mostrava filmes em VHS e, assim, prendia a atenção dos alunos.*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Para finalizar esta seção, é importante mencionar novamente que os surdos participantes desta pesquisa são hoje agentes de letramento literário e realizam várias das práticas aqui narradas com seus próprios alunos, com seus seguidores nas redes sociais, com seus filhos e com eles mesmos. Vários deles produzem conteúdo literário e artístico, como poemas, charges, vídeos sinalizados de contação de histórias, performances em Libras com humor surdo e diversos temas relacionados à cultura surda.

## Considerações finais

As informações e reflexões trazidas neste artigo estão baseadas em uma pesquisa anterior que investigou o processo de formação literária de sujeitos surdos, enfocando especialmente as memórias dos participantes sobre as práticas de letramento literário vivenciadas durante a infância e a adolescência. A pesquisa revelou que, desde cedo, os surdos entrevistados estavam imersos em práticas que contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento como leitores e sinalizadores e, mais tarde, também como agentes de letramento literário tanto em Libras como em português. As lembranças relativas à infância e à adolescência compartilhadas por eles e reproduzidas neste artigo destacam a importância do ambiente doméstico e da escola de surdos como espaços formadores do gosto artístico e literário.

Nos relatos dos entrevistados, o espaço familiar foi mencionado como fundamental, especialmente por meio de práticas como a mediação da leitura pelos pais e outros adultos, as contações de histórias e o uso de materiais visuais, como livros ilustrados e quadrinhos. Já na escola de surdos, a ênfase recaiu fortemente sobre o contato com a Libras e, conseqüentemente, com a literatura em Libras e com variadas práticas de leitura e discussão mediadas em Libras.

As experiências relatadas pelos entrevistados indicam que as práticas de letramento vivenciadas durante a infância e a adolescência desempenham um papel significativo na formação literária e também no letramento, compreendido em sentido amplo. Todos os entrevistados, atualmente, atuam como agentes literários em diversas esferas, produzindo, compartilhando e incentivando o gosto literário, a cultura surda e a literatura em Libras entre surdos e ouvintes. Por meio de suas criações nas redes sociais, participação em eventos literários e no fomento à leitura entre os surdos, suas trajetórias pessoais continuam a enriquecer e a expandir a cultura e a literatura surda.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1997

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm).

BRASIL. **Decreto nº 5626/05**. Regulamenta a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. [on-line]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

BRASIL. **Lei nº 14.191, 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm).

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CZUBEK, Todd A. Blue Listerine, Parochialism, and ASL Literacy. **Journal of Deaf Studies and Education**, v. 11, n. 3, p. 373-381, jul. 2006.

KARNOPP, Lodenir B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Fernandes, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MILNER, Andrew. **Literature, culture and society**. 2. ed. New York: Routledge, 2005.

NASCIMENTO, T. A. S.; BARBOSA, M. L. de F. A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil. In: BORBA, R. BOTLER, A. (Org.). **Caderno de Trabalhos de conclusão do curso de pedagogia**. Recife: UFPE, 2006.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves. **Mediações de leitura literária**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023, p. 47-70.

NOVER, Stephen M. (2004, October 22). "The Road to Success: ASL is the Key!" Presentation at the ASL Specialist Conference, St. Paul College, St. Paul, MN, October 2, 2004.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PELUSO, Leonardo. Textualidad diferida y videgrabaciones en LSU: un caso de política lingüística. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 6, Volumen 6 (16 -37), setiembre 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo. Editora Ática, 2001.

SPOONER, R. A. Languages, Literacies, and Translations: **Examining Deaf Students' Language Ideologies Through English-to-ASL. Translations of Literature**. Ann Arbor, MI: University of Michigan, 2016. (Tese de doutorado).

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. t