

## EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DESCOLONIZADORA: desenvolvimento da consciência de si e do outro

Larissa Gotti Pissinatti  
Nerli Nonato Ribeiro Mori

### Resumo

O trabalho com o texto literário na sala de aula constitui uma ferramenta para o desenvolvimento de um sujeito reflexivo e crítico. A experiência estética descolonizadora se apresenta como um dos caminhos possíveis nesse processo. A pesquisa teve por objetivo identificar os contrastes nas produções de surdos e ouvintes e o desenvolvimento da consciência de si, a partir da intervenção pedagógica com a literatura. Para tanto, foram utilizados os pressupostos de Lev S. Vigotski, em diálogo com autores dos estudos pós-coloniais. A pesquisa foi realizada com alunos surdos e ouvintes de uma escola estadual de ensino fundamental II. A metodologia pautou-se nos pressupostos de Yves Lenoir para a intervenção pedagógica e de Rildo Cosson, no que concerne às etapas da *sequência básica*. A análise aprofundou os dados obtidos na etapa da interpretação vivenciada na *sequência básica*. Os resultados indicam o texto literário como espaço de desenvolvimento da consciência de si e do outro, descolonizando o preconceito em relação ao diferente e oportunizando, assim, uma experiência estética descolonizadora de práticas excludentes.

**Palavras-chave:** experiência estética; descolonização; intervenção pedagógica.

## DECOLONIZING AESTHETIC EXPERIENCE: development of self-science and other

### Abstract

Working with literary texts in the classroom is a tool for the development of a reflective and critical subject. The decolonizing aesthetic experience presents itself as one of the possible paths in this process. This research, aims to identify the contrasts in the productions of deaf and hearing people and the development of self-science, from the pedagogical intervention with the literature. Therefore, Lev S. Vigotski's assumptions were used, in dialogue with authors of postcolonial studies. The research was carried out with deaf and hearing students from a state elementary school II. The methodology was based on the assumptions of Yves Lenoir for the pedagogical intervention and of Rildo Cosson, regarding the steps of the *basic sequence*. The analysis deepened the data obtained in the interpretation stage experienced in the *basic sequence*. The results indicate the literary text as a space for the development of self-awareness and the other, decolonizing prejudice in relation to what is different, thus creating an opportunity for an aesthetic experience that decolonizes exclusionary practices.

**Keywords:** aesthetic experience; decolonization; pedagogical intervention.

## DESCOLONIZAR LA EXPERIENCIA ESTÉTICA: desarrollar la consciencia de sí mismo y de los demás

### Resumen

Trabajar con textos literarios en el aula es una herramienta para el desarrollo de un tema reflexivo y crítico. La experiencia estética descolonizadora se presenta como uno de los posibles caminos en este proceso. Esa investigación, tiene como objetivo identificar los contrastes en las producciones de las personas sordas y oyentes y el desarrollo de la autoconciencia, a partir de la intervención pedagógica con la literatura. Por lo

tanto, se utilizaram los supuestos de Lev S. Vigotski, en diálogo con los autores de estudios poscoloniales. La investigación se llevó a cabo con estudiantes sordos y oyentes de una escuela primaria estatal II. La metodología se basó en los supuestos de Yves Lenoir para la intervención pedagógica y de Rildo Cosson, en cuanto a los pasos de la *secuencia básica*. El análisis profundizó los datos obtenidos en la etapa de interpretación vivida en *la secuencia básica*. Los resultados señalan al texto literario como un espacio para el desarrollo de la autoconciencia y el otro, descolonizando el prejuicio en relación a lo diferente, creando así una oportunidad para una experiencia estética que descoloniza las prácticas excluyentes.

**Palabras clave:** experiencia estética; descolonización; intervención pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa de que deriva este artigo trata de uma intervenção pedagógica intitulada: *Literatura na sala de aula: a formação da consciência de si*, aprovada pelo comitê de ética em dez. 2017. O objetivo do artigo é apresentar resultados de duas obras trabalhadas em sala de aula: *O voo do golfinho* (ONDJAKI, 2012) e *Curupira surdo* (ESPÍNDOLA, SILVA, PISSINATTI, 2016), analisando os contrastes culturais nas representações produzidas por surdos e ouvintes, identificando o caráter descolonizador da experiência estética com a literatura, desenvolvendo a consciência de si do sujeito surdo. Nosso objetivo principal foi analisar o desenvolvimento da consciência de si do surdo, no trabalho com a literatura em sala de aula.

As obras foram escolhidas por proporcionarem reflexões sobre a identidade, assim como a relação com a diferença. A primeira, *O voo do golfinho*, apresenta o drama de um golfinho que se descobre um pássaro e deseja voar. A segunda, *Curupira surdo*, é uma obra que faz parte das produções específicas da comunidade surda, denominada *literatura surda* e adapta culturalmente o mito amazônico, popularmente conhecido como Curupira, apresentado como surdo.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram 12 alunos do sétimo ano de uma escola de ensino fundamental II, do estado de Rondônia, sendo nove surdos e três ouvintes. Nesse artigo, apresentaremos os resultados obtidos pela intervenção pedagógica com as duas obras selecionadas, quando participaram oitos sujeitos surdos e dois ouvintes.

A metodologia do trabalho teve por base argumentos de Yves Lenoir sobre intervenção pedagógica. Lenoir (2009) destaca que a intervenção pedagógica é marcada pela interferência do pesquisador na sala de aula, apresentando práticas pedagógicas em um contexto socioeducativo específico, com o intento de proporcionar mudanças tanto no aluno como na didática da sala de aula. Entendemos aqui que o interventor pedagógico tem um papel mediador, como destaca o próprio autor. Além desses fundamentos, apoiamos nosso estudo em Cosson (2016), aplicando a metodologia da *sequência básica* para o letramento literário, no trabalho com as obras em sala de aula.

Cosson (2016) determina quatro momentos para a sequência básica: o primeiro momento é a motivação quando o interventor/mediador pedagógico irá estimular a entrada dos alunos na leitura do texto, problematizando um tema que o livro relaciona ou realizando uma dinâmica, a fim de proporcionar a curiosidade dos alunos em relação à obra. Optamos em problematizar as obras apresentando questionamentos para serem discutidos. O segundo momento é a introdução, quando os aspectos paratextuais da obra são apresentados e discutidos (capa, contracapa, título etc.). O terceiro momento é a leitura da obra, podendo ser individual ou em grupo.

Destacamos que as leituras foram realizadas de forma individual e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), posto que dispusemos uma obra para cada participante, de modo que os alunos surdos se apropriassem melhor das narrativas. Para isso, contamos no decorrer da pesquisa, com a participação da intérprete de Libras que atuava com os mesmos alunos no decorrer das aulas. O quarto momento é caracterizado pela interpretação, quando cada participante materializa, na forma

de teatro, desenho ou reescrita a interpretação realizada da obra. Em nossa pesquisa, optamos por propor que cada um fizesse um desenho ou escrevesse a partir das questões propostas e, em seguida, socializasse de forma sinalizada ou falando. Nesse artigo, apresentaremos os dados obtidos no momento da interpretação.

O artigo está dividido em três partes: na primeira, abordaremos a noção de experiência estética com a literatura e sua função descolonizadora; em seguida, aprofundaremos a noção de consciência a partir dos pressupostos de Vigotski, relacionando-os à experiência estética. Posteriormente, apresentaremos os dados obtidos e analisaremos os contrastes entre as produções dos surdos e ouvintes e o movimento de desenvolvimento da consciência de si no contato com o texto literário.

## EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DESCOLONIZADORA COM A LITERATURA

*A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; [...]*  
(TODOROV, 2009, p. 76).

A experiência estética, nesse trabalho, é compreendida como o contato com a literatura, que permite a experiência de encontro consigo mesmo e com o outro. Concordamos com Todorov (2009), quando afirma que a literatura pode contribuir para compreender melhor o mundo e a si mesmo. A literatura transforma o ser humano a partir de dentro. Essa noção se relaciona a Carroll (1947) quando afirma que a experiência estética se caracteriza por ser desinteressada e, ao mesmo tempo, empática; além disso, é um exercício de contemplação do que chama atenção ao leitor, do que o impele a ser ouvido no texto.

Nessa perspectiva a literatura, por meio da experiência estética, é uma forma de responder as questões do ser humano, por meio da qual os sentidos e significados podem ser resgatados pelos questionamentos, reflexões e processo imaginativo que a obra suscita.

Essa forma de conceber a experiência estética se distancia daquela em que a literatura deve ser entendida por seus elementos estruturais e internos. Sobre isso, Todorov (2009, p. 93), afirma que “[...] sendo objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. Assim, a obra torna-se um artefato que permite experienciar a vida e se debruçar sobre si mesmo. Para Cosson (2016, p. 17), “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”.

A experiência estética possibilita a relação texto/leitor, posicionando o leitor diante de si mesmo, além de apresentar um espaço para a reflexão de questões que vão além de si e permitem encontrar o outro. Segundo Cosson (2016, p. 27), “[...] ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro [...]”. Ainda nesse contexto, Todorov (2009) corrobora ideias de Cosson (2016), ao asseverar:

[...] A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

O exercício da literatura nos torna mais humanos e nos aproxima dos estudos pós-coloniais/decoloniais, no sentido de uma experiência de *aesthesis* decolonial. Segundo Mignolo (2014), a noção de *aesthesis*, advém do povo grego e modifica-se ao longo do período moderno, porém seu significado passou de somente estudo do belo, na perspectiva prática (concepção grega) para estudo do teórico e prático (concepção moderna). O que queremos ressaltar aqui é que a estética, ao longo do tempo, foi determinando os padrões e validando a arte.

Conforme Mignolo (2014), essa institucionalização dos padrões e valores no campo do belo, refletiu-se no período da colonização com a negação das produções estéticas das diferentes civilizações. Os padrões estabelecidos eram traçados e determinados pela cultura dominante – a da Europa. A própria naturalização da *sensação de beleza*, estabelecida por um viés eurocentrado, serviu como estratégia de colonização, introduzindo critérios de superioridade e inferioridade entre as culturas. Com isso, o estético foi percebido como diferente do estabelecido pelos grupos culturalmente dominantes.

Para Mignolo (2014), assim como Palermo (2014), o posicionamento estético de grupos colonizados/oprimidos, revelado por suas produções culturais, é uma resposta de enfrentamento à opressão, constituindo para ambos os autores uma estética descolonizadora, contribuindo para o processo de reflexão das diferenças tanto de si como do outro, abrindo espaço para que a existência possa ser ressignificada.

A experiência estética descolonizadora acontece no contato do leitor com textos que apresentem um contexto sociocultural específico em suas produções. A literatura surda, assim como outras literaturas de grupos culturais colonizados, pode contribuir para essa experiência. Segundo Ladd (2013), o povo surdo tem suas experiências aproximadas de outros povos colonizados. Suas vivências com o povo ouvinte, durante séculos, foram marcadas pela imposição cultural das línguas orais em detrimento das línguas de sinais. A metodologia oralista obrigava os surdos a falarem e negava não somente sua língua como também seus valores linguístico-culturais.

O modelo linguístico-cultural conduz então para a colocação das experiências da comunidade surda na rubrica do colonialismo. Embora a maioria das pessoas conceba o colonialismo como estabelecendo-se em torno do poder econômico imposto em culturas menos capazes de se defenderem a elas próprias, há que argumentar inegavelmente a favor do conceito de colonialismo linguístico e é este que possibilita o início de uma ponte entre os discursos de comunidades gestuantes e outras comunidades colonizadas (LADD, 2013, p. 18).

Nessa perspectiva, a experiência estética pode ser compreendida como uma oportunidade de descolonizar as práticas preconceituosas e excludentes por parte do ouvinte e por parte dos surdos, afirmando as diferenças de forma que, para as duas culturas, a experiência estética se apresenta como uma prática descolonizadora.

A literatura surda enquanto produção cultural caracteriza-se por apresentar, segundo Karnopp (2006) e Mourão (2011), experiências e vivências do povo surdo. Nessas produções, na sua forma de prosa, encontramos um tipo denominado por Mourão (2011) de *tradução cultural*, em que o enredo de uma narrativa já conhecida pode ser reescrito, apresentando elementos linguístico-culturais do povo surdo. A personagem protagonista é surda e há personagens que são bilíngues

(utilizam a língua oral e a língua de sinais). Nesses tipos de produção encontramos valores específicos do povo surdo. Essas narrativas, culturalmente adaptadas do povo surdo, podem contribuir com a experiência estética descolonizadora tanto para surdos quanto para ouvintes, como veremos à frente. Além disso, segundo Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991), a reescrita é uma das características da literatura pós-colonial/decolonial já que o colonizado tem a possibilidade de se pronunciar e trazer da margem para o centro sua cultura, tanto pelo enredo quanto pelas personagens surdas marcadas como protagonistas nas narrativas.

## LITERATURA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE SI

A noção de consciência vigotskiana compreende não somente competências reflexivas do sujeito, mas também sua subjetividade. Avançando no aprofundamento filosófico e objeto de outras áreas, Vigotski aborda o termo sob um viés psicológico, entendendo o sujeito como um ser de comportamentos reflexivos e interventor de si e de sua própria realidade.

Conforme Delare Júnior (2013, p. 62) “[...] a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que pode ser realizado no indivíduo na medida em que ele passa a se relacionar consigo do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros no contexto de uma dada cultura”. Com isso, queremos dizer que a consciência humaniza o ser, e isso acontece a partir de um determinado contexto sociocultural.

Para Vigotski, o processo de consciência é dialético, ou seja, elementos externos e internos que constituem o sujeito estão relacionados no processo de desenvolvimento da consciência. O outro, nesse movimento, constitui elemento fundamental e necessário.

A consciência se dá como significação, como lugar do propriamente humano. Sendo assim, não pode ser absoluta, não pode ser totalmente transparente nem totalmente opaca, mas se constitui como devir, como luta e conflito iminentes. Ela se realiza na composição de múltiplos e contraditórios lugares significativos nos quais cada ser humano se relaciona com os demais em determinadas práticas sociais, fazendo-se sujeito dessas relações. A consciência surge como movimento pelo qual diferentes papéis podem ser não apenas reproduzidos, mas também confrontados, refeitos, repensados, mesmo que parcialmente (DELARI JUNIOR, 2013, p. 105).

O processo de significação por meio da consciência permite ao sujeito posicionar-se, visto que, ao significar, também processa e interfere na realidade a partir do movimento dialético da consciência. Delari Júnior (2013) afirma que esse processo não se caracteriza somente por ser racional, mas afetivo, trazendo à baila as experiências subjetivas do sujeito.

A noção de outro é aprofundada por Said (2007), na obra *Orientalismo*. Esse autor afirma que o outro pode ser compreendido como alguém que está à margem e é inferiorizado em seus valores linguístico-culturais por uma cultura considerada superior, estabelecendo assim relações de poder opressor/oprimido, colonizador/colonizado. O reconhecimento e a valorização do outro e suas diferenças proporcionam ao sujeito um espaço de posicionamento, reflexão e questionamento das relações de poder existentes, descolonizando práticas excludentes e preconceituosas em relação ao outro.

A descolonização aqui é compreendida a partir de Said (2007), Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991), como o processo de reconhecimento e transformação das relações de poder, refletindo, questionando e problematizando essas relações, seja por meio de um movimento mais

subjetivo/interno ou através de atitudes práticas que deslocam as relações de poder para relações de alteridade, na superação da “ambiguidade da autoafirmação” (MEMMI, 2007), quando o colonizado, ao tomar consciência da opressão, acaba por reproduzir as mesmas atitudes do colonizador.

Conforme Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991), a escrita é uma forma de descolonizar. Com isso, podemos aferir que a experiência estética com a literatura pode ser descolonizadora, na medida que desenvolve a consciência de si e do outro. Para Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991, p. 59), “[...] as estratégias que essa escrita emprega para manter a distância e a alteridade enquanto se apropria da linguagem são, portanto, uma demonstração constante das possibilidades dinâmicas disponíveis para a escrita dentro da tensão do centro e da margem”<sup>1</sup>, ou seja, a literatura, na perspectiva pós-colonial, pode proporcionar a reflexão do outro deslocando-o da margem para o centro, posicionando e empoderando esse outro e seus valores culturais. Sendo assim, a experiência estética com a literatura pode proporcionar o desenvolvimento das relações de alteridade ao também desenvolver a consciência de si e do outro.

Na adolescência, fase que compreende 14-18 anos (ELKONIN, 1960), situa-se a fase de transição da consciência e, com isso, esses sujeitos estão mais sensíveis a determinados aspectos de suas vivências.

A independência e o fortalecimento da consciência de si mesmo, se dão nas relações, principalmente, através da escola. Segundo Elkonin (1960), o adolescente concede grande valor às relações com seus pares, ou seja, com aqueles com quem ele se identifica. Além disso, é um período em que a relação com o outro proporciona a reflexão sobre si mesmo, reforçando seus interesses, projetos e valores, fortalecendo o sentimento de pertencimento a um grupo linguístico-cultural. A comunicação nesse processo terá um papel decisivo na relação com o outro.

Conforme Vigotski (2012), para o adolescente, o processo de significação e ressignificação de si, do mundo e do outro acontece por meio de um movimento eidético, ou seja, a percepção da realidade é dialetizada em seu interior, a partir de suas experiências internas e externas, podendo apresentá-las no processo criativo de forma abstrata. Afirmo Vigotski (2012, p. 14): “[...] A fantasia é uma das manifestações da atividade criadora do ser humano. E precisamente na idade de transição, graças à sua aproximação do pensamento em conceitos, se amplia consideravelmente sua faceta objetiva”.

Entendemos, portanto, a experiência estética com a literatura na adolescência como uma forma de representação que objetiva sua interioridade, confluindo no desenvolvimento da consciência de si e do outro, na produção de sentidos, significados ou ressignificados, possibilitando descolonizar a si e ao outro, fortalecendo seus valores linguístico-culturais e avançando nas relações de alteridade.

---

<sup>1</sup> The strategies which such writing employs to maintain distance and otherness while appropriating the language are therefore a constant demonstration of the dynamic possibilities available to writing within the tension of center and margin (tradução livre da autora).

## EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DA CONSCIÊNCIA À DESCOLONIZAÇÃO DE SI

A fim de observarmos a experiência estética em sala de aula e a possibilidade de movimentar o sujeito para o desenvolvimento da consciência de si e, com isso, descolonizar-se, é que apresentamos a seguir, os dados da pesquisa de campo realizada.

Utilizamos o método intervenção pedagógica, a partir dos pressupostos de Yves Lenoir. Aprofundamos esse conceito no artigo intitulado *Intervenção pedagógica e mediação: convergências entre a teoria histórico-cultural e Yves Lenoir*, publicado pela Revista *Perspectiva* no v. 38 n. 4. Entendemos que a intervenção é também mediação e regula o processo educativo em sala de aula. Nesse sentido, a intervenção pedagógica é uma prática planejada, flexível em adaptações, conforme o ambiente de sala de aula, e tem o professor como aquele que se insere no processo educativo, mediando o processo de ensinoaprendizagem. Lenoir *et al* (2002, p. 13) compreendem a intervenção pedagógica como:

[...] o conjunto de ações finalizadas, colocadas por pessoas representadas, motivadas e legitimadas (legitimação em diversos níveis: político, cultural, ideológico), em vista de perseguir um contexto institucionalmente específico – aqui a instituição escolar – os objetivos educativos socialmente determinados, investindo em condições, as mais adequadas, a fim de favorecer a implementação, para os alunos, de processos de aprendizagem apropriadas<sup>2</sup>.

As ações de uma intervenção pedagógica devem ser organizadas considerando o contexto linguístico-cultural e sociocultural dos educandos, observando a forma mais adequada de apresentar e desenvolver os conteúdos. Dito isso, nossa intervenção pedagógica se apoiou na metodologia da *sequência básica* do letramento literário de Cosson (2016), desenvolvendo uma ação mediada com textos literários, planejando as atividades, considerando que a sala tinha a presença de surdos e ouvintes e, portanto, apresentava duas culturas e línguas.

Foram trabalhadas quatro obras. A primeira não pertence à literatura surda e, as outras, fazem parte do *corpus* de produções literárias da comunidade surda: *O voo do golfinho* (ONDJAKI, 2012); *Patinho surdo* (KARNOPP, ROSA, 2011); *Curupira surdo* (ESPINDOLA, SILVA, PISSINATTI, 2016); e *Feijãozinho surdo* (KUCHENBECKER, 2009). Para esse artigo, fizemos o recorte dos dados e resultados a partir das obras: *O voo do golfinho* e *Curupira surdo*, isso porque as duas obras apresentaram resultados em que pudemos observar diretamente o movimento do desenvolvimento da consciência de si e do outro e elementos da experiência estética descolonizadora.

A atividade com a obra *O voo do golfinho* teve a duração de quatro aulas de 45 minutos cada, durante a disciplina de língua portuguesa. A narrativa apresenta um golfinho que se descobre no desejo de ser pássaro e, ao realizar seu desejo, encontra outros animais que também desejavam se tornar pássaros. A fim de problematizar o momento da interpretação lançamos a seguinte proposta: *E se o golfinho fosse surdo, como seria essa história?* Propusemos duas opções de manifestação da interpretação do texto: na forma de desenho e/ou escrita.

<sup>2</sup> [...] par intervention pedagogique, nous entendons l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées (légitimation à divers niveaux: politique, qualifiant, culturel, idéologique, etc.), en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en oeuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés. (tradução livre da autora).

Nas produções dos oito participantes surdos, assim como em suas narrativas, a solidão é algo que se apresenta em todos os oito participantes. As narrativas escritas foram traduzidas a partir da sinalização feita pelos participantes. Destacamos, a seguir, algumas delas:

**Figura 1: A golfinho surda e o passarinho ouvinte**



*Céu, pássaros, legal!! A golfinho pulando encontra outro golfinho e pergunta: -Oi! Você é surdo ou ouvinte? Mas ele não sabe LIBRAS e continua sozinha - e diz: "-Não tem surdo, não encontro ninguém!". Ela espera e vê um passarinho surdo e viu que ela estava sozinha. Então, o passarinho surdo e a golfinho se entreolham e o passarinho diz: É surda! E, então, começam a namorar!!*

Fonte: Elaboração da participante T

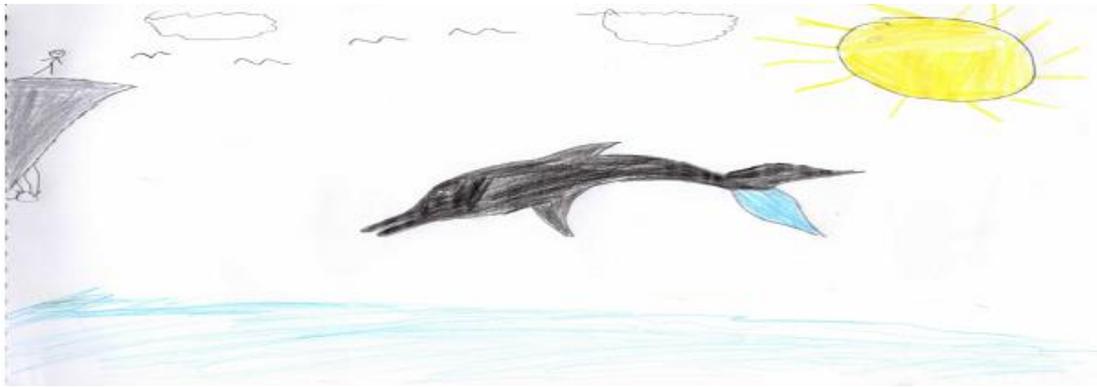
**Figura 2: A boto e a Little Pony**



*O cavalo vê, bonito, golfinho nadando lindo. Legal, boto, céu lindo, montanhas, mundo, sol. Todos nós importantes, todos lindos, legais, adoráveis!!*

Fonte: Elaboração da participante M.

**Figura 3: O golfinho e o homem que não sabia LIBRAS**



*O golfinho feliz passeando, brincando. Os pássaros voando. O homem olha de longe na pedra e diz: Que legal, ele está nadando!!  
O homem tira fotos da paisagem.  
O golfinho é surdo e o homem ouvinte olha o golfinho surdo, mas o homem não sabe LIBRAS*

Fonte: Elaboração do participante E.

Observe-se que nas Figuras 1, 2 e 3 o golfinho é apresentado com identidade surda, utente de Libras e sozinho. Esse é um aspecto recorrente também nos outros participantes surdos; apenas um deles apresenta o golfinho como meio surdo.

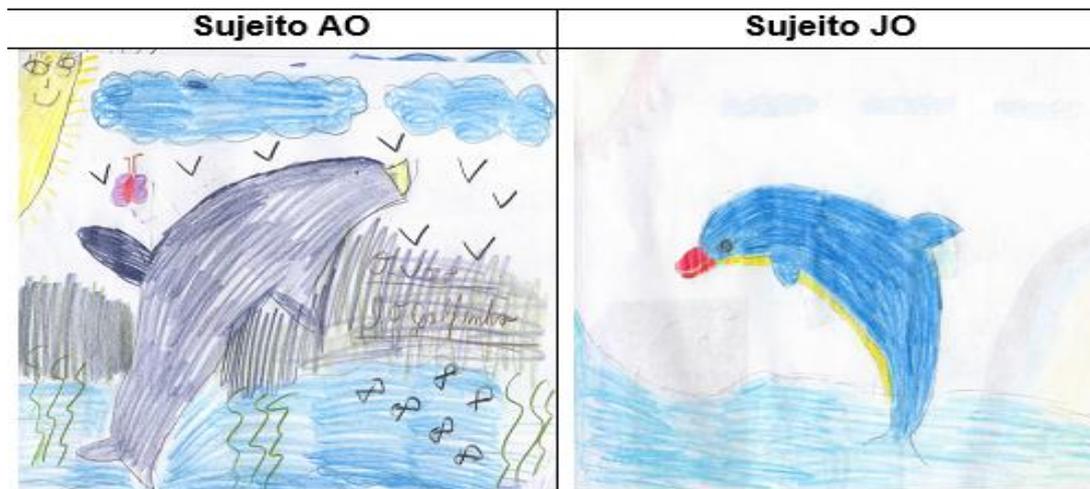
O isolamento representado nos desenhos pode ser compreendido de duas formas. A primeira, a partir de Elkonin (1960), que afirma ser o isolamento uma característica típica do período da adolescência, por meio da qual o sujeito se põe frente a si mesmo e à realidade: quem sou eu? É também característica do desenvolvimento do ser autônomo que busca seu próprio caminho e decisões, interferindo no meio em que vive. A segunda perspectiva que os dados nos apresentam, é o sentimento de um sujeito colonizado. Nas narrativas, na sua forma escrita, ficam evidentes o sentimento de preconceito e de desprezo, por parte dos ouvintes, por não saberem Língua de Sinais.

Esse isolamento também nos remete à “colonização linguística” (LADD, 2013), aproximando a experiência do povo surdo às experiências de outros povos colonizados. O sujeito colonizado convive com o desprezo, o preconceito, o que também promove a exclusão social desse sujeito. Essas ideias se relacionam à Fanon (1986, p. 209), quando afirma que “[...] por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: quem sou eu na realidade”. O isolamento, portanto, pode refletir a negação do ouvinte em relação ao surdo, ao mesmo tempo em que interpela o surdo à reflexão de sua condição de sujeito colonizado/excluído.

Outro aspecto que observamos nas oito produções dos surdos, e destacados nas figuras 1, 2 e 3, respectivamente, é o destaque dado aos olhos. Para os surdos, os olhos possuem grande valor, já que é o canal de recebimento de informações. Segundo Strobel (2013), as experiências visuais são um artefato cultural do povo surdo, já que por meio delas os surdos significam o mundo.

Em contraste com as produções dos surdos, observe-se a Figura 4, a seguir:

Figura 4: Os golfinhos ouvintes



Fonte: Elaboração dos participantes ouvintes AO e JO.

Nos desenhos dos dois sujeitos ouvintes o destaque é evidenciado no bico dos golfinhos. Observe-se que, enquanto para os surdos a base da formação está nas experiências visuais, para os ouvintes a base é constituída por meio da língua oral, portanto, essa vivência é representada no destaque aos bicos dos golfinhos e não em seus olhos. Os objetos de individuação para os sujeitos surdos são diferentes dos sujeitos ouvintes. Essa distinção é evidenciada nos desenhos (olho/boca).

Por meio da *sequência básica* com a obra *Curupira surdo* (terceira obra da intervenção pedagógica), foi possível observar a relação do surdo com o ouvinte e do ouvinte em relação ao surdo, após dois meses de experiência estética com a literatura.

Os dados coletados, a partir da intervenção pedagógica com a obra *Curupira surdo*, apresentam a relação surdo e ouvinte e vice-versa. Contudo, os participantes apresentaram uma projeção nas relações de alteridade entre surdos e ouvintes. Observamos também que o olhar de um em relação ao outro se mostra mais generoso e solidário, o que antes não era notado.

A narrativa *Curupira surdo* trata de uma família de Curupira ouvinte em que nasce um bebê Curupira surdo. A família mora na floresta habitada por animais surdos e ouvintes e animais utentes de Libras. *Curupira surdo*, após presenciar a morte da onça, encontra os caçadores responsáveis pela morte, mas para se comunicar com eles pede ajuda à arara intérprete, explicando aos dois caçadores a importância de não matar os animais.

No momento da interpretação, convidamos os participantes para recontarem a história, podendo criar uma nova aventura para o *Curupira surdo*. Os participantes surdos, assim como os dois participantes ouvintes, em suas representações, apresentaram relações de proximidade e respeito com os ouvintes. Percebemos que algumas categorias negativas, entre elas, o isolamento, são movimentadas para relações de proximidade com o outro. Apresentamos, a seguir, algumas evidências em um trecho da produção sinalizada do participante I: “Curupira estava feliz com o ouvinte e no caminho vê o sapo e diz – Oi! Tudo bem? Você pode me ensinar Libras um pouco? Família (pai/mãe) não entende Libras, mas não pode desprezar família”.

Observe que o participante I destaca alegria em conviver com o ouvinte e projeta uma família que deseja aprender Libras, asseverando que mesmo que ela não saiba a língua de sinais não pode haver desprezo. Além disso, observamos relações marcadas pela interculturalidade. Isso é observado nas narrativas sinalizadas pelos participantes e, também, na maior parte de seus

desenhos. Observe-se abaixo um excerto da narrativa sinalizada do participante E: “Menino (surdo) [...] foi brincar, jogar bola, passear e aí vê o macaco sinalizando e diz — Oi! Não sou mal, não! Sou surdo!”

Esse trecho da participante E, evidencia tanto a interculturalidade como também a oportunidade que a experiência estética proporcionou em refletir sobre o que pensam do surdo. Segundo Fanon (1968), o diferente foi estruturado ao longo do processo de colonização como alguém inferior, monstruoso, incapaz. Esse sentimento de inferioridade é refletido na sinalização do surdo afirmando que não é mal, é surdo. Segundo Candau (2013), essa desconstrução da própria imagem é possível quando há espaço para relações de interculturalidade.

Para Walsh (2008), as relações de interculturalidade são indicadoras de uma postura descolonizadora que implica o diálogo com o diferente, o outro. As diferentes línguas que envolvem a relação surdo/ouvinte são indicadores também, seguindo as ideias da autora, de diferentes epistemes que exigem um olhar de alteridade e descolonização das práticas que apresentam uma cultura como superior à outra.

A narrativa da participante I também apresenta relações que projetam a interculturalidade: “Curupira estava feliz com o ouvinte e no caminho vê o sapo e diz: — Oi! Tudo bem? Você pode me ensinar Libras um pouco? [...] São unidos e gostam do ouvinte”. Observe-se que na relação surdo/ouvinte há verbos que indicam proximidade *unidos* e *gostam*, reforçando o movimento oportunizado no contato com a narrativa de refletir e ampliar a consciência de si mesmo e do outro.

O movimento descolonizador do ouvinte em relação ao surdo está evidenciado em alguns trechos das narrativas elaboradas pelos participantes ouvintes, como podemos observar no que diz a narrativa do participante LO: “[...] Aí a flor falou assim, chamando: nenhuma abelha não vem aqui porque sou surda, mas... E o Curupira falou: todas as abelhas são diferentes [...]”.

O participante LO destaca o sentimento da flor surda que não é visitada pelas abelhas e, em seguida, destaca que as abelhas ouvintes também possuem suas diferenças. As flores são chamadas a atenção a partir da fala do Curupira, apelando para a relação de alteridade e observação das diferenças entre surdos e ouvintes. Segundo Candau (2013), a interculturalidade é marcada pelo diálogo entre a diferença e a semelhança. O sujeito LO reconstrói as relações entre surdos e ouvintes, posicionando a diferença como algo natural e possível de dialogar. Esse movimento indica que, em sua consciência, a partir da experiência estética com a literatura, o sujeito ouvinte percebeu elementos descolonizadores em relação ao sujeito surdo.

Para Vigotski (2014), o ato criativo permite um movimento dialetizador entre suas experiências internas e externas, possibilitando pela criação significar e ressignificar a si mesmo e ao outro. A ressignificação pode ser compreendida como uma atitude descolonizadora já que transforma não somente a forma de compreender a si mesmo, mas também ao outro.

Assim como LO, o participante ouvinte JO também demonstra a desconstrução na forma de compreender a pessoa surda, indicando relações de alteridade.

Era uma vez um bicho papão. Ele foi na casa de uma pessoa, né?  
Ele viu um garoto, na cama, dormindo. [...] e viu uma coisa estranha na porta.  
Pensou que ia pegar ele. [...]  
Aí ele não entendeu e depois pegou a pistola e atirou nele, na pessoa e ficou machucado. Outro dia ele voltou pra casa de novo pra pedir desculpa [...] Daí ela levou ele pra o garoto e pronto (participante JO).

Observe-se que o surdo é representado como o *bicho papão*, refletindo o sentimento desse sujeito ouvinte em relação ao diferente. Por outro lado, na narrativa é possível observar a

desconstrução do caráter malvado e apavorante do *bicho papão*, que retorna à casa do menino e busca fazer amizade.

As narrativas elaboradas pelos participantes ouvintes apresentam um movimento que transita, em relação aos surdos, de uma postura de estranhamento e pavor para relações de proximidade e atenção às diferenças. As personagens surdas são apresentadas reforçando suas diferenças. Com isso, podemos considerar que a experiência estética com a literatura possibilitou, também para os ouvintes, a reflexão e o desenvolvimento da consciência de si e do outro.

A noção do sujeito surdo como estranho e perverso apresenta indícios de desconstrução e, nessa pesquisa, podemos denominar descolonização, já que exigiu do ouvinte um olhar transformador em relação ao outro, confirmando que o sujeito é capaz de “[...] reelaborar e criar, a partir dos elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens [...]” (VIGOTSKI, 2014, p. 3).

Na experiência estética descolonizadora observamos que o outro (surdo/ouvinte) exigiu a flexibilização das fronteiras de si, a fim de reconhecer a diferença presente no outro. O momento da interpretação, após a vivência das outras etapas da *sequência básica* e, também, o contato com os outros textos propostos, permitiu espaço para voltar-se para si mesmo e dialetizar as experiências vivenciadas com os surdos, posicionando-se também como sujeito ouvinte, desenvolvendo a consciência de si e em relação ao outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidenciou o poder da experiência estética que acontece por meio da intervenção pedagógica que, para nós, também se caracteriza pela atitude mediadora.

A experiência estética com a literatura, muito além de ser uma vivência de fruição diante do texto literário, permite ao sujeito, por meio do processo criativo e da abstração, dialetizar as experiências internas e externas significando e/ou ressignificando as experiências.

Observamos diversos contrastes nas representações dos participantes surdos e ouvintes, entre eles, destacamos o uso de línguas que apresentam consigo valores específicos e formas distintas de significar a si e ao mundo. Os ouvintes apresentaram o valor das experiências vinculadas ao som e à fala e, os surdos, aos olhos e às mãos.

Percebemos o movimento de ampliação da consciência de si e do outro nas evidências de trânsito entre as representações que, a princípio, se apresentavam nos sujeitos isolados, excluídos e, posteriormente, representados em relações de amizade, respeito e proximidade. O isolamento, típico do período da adolescência, também indicou o movimento de reflexão de si e da realidade desses sujeitos, contribuindo no processo de posicionamento e reconhecimento das diferenças linguístico-culturais que envolviam os participantes.

Os resultados demonstram que a desconstrução da representação marcada pelo preconceito com o diferente, como alguém distante, monstruoso e perverso, modificou-se para relações de proximidade e amizade. Essa experiência apresentou um movimento descolonizador da consciência dos ouvintes em relação ao surdo, e vice-versa.

A experiência estética com a literatura evidenciou, ainda, indícios de descolonização ao possibilitar, aos sujeitos surdos, a reflexão sobre suas experiências aproximadas de opressão/colonização linguística, transitando para o empoderamento e fortalecimento de seus valores linguístico-culturais. Com isso, na medida em que ocorria a experiência estética, o surdo e o ouvinte puderam desenvolver tanto a consciência de si como a do outro, tornando essa experiência com a literatura uma experiência descolonizadora.

## REFERÊNCIAS

- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. *The empire writes back – theory and practice in pos-colonial literatures*. London: Routledge, 1991.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CARROLL, Noël. *Filosofía del arte una introducción contemporánea*. México: Secretaría de Cultura, 1947.
- DELARI JÚNIOR, Achille. *Vigotski consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, Alexander Viktorovich; LEONTIEV, Aléxis; RUBINSTEIN, Serguei Leodinovich; TIEPLOV, B. M. (orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p. 493-559.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vladimir V.; SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editora Progreso, 1987, p. 104-125.
- ESPÍNDOLA, Amarildo João; PISSINATTI, Larissa Gotti; SILVA, Elielza Reis da. *Curupira surdo*. Ilustrações: Suzana Souza Frota Alcântara e Leila Silva de Sena. Porto Velho: AICSA, 2016.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurência de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. *Patinho surdo*. Ilustrações: Maristela Alano. Canoas: ULBRA, 2011.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, jun./2006, p. 98-109. Disponível em [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-  
etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-  
etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf). Acesso em 1 dez. 2021.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais dos surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi (orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011, p. 71-89.
- KUCHENBECKER, Liège Gemelli. *O feijãozinho surdo*. Ilustrações: Liège Kuchenbecker. Canoas: ULBRA, 2009.
- LADD, Paddy. *Em busca da surdidade I – colonização dos surdos*. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd’Universo, 2013.
- LENOIR, Yves. L’intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d’enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Faculté d’Education. Université de Sherbrooke. Canadá, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2009. Disponível em <https://www.usherbrooke.ca>. Acesso em 1 dez. 2021.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Tradução de Antônio Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Aesthesis descolonial. In: GÓMEZ, Pedro Pablo (ed.); MIGNOLO, Walter; ACHINTE, Adolfo Albán; TLOSTANOVA, Madina. *Arte y estética en la encrucijada descolonial II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 31-57.
- ONDJAKI. *O voo do golfinho*. 1. ed. Ilustrações: Danuta Wojciechowska. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

PALERMO, Zulma. Introducción el arte latinoamericana en la encrucijada decolonial. *In*: PALERMO, Zulma (comp.). *Arte y estética en la encrucijada decolonial*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 9-17.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas – IV Paidología del adolescente problemas de la psicología infantil*. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Machado Grupo de Distribución, SL, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criatividade na infância*. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

*Submetido em dezembro de 2021*

*Aprovado em fevereiro de 2022*

### Informações dos autores

Larissa Gotti Pissinatti  
Universidade Federal de Rondônia (Unir)  
*E-mail*: [larissa.pissinatti@unir.br](mailto:larissa.pissinatti@unir.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7964-7063>  
*Link* Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3047273545380>

Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Universidade Estadual de Maringá  
*E-mail*: [nrnmori@uem.br](mailto:nrnmori@uem.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7964-7063>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0771300635766380>