

LITERATURA SURDA E O PENSAMENTO COMPLEXO: RELIGANDO SABERES

DEAF LITERATURE AND COMPLEX THINKING: RECONNECTING KNOWLEDGE

Anderson Francisco Vitorino
Universidade Federal do Paraná

Ricardo Antunes de Sá
Universidade Federal do Paraná

Flávia Diniz Roldão
Universidade Federal do Paraná

Resumo: As comunidades surdas possuem identidade cultural externada por meio de diferentes artefatos culturais. Uma dessas formas é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), meio pelo qual os surdos se comunicam e expressam suas emoções e seu imaginário. No universo cultural do surdo, são notórias também as experiências visuais da literatura surda, ainda pouco exploradas pela comunidade de ouvintes. Este estudo teórico bibliográfico, de caráter qualitativo e exploratório, objetivou aproximar a literatura surda do pensamento complexo, com vistas a religar saberes de ambas as áreas e apontar suas contribuições para o campo da educação. O estudo observou que o pensamento complexo é uma base teórico epistemológica que pode oferecer fundamentos epistemológicos para sustentar a reflexão sobre a importância religação dos saberes entre a comunidade surda e ouvinte, por meio do trabalho com a literatura surda. Apontou, ainda, que há um ponto em comum entre a literatura surda e a proposta do pensamento complexo, a saber: ambas são campos de estudos e pesquisas em processo de consolidação em nossa cultura.

Abstract: Deaf communities express their cultural identity through different cultural artifacts. One example is the Brazilian Sign Language (Libras), by means of which deaf people communicate and express their emotions and imagination. In the deaf cultural universe, visual experiences of deaf literature are notorious, although still little explored by the hearing community. This qualitative, exploratory theoretical-bibliographical study aimed to connect deaf literature and complex thinking with the goal of reconnecting knowledge from both areas and stress their contributions to the field of Education. The study observes that complex thinking is a theoretical-epistemological basis that can offer epistemological foundations to support reflections on the importance of reconnecting knowledge between the deaf and hearing communities through work with deaf literature. It also notes that there is common ground between deaf literature and the proposal of complex thinking, namely: both are fields of studies and research in the process of consolidation in our culture.

Palavras-chave: Literatura surda. Pensamento complexo. Edgar Morin.

Keywords: Deaf Literature. Complex thought. Edgar Morin.

Introdução

“Não comece. Depois de começar, você se dará conta de que não existe mais caminho de volta. Mesmo que você retorne e tente apagar as pegadas dos passos já dados sobre daquelas pisadas, elas foram dadas e, se não há restos aparentes no chão, em você, ao menos, elas nunca mais se apagarão.” (Noemi Jaffe)

A epígrafe com a qual este texto é iniciado faz uma assertiva: “Não comece”. Tal como uma folha de papel que, uma vez amassada, jamais volta ao seu estado natural, algumas questões sociais podem nos instigar — e, por sua pertinência, ao tomarmos contato com elas, fazemos deslocamentos de nossas posições iniciais (sejam elas intelectuais, afetivas ou de outra ordem. Convocamos tal arrazoado para iniciarmos nossas considerações acerca dos dois temas sobre os quais aqui nos propomos a refletir de maneira imbricada: a literatura surda e o pensamento complexo.). Seguindo a advertência, que tomamos de empréstimo de Jaffe, acautelaremos: talvez o leitor não deva iniciar as reflexões propostas nesta leitura se não estiver disposto a imbricar-se nelas com abertura para deslocamentos. A necessária religação dos saberes, diante dos complexos desafios atuais, e o direito dos surdos de acesso à cultura podem lhe inspirar nas páginas seguintes.

Como procuraremos trabalhar neste texto, as questões referentes à religação dos saberes, que o pensamento complexo tem como pressupostos teóricos, bem como as questões que dizem respeito à literatura surda, são hoje apelos emergentes fundamentais na área da Educação Escolar para uma ecologização dos saberes (MORAES, 2021). Essas reflexões ancoram-se, ainda, no reconhecimento da legitimidade e do valor da cultura surda no seio da cultura escolar para uma formação pertinente, acadêmica e humana, do estudante surdo. Essa formação deve ser significativa não somente para os surdos, mas deve também contribuir para a formação atual, cultural e cidadã dos estudantes como um todo, assim como promover a aproximação entre surdos e ouvintes.

Assim, o presente artigo consiste em uma investigação teórico bibliográfica feita com o objetivo de aproximar a literatura surda e os pressupostos teóricos do

pensamento complexo, com vistas a religar saberes produzidos por ambas as áreas e apontar suas contribuições para o campo da educação.

Para isso, efetuamos neste artigo o seguinte itinerário de pesquisa.

Iniciamos buscando apreender o universo da cultura da comunidade surda; sua língua; e a literatura como artefato cultural tecido pela pessoa surda. Apontamos, ainda, desafios no processo de tradução e de comunicação no ambiente familiar dos surdos.

Posteriormente, procuramos compreender a proposta do pensamento complexo de Edgar Morin, bem como o lugar da literatura no contexto da experiência de vida e da obra moriniana; assinalamos o seu papel na formação do referido autor e destacamos a sua importância para a formação humana, salientando o papel da imaginação e das narrativas na religação dos saberes.

Por fim, abordamos as contribuições do pensamento complexo para o trabalho com a literatura surda na escola.

1 Literatura surda

As comunidades surdas externam a sua identidade cultural por experiências visuais complexas, que se conectam em benefício da construção de diferentes artefatos culturais. Essas experiências visuais são perceptíveis no empoderamento linguístico, na arte visual literária, na vida familiar, social, política e pessoal.

Uma das experiências visuais que podemos destacar é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A autora Córdova coaduna com Ronice Quadros, quando reforça que

A língua é base para a constituição da comunidade surda e a relação de hereditariedade que se estabelece implica também na transmissão de valores culturais e linguísticos, de um vínculo de pertencimento com seus familiares, falantes e sinalizantes da Libras. (CÓRDOVA, 2018, p. 190).

É sabido que as pessoas surdas se diferenciam das ouvintes pela forma como captam as informações. Libras é uma língua que possui uma estrutura comunicacional e linguística visual peculiar, percebida por meio da sutileza das mãos, das expressões

faciais e corporais, numa explosão fascinante de movimentos que expressam valores culturais e linguísticos. Assim, enquanto a cultura ouvinte é perpassada por uma modalidade oral-auditiva cultivada pela beleza dos sons, a cultura surda advém de uma modalidade gesto-visual, compreendida e externada, magistralmente, pelo mundo visual encantado das imagens. A respeito do aspecto das experiências visuais, Strobel (2013, p. 45) sustenta que

A experiência visual significa a utilização da visão 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, e de entrar nas artes, conhecimento científico e acadêmico.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que as pessoas surdas oriundas da comunidade surda têm uma língua originalmente própria. Note-se que a língua de sinais é composta de todos os elementos linguísticos estruturantes de uma língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) e é funcionalmente capaz de traduzir expressões idiomáticas; possui gírias, vícios e figuras de linguagem; e variações linguísticas em todas as regiões do país (STROBEL, 2013), o que aponta para a sua peculiaridade, grande riqueza e variabilidade.

Para Quadros (2017), Libras é uma língua de herança, pois se apresenta dentro do ambiente familiar de modo nascente. Além disso, é uma língua disseminada por gerações de surdos de uma comunidade surda em um país que não utiliza Libras como uma língua oficial, mas que na modalidade escrita faz uso de uma outra língua majoritária (a língua portuguesa), por intermédio de veículos de comunicação, a exemplo: “documentos oficiais, órgão públicos e educação” (QUADROS, 2017, p. 33).

Mesmo assim, podemos compreender que a pessoa surda possibilita um legado de contos, histórias e de tudo que esteja relacionado não apenas com a vida concreta, mas, também, com a vida imaginal do ser humano. Evidentemente, as pessoas surdas têm acesso às artes literárias por intermédio da Libras. Desse modo, entendemos que se faz necessário que essa língua de herança esteja em evidência ao pensarmos no trabalho de literatura surda com estudantes surdos. Nesse sentido, surge a inquietação: como evidenciar Libras nos processos educacionais, estando ela

em uma modalidade de língua minoritária? Essa é uma das barreiras comunicacionais que os surdos enfrentam cotidianamente.

No universo cultural da pessoa surda é notória a experiência visual como fonte de comunicação da literatura surda. Segundo Cruz, Guedes e Lemos (2021), a literatura surda está inserida em três grandes eixos: tradução, adaptação e criação. Para as referidas autoras, a literatura, ao ser traduzida, envolve uma complexidade de trabalhos com culturas distintas; além disso, a literatura pode apresentar desafios ao profissional tradutor intérprete, já que Libras é uma língua gestual que requer conhecimento profundo no ato de tradução de uma obra literária.

Assim, podemos compreender a importância da tradução de estudos e obras literárias de uma comunidade ouvinte para Libras, para que a comunidade surda possa tomar conhecimento da literatura dos ouvintes. Mais que isso: é fundamental possibilitar à comunidade surda contar, recontar, adaptar e criar histórias literárias pertencentes às suas comunidades, na perspectiva de registrar e/ou ampliar o acervo literário do patrimônio linguístico e cultural da pessoa surda. Também é importante oportunizar aos ouvintes acessibilidade ao repertório cultural particular da pessoa surda, religando assim saberes entre surdos e ouvintes.

É sabido que a literatura como a conhecemos, é cunhada pelo registro cultural das pessoas ouvintes. Tudo gira em torno do arcabouço da cultura da pessoa ouvinte: música, arte, livros literários — todos são produzidos por artistas da língua majoritária. Então, notamos que o trabalho de tradução de literatura para Libras, tornando acessível para as comunidades surdas brasileiras uma parte do patrimônio cultural da comunidade ouvinte, e a contação e registro das histórias pertencentes às comunidades surdas são ainda trabalhos a serem amplamente realizados.

É perceptível que publicações são incipientes no contexto da literatura surda. Evidentemente, já houve muitas quebras de paradigmas linguísticos; porém, sabemos dos desafios que os profissionais tradutores e intérpretes de Libras necessitam superar a fim de concretizarem as traduções para Libras. Isso, sustenta-se por várias razões, que vão desde a falta de estrutura de gramática de Libras, com termos técnicos ainda desconhecidos; a falta e/ou a pouca emoção nas histórias literárias contadas e/ou sinalizadas, fazendo com que haja uma desmotivação de pessoas surdas no processo

de absorção da literatura de modo geral; até o pouco acervo de artefatos culturais na própria língua de sinais, contadas pelos próprios protagonistas das histórias. Há ainda muitos desafios a serem superados a fim de aproximarmos a comunidade surda da literatura com maior fluidez, sendo este um desafio a ser enfrentado.

2 Literatura surda: a arte literária de encantar com as mãos!

O mundo fascinante das produções surdas fica mais evidente quando há um encontro de gerações de surdos com seus pares. É perceptível que, a partir do momento que aconteceu a disseminação das línguas de sinais, as pessoas surdas foram galgando seus espaços de visibilidade de produção cultural. Esse movimento foi protagonizado pelos surdos, ainda que de maneira tímida e pouco visível culturalmente para a cultura em geral, e pode ser visto na contação de histórias surdas, em piadas, em narrações de histórias contadas do ponto de vista dos surdos, em lendas criadas pelos próprios surdos, entre outras façanhas literárias. Com tudo isso, as experiências visuais ainda sofriam (e sofrem) perdas por não haver recursos midiáticos de captação de imagens tridimensionais da língua particular gesto visual (CRUZ; GUEDES; LEMOS, 2021).

Para Cruz, Guedes e Lemos (2021), a literatura surda passa a ganhar repercussão literária e pertencimento de identidade através da tecnologia, que abre portas para o reconhecimento da comunidade surda, além de permitir a promoção de uma cultura totalmente visual, que passa a poder ser contada com todos os seus trejeitos e modo singular da pessoa surda. Nisso, a literatura surda transita no caminho próprio da pessoa surda, fortalecendo as línguas de sinais, as culturas surdas e as identidades dos sujeitos surdos por meio dos encantos e experiências visuais realizadas pelas línguas de sinais, expressas por vias manuais e corporais e percebidas pelo olhar compenetrado da pessoa surda (SANTOS *et al.*, 2022). Sobre a literatura surda, Karnopp e Machado suscitaram:

[...] utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm as línguas de sinais, a questão da identidade e cultura surda presente nos

textos e imagens de livros de literatura infantil. A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vidas, que são constantemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta as experiências das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão. (KARNOPP; MACHADO, 2006, p. 3).

Concordamos com as autoras; contudo, esse pensamento faz com que nos inquietemos, na medida em que sabemos que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, o que facilmente implica que seu primeiro acesso é à cultura dos ouvintes, que possuem língua e cultura diferentes das pessoas surdas.

De acordo com Cruz, Guedes e Lemos (2021), crianças surdas expressam-se através de sua língua materna (de sinais), que é uma língua gestual. Isso implica dizer que os pais ouvintes necessitam aprender a língua de sinais para se comunicarem como seus filhos. Quando os pais não se comunicam com seus filhos surdos na língua de sinais, ocorre uma barreira de comunicação: “Geralmente, em tentativas de comunicação, os pais ouvintes com filhos surdos utilizam a língua oral concomitante aos gestos” (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 193). Essa barreira acarreta o aprendizado tardio da criança surda, o que compromete seu aprendizado e aquisição de sua primeira língua, além de impor um desafio para aprender uma outra língua (sinalizada ou escrita).

Para Kail (2013), o processo de aprendizagem linguística acontece a partir dos primeiros anos de idade; portanto, se as crianças surdas não passarem por esse processo natural de aprender sua própria língua (de sinais), seu aprendizado linguístico passa a ser comprometido. Sustenta a autora:

[...] se a exposição a uma língua falada e sinalizada pode trazer benefícios para o desenvolvimento das competências comunicativas e cognitivas da criança, em contrapartida, parece indispensável fornecer um *input* correspondente a uma língua integral (língua de sinais) para que as competências linguísticas possam ser elaboradas. (KAIL, 2013, p. 99).

Diante dessa circunstância de competência linguística, verifica-se a necessidade de uma base de apoio familiar no processo de construção linguística, cultural, social e de desenvolvimento da criança surda. Assim sendo, Rodriguero (2013, p. 23) salienta que,

O primeiro passo a ser dado pela família que tem uma criança surda é procurar integrá-la como membro ativo da comunidade familiar. Assim, a criança surda terá maior facilidade para integrar-se à comunidade de pessoas ouvintes. Com o apoio da família, o surdo encontrará menor dificuldade em conviver com pessoas ouvintes, o que lhe propiciará ser um elemento ativo desta sociedade.

A criança surda deve adquirir a língua em seu ambiente familiar para potencializar a comunicação nas relações sociais entre pessoas surdas e ouvintes, o que Guarinello *et al.* (2013, p. 153) chamam de “núcleo primário, a base das futuras interações sociais da criança”. Então, compreendemos a importância de a criança surda aprender a língua de sinais do seu país em seu entorno, a fim de ter liberdade de desenvolver sua língua de expressão e possibilitar o aprendizado de uma outra. No entanto, é sabido que esse núcleo primário normalmente não ocorre facilmente com as crianças surdas, pois os contatos entre seus pares são prejudicados, por não terem contato com outros falantes de Libras a todo instante.

Nesse sentido, em processo de aquisição na ausência de falantes de Libras, os pais criam alternativas caseiras com gestos para que possam se comunicar com seus filhos, o que certamente não pode ser denominado de língua; são apenas gestos caseiros ou sinais emergenciais. Dalcin, pesquisador sobre gestos caseiros, aborda que

[...] encontrou o mesmo fenômeno descrito por Behares & Peluso, e afirma que as crianças surdas filhas de pais ouvintes criam em conjunto com a sua família alguns sinais e os utilizam para a organização de seu pensamento. Essa linguagem se dá de modo rudimentar e é desenvolvida pela criança com o objetivo de estabelecer interações sociais e uma comunicação entre ela e seus familiares e também para simbolizar e conceitualizar, buscando uma organização de pensamento. (DALCIN, 2009, p. 26).

Tal “linguagem rudimentar”, como dito pela referida autora, pode ser entendida como os gestos caseiros que os pais utilizavam — e ainda utilizam —

quando a criança surda desconhece, não teve contato e/ou nunca foi apresentada pelos pais ou responsável à língua de sinais. Imaginamos que essa barreira comunicacional deve gerar muitos entraves de ordem dialógica, comportamental, social e pessoal na relação com seus pares e outras pessoas, a exemplo de pais ouvintes e filhos surdos.

Nessa mesma direção de pensamento, notamos que a pessoa surda percorre um caminho desafiador, com obstáculos que impedem seu desenvolvimento linguístico. É perturbador, porém necessário, apontar que esse desafio linguístico acarreta barreiras de aprendizado no âmbito educacional e escolar. Com esse olhar, debruçamo-nos no entendimento de que podemos avançar. Grannier (2007), sobre esse aspecto, aborda que é possível que o estudante surdo possa desenvolver-se no âmbito educacional, desde que haja reflexão e compreensão, que possibilitem propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem em ambientes de estudo com pares na infância, em que se produzam artefatos culturais pela própria pessoa surda.

3 Literatura surda: artefato cultural tecido pela pessoa surda

Um dos artefatos culturais da pessoa surda que podemos destacar é a literatura surda tecida pelo protagonismo surdo. Apostamos em experiências visuais narradas pelo próprio sujeito surdo, que se orgulha de Ser Surdo. Mais que isso: apostamos em narrativas visuais contadas e experienciadas pelos surdos em tons manuais e corporais, traduzidos em poemas que declamam todo o sentimento de sofrimento histórico da comunidade surda que lutava e luta bravamente pela disseminação da sua identidade escudeira, a língua de sinais (BOSSE, 2019).

Nessa luta está o professor surdo, em prol de um pertencimento pedagógico cultural e humanizador para a preservação da cultura e identidade surda, predominantemente sustentado pelo protagonismo Surdo. É a sustentação da religação do sujeito com a sua cultura. Atento a isso, o professor pode expressar, celebrar e valorizar vivências no seio escolar no contexto real, em meio à riqueza

estética de detalhes que são representados em Libras nas obras literárias cunhadas pelas pessoas surdas.

Dito isso, compreendemos a necessidade de promoção literária de diálogo e encontros em espaços escolares com propostas bilíngues que envolvam professores surdos, professores ouvintes bilíngues, falantes de Libras, leitores, entre outras pessoas, a fim de propagar depoimentos de experiências visuais vivenciadas pelos professores surdos em tempos escolares, estimulando trocas de conhecimento e promovendo a religação de saberes entre a comunidade surda e a ouvinte. A exemplo disso, Bosse promoveu em 2014 um encontro denominado “Flashes dos espaços e tempos da educação de surdos: diálogos e experiências”. A autora trabalhou na perspectiva de possibilitar discussões acerca da abordagem da educação dos surdos.

Isso posto, podemos pensar em espaços escolares em perspectiva bilíngue e/ou inclusiva que promovam o bem-estar social, cultural e, por que não dizer, político. A ideia é instituir programas criados e geridos pelos próprios docentes, com o objetivo de fortalecer as relações inter e intrapessoais e valorizar o patrimônio humano da comunidade surda, dentro e fora dos muros da escola, bem como religar os saberes entre estudantes surdos e ouvintes.

Com esse pensamento, é possível, ainda, propormos projetos escritos e narrados por meio de recursos jornalísticos elaborados em língua de sinais pelos próprios estudantes surdos, coordenados pelo docente de sala, e formarmos grupos de estudos e pesquisa para informar aos estudantes surdos seus deveres e direitos como cidadãos, atuando ativamente na sociedade como um todo.

Por meio disso, a comunidade surda cria maneiras pedagógicas educativas de aprendizagem nas duas línguas (Libras/português escrito), com a intenção de divulgar ações informativas para possibilitar o conhecimento em diversas áreas — tais como educação bilíngue, educação de surdos, políticas públicas e disseminação da Libras —, além de fazer com que todas essas abordagens estejam acessíveis a todos os que fazem parte da escola e sociedade.

O espaço escolar deve ser um ambiente de investigação e investimento de práticas de ensino, para proporcionar a possibilidade de aprendizagem aos estudantes com base na realidade de cada indivíduo. Assim, chamamos a atenção para a

necessidade de repensar e investir em práticas de literatura surda na escola, com vistas a minimizar os impactos que os estudantes surdos sentem na pele quando têm o ofuscamento de sua língua e de sua cultura quando estas não são reconhecidas e muito menos valorizadas.

A literatura surda pode ser trabalhada nas escolas com todo o público, seja ele ouvinte ou surdo, com acervo literário já conhecido na comunidade surda. Esse acervo é produzido e escrito pelos próprios surdos falantes de Libras. O reconhecimento de uma identidade surda é muito importante, pois “[...] o surdo é um sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2013, p. 37).

No admirável mundo da literatura surda, protagonizam alguns escritores, pesquisadores e professores surdos. Podemos dar destaque, nesse universo mágico da literatura surda, a: Fabiano Souto Rosa (2011), Cláudio Mourão (2011; 2016), Nelson Castro (2012), Fernanda Machado (2013) e Carolina Silveira (2015). Esses são alguns dos protagonistas que representam a pessoa surda, relatando suas verdadeiras histórias de vida escolar, contando as peripécias vividas para outros surdos que estão começando sua carreira acadêmica, iniciando seus primeiros passos de leitura e escrita.

A representatividade surda é importante porque serve de inspiração para outras pessoas surdas, a exemplo de Cláudio Mourão em sua dissertação de 2011, quando ele narra sua própria trajetória, que o constituiu como sujeito surdo. Ele aborda, também, sua atuação em um grupo de teatro composto por atores surdos em um espetáculo no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue, ocorrido em 1999; ele conta, ainda, sua experiência em outros campos de atuação e fala de sua relação com os atores ouvintes em outro grupo teatral.

Diante dessa experiência vivenciada no Congresso para surdos, Mourão (2016, p. 22), emocionado, enfatiza sua experiência ímpar, quando diz que “Foi a primeira vez que vi tantos sujeitos surdos brasileiros e estrangeiros, e então, diante dos meus olhos, via as mãos, que produziram efeitos na constituição de minha identidade surda”. Diante da fala emocionada de Mourão, notamos o quanto foi libertador para um surdo estar com outros surdos, brasileiros e estrangeiros, numa sintonia de troca de

experiências. Dessa maneira, defendemos que esse contato com outros surdos fortalece as vivências entre pares, que registram suas memórias e recordações, constituídas de valores sociais e de pertencimento cultural à comunidade surda (MOURÃO, 2016).

Já Fabiano Rosa (2011) aborda, em sua dissertação, os caminhos percorridos em sua trajetória acadêmica no caminhar de um projeto literário como bolsista de iniciação científica, orientado pela professora surda Lodenir Becker Karnopp. Segundo o autor, a participação no projeto de literatura lhe rendeu várias obras literárias surdas, tais como: *Cinderela Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003a); *Rapunzel Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003b); *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005a); e *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005b). Atualmente, esses exemplares literários são considerados clássicos brasileiros da literatura surda e podem ser trabalhados em escolas com perspectivas inclusivas e bilíngues.

A autora surda Carolina Hessel Silveira (2015) expressa, em sua tese de doutoramento, que o mundo dos surdos pode ser contado pelos surdos e exprimido em piadas e histórias. Sobre isso, “[...] traziam representações da cultura surda, [enquanto] outras mostram como os surdos sofreram e ainda outras apresentavam histórias de cura da surdez, casamento entre surdos, experiências religiosas etc.” (SILVEIRA, 2015, p. 15).

Piadas e histórias narradas despreziosamente podem motivar e vir a favorecer estudos da literatura surda. Assim diz a autora: “As narrativas, as piadas eram destaque e reuniram um grande número de colegas, que as contavam, durante o intervalo ou mesmo durante as aulas” (SILVEIRA, 2015, p. 15). Diante do sentimento de satisfação da autora, podemos notar que esse aglomerado de pessoas surdas, diante do seu próprio universo imaginário e real, sinalizado e traduzido em nuances de detalhes, pode desenvolver e fortalecer sua identidade cultural e vital. Tão certo disso, Bosse (2019) relata que as lições da vida servem de aprendizado e conhecimento da sua própria cultura.

Fernanda Machado (2013), autora surda, relata a sua primeira experiência literária em Libras com seu professor de teatro, o surdo Nelson Pimenta. A autora encantou-se pelo universo dos contos, das fábulas e das histórias produzidas em

Libras, instigadas por Nelson Pimenta. Ela conta da influência que teve de outros poetas surdos americanos da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, a exemplo de Clayton Valli e Marlon Kuntze.

Nessa mesma direção de influência literária, mas em outro país, o autor surdo Nelson Castro (2012) deslumbra que seu interesse por Libras se iniciou na década de 1990, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos da América. Castro fala que conseguiu vislumbrar o gênero literário das fábulas em Libras; como ele sustenta, a “[...] existência do gênero literário fábulas que, no Brasil, só existia em língua portuguesa e era totalmente desconhecido pelas pessoas surdas” (CASTRO, 2012, p. 23). Esse legado de descoberta das fábulas motivou-o a seguir suas pesquisas e estudos surdos no Brasil.

4 O pensamento complexo e a literatura

O que é o pensamento complexo? Chamamos as palavras escritas pelo próprio autor do conceito, Edgar Morin, para nos conduzirem a uma possível inteligência. Ele escreve: “[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” (MORIN, 2015a, p. 13). A proposta do pensamento complexo é a religação dos conhecimentos que historicamente foram fraturados em disciplinas isoladas, dificultando uma compreensão mais plena e integrada da vida, em que tudo está interconectado, e nada existe como fenômeno isolado. O próprio ser humano e a vida são fenômenos complexos. Morin assim coloca a questão: “Precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la” (MORIN, 2015a, p. 14). E observa: “A ciência determinista e hiperespecializada faz do homem um objeto, uma máquina trivial, cortado em pedacinhos como um salsichão” (MORIN, 2004, p. 14).

A questão que o pensamento complexo busca trabalhar é a conexão dos saberes, formando uma “ecologia” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 35), com vistas à minimização da cegueira compreensiva que o conhecimento mutilado tem produzido. Morin salienta: “Também o professor de Filosofia, na condução de seu ensino, deveria

estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura” (MORIN, 2003, p. 23).

É interessante notarmos que não apenas os conhecimentos foram apartados em disciplinas estanques, que os docentes por vezes pouco colocam em comunicação nas matérias que lecionam — e os alunos fazem tal conexão entre elas menos ainda no miúdo da vida para a sua melhor apreensão e compreensão —, mas a própria literatura tem ficado deslocada dos saberes essenciais para a formação dos seres humanos em sua integralidade; desse modo, perde-se a oportunidade de lançarmos mão de um saber fundamental, que é a literatura, para a formação humana, “para a compreensão humana” (SÁ; ROLDÃO; LINDSTRON, 2022) e o “ensinar a viver” (MORIN, 2015b).

Roldão (2022) e Roldão, Vitorino e Sá (2022) vêm destacando o potencial das narrativas e da imaginação na religação dos conhecimentos. Em sua tese de doutorado, Roldão (2022, p. 29), ao abordar as narrativas científicas, destaca: “As narrativas e a imaginação podem nos ajudar a vermos, pensarmos e colocarmos a nossa atenção em construir o mundo de um jeito novo e diferente, a começar pela educação”. E salienta: “Para construirmos novas narrativas, exercitar o pensar diferente — imaginativa e inventivamente —, é preciso instaurar uma brecha”. Entendemos que tal reflexão trazida pela autora cabe não apenas para pensarmos as narrativas científicas, como também as narrativas literárias e as contações de histórias — e, por que não dizer, para pensarmos o trabalho com a literatura surda? Em *Os livros que fizeram a diferença*, Morin (2014b, p. 285) pergunta: “O que é um livro que faz diferença em uma vida?” e responde: “É um livro que para seu leitor, constitui uma ‘experiência de verdade’, o que vale não apenas para um livro de ideias, mas também e talvez mais profundamente, para um poema ou um romance”.

Roldão, Vitorino e Sá (2022, p.22) apontam:

Nós, seres humanos, somos seres narrativos. Nós nos renovamos pelas histórias que narramos e fruímos. Contamos histórias sobre as coisas e sobre nós mesmos, e as histórias que contamos e fruímos vão construindo a nossa cultura e nos construindo enquanto

humanos. Por meio de nossas muitas histórias, vamos dando significado e sentido ao mundo.

A literatura é riquíssima em metáforas e em sua capacidade de integrar e conectar saberes por meio da narrativa e, assim, significar a existência. Morin (2003, p. 91) denunciou: “a literatura revela o valor cognitivo da metáfora, que o espírito científico rejeita com desprezo”. Em seu livro *A cabeça bem-feita*, o autor destaca o papel importantíssimo da metáfora, tão ricamente presente na literatura, cujo caráter pode também favorecer a religação dos saberes. Escreve:

A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta. Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece frequentemente precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer (MORIN, 2003, p. 91-92).

Morin (2014b, p. 294) nos dá o seu próprio depoimento com a literatura e sua vida, nutrida pelas metáforas das quais ela é entretecida: “[...] não cessei de me nutrir de literatura e poesia, e não por compensação ou lazer, [...] mas para infundir vitalidade às minhas ideias”. Morin aponta em sua obra não apenas a importância da religação dos conhecimentos disciplinares que foram separados, mas do conhecimento científico e das humanidades. Ele dá depoimento de sua própria experiência com os livros:

Se a literatura teve uma grande importância para mim, é porque ela relata experiências da vida. [...] a literatura desempenha um papel importante. Sou daqueles que descobriram as próprias verdades por meio dos grandes romances. (MORIN; PENA-VEGA; PAILLARD, 2004, p. 55).

Ainda, relata:

Para mim, o Livro teve importância primordial, exatamente porque jamais me senti asfixiado pelos livros[...]. Não vivi dentro dos livros, mas os livros foram onipresentes em meu viver e agiram sobre ele. O livro sempre estimulou, iluminou e guiou o meu viver. (MORIN, 2014b, p. 294).

Contando passagens muito particulares de sua vida, em um de seus livros que assume uma tonalidade autobiográfica, Morin (2013, p. 18-19) descreve:

Subindo a rua Ménilmontant após a aula, eu parava diante de um sebo. Meu primo Fredy e eu chamávamos o dono de “Alberto I”, porque ele lembrava vagamente, com seu pequeno bigode, o rei dos belgas. [...] Eu comprava e trocava com ele livros de romances de segunda mão [...]. Assim começou minha caminhada autodidata: a partir do romance popular, do filme, da cançoneta, a partir da cultura da rua Ménilmontant [...]. Mas eu não relegarei a cultura da rua Ménilmontant a meu museu pessoal da infância [...] continuo a ver encanto em cançonetas, em romances não reconhecidos como literários, em filmes que não são de cinemateca e, hoje, em séries de televisão.

Nessa mesma obra, o autor nos conta que, em sendo filho único e órfão de mãe aos dez anos, encontrou nos livros e na cultura em geral, tão avidamente visitada por ele na infância e juventude, as verdades de sua vida.

Um livro importante revela-nos uma verdade ignorada, escondida, profunda, sem forma, que trazemos em nós, e causa-nos um duplo encantamento, o da descoberta de nossa própria verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós mesmos em personagens diferentes de nós. (MORIN, 2013, p. 19).

A busca pelos livros após a morte de sua mãe foi uma busca por consolo para essa tão irreparável perda, aponta-nos o autor. A fruição dos textos dos russos Tolstói e Dostoievski, por ele citados como reveladores, veio incisivamente habitar o seu imaginário (MORIN, 2013). Ele conta que, com Dostoievski, aprendeu a compreender os seus “próprios sentimentos em relação à vida” (MORIN; PENA-VEGA; PAILLARD, 2004, p. 55). Morin cita ainda outros autores que marcaram a sua experiência leitora na adolescência, tal como Malraux e Proust, dentre outros (MORIN, 2013). Este último é apresentado conjuntamente com Dostoievski na obra *Meus Filósofos* (2014a), ao lado de outros intelectuais que deixaram marcas na formação de suas ideias. Nessa obra, ele alega ter começado a ler os escritores russos no ensino médio, listando muitos dos livros de vários escritores por ele fruídos. Ele nos conta que, com Dostoievski, despertou para a Filosofia — do que já percebemos a trama interdisciplinar entre os saberes que Edgar vai tecendo em sua própria formação pessoal, por meio dos conhecimentos obtidos por meio da literatura.

Em sua obra *Amor, Poesia, Sabedoria* (MORIN, 2005), o autor aborda duas dimensões que constituem a vida humana e que, tal como os conhecimentos, também têm sido administradas de maneira disjuntiva na condução da vida humana. São elas: a *prosa* e a *poesia*. A dimensão prosaica da vida, para Morin, diz respeito às atividades que fazemos por serem necessárias para a manutenção da existência; são atividades práticas, técnicas e materiais. Já a dimensão poética diz respeito à festa, ao gozo, àquilo que fazemos por prazer e desejo, não por necessidade. O autor aponta que “prosa e poesia eram intimamente entrelaçadas nas sociedades arcaicas” (MORIN, 2005, p. 59). Para ele, assumir a dialógica *sapiens-demens*, que ilustra a relação entre a prosa e a poesia da vida, é a linha da sabedoria, e essa “deve saber que contém em si uma contradição” (MORIN, 2005, p. 66). O pensamento complexo assume a contradição como parte integrante e constituinte da vida e de seus paradoxos.

Em *Meus Filósofos* (MORIN, 2014a, p. 105) ele nos confia que

Sem dúvida, eu não teria proposto a ideia de *homo sapiens-demens* como noção chave em *O paradigma perdido*¹ se, desde a adolescência, não tivesse sido marcado por esse sentimento tão profundo da indissociabilidade da loucura e razão que existe no ser humano, e se esse sentimento não tivesse sido incessantemente regenerado em mim pelos escritores russos e, sobretudo pela lembrança de Dostoiévski.

É da experiência de possessão que existe em Dostoiévski que o autor pode compreender que podemos ser possuídos pelas ideias, pelos mitos, e que nós aqui escolhemos enfatizar como histórias e narrativas.

A partir de tais reflexões, é possível destacarmos o papel tão peculiar e crucial ocupado pela literatura na constelação dos saberes para a formação e compreensão humana na perspectiva do pensamento complexo. Gostaríamos de resgatar, ainda, mais uma passagem. Na revista *Autocritique*, Morin deixa explícito o seu posicionamento a esse respeito:

Até uma certa idade, a literatura prepara-nos para a vida. Ela canaliza o movimento entre o real e o imaginário. Aleita nossos tropismos

¹ Obra publicada por Morin, em 1973, sob o título *Le Paradigme Perdu: la nature humaine*, pela Le Seuil, Paris. Foi traduzida e publicada pela Zahar Editores, posteriormente, com o título *O enigma do homem: para uma nova antropologia*.

afetivos. No final da infância ela nos dota de uma alma... Ela propõe moldes sobre os quais se vestirão nossas tendências individuais, e este vestir, sejam roupas sob medida sejam de confecção, dará forma a nossa personalidade. Ela nos oferece antenas para entrar no mundo. Não quero dizer que ela nos adapta a este mundo: ao contrário, seus fermentos de rejeição e de inadaptação, seu caráter profundamente adolescente contradiz este mundo. Mas contradizem dando-nos acesso a ele. (MORIN, 2013, p. 20).

A literatura tem sido um campo multidimensional para a compreensão complexa do *homo sapiens/demens* e tem sido um dos pilares (ontológicos e axiológicos) na formação humana de Edgar Morin.

5 O trabalho da literatura surda na escola e as contribuições do pensamento complexo

As experiências visuais surdas relatadas pelos autores e pesquisadores surdos podem instigar olhares curiosos de crianças surdas, que por muitas vezes não conhecem a sua própria língua e o poder que esta pode proporcionar a elas.

Compreendemos como relevantes que essas experiências narradas pelas obras literárias dos surdos, contando as trajetórias profissionais, acadêmicas e humanas do seu próprio protagonismo surdo, possam inspirar outras crianças surdas, a fim de promoverem a expansão de diálogos, nas escolas, entre as crianças surdas, mas também entre as crianças surdas e as ouvintes, promovendo uma religação de saberes entre surdos e entre ouvintes e surdos.

Tal movimento no seio da comunidade escolar, com debates e discussões de práticas didáticas e pedagógicas entre todos os que fazem essa comunidade, pode servir de ponto de partida para que se analise o currículo para a educação bilíngue dos estudantes surdos em processo de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista do pensamento complexo de Edgar Morin (2011), que propõe uma educação denominada “planetária”, concebemos que é possível pensar em uma reorganização do

planejamento curricular e da cultura escolar com vistas a uma educação bilíngue (Libras/Português) de estudantes surdos.

Em função dessa perspectiva propositiva, situamos a educação bilíngue como sendo assistida pela base primordial epistemológica do pensamento complexo de Edgar Morin. Apostamos que essa teoria do conhecimento seja capaz de emitir e enlaçar fios condutores de transformação orquestrados por todos (gestão, docentes, discentes, funcionários administrativos e família de discentes surdos) que compõem a organização complexa e sistêmica escolar. Pensando dessa maneira, compreendemos que o pensamento complexo pode contribuir na representação e valorização cultural do sujeito surdo, que é carregado de valores peculiares, plurais, singulares e multiculturais, como parte integrante da escola (COELHO; ALMEIDA, 2020), compondo-a conjuntamente com os demais profissionais que atuam na escola, incluindo os colegas ouvintes.

Compreendemos que os espaços educacionais bilíngues devem ser lugar de aprendizado bicultural, multifacetado, plural e complexo. Ousamos acreditar que devam ser espaços de socialização, pertença e aprendizagem para as crianças surdas bilíngues em um contexto linguístico, sociocultural e de (trans)formação humana, compondo um espaço ecologizado de saberes.

O pensamento complexo nos auxilia a enxergar e a contribuir para um espaço de aprendizagem aberto, para a dialogicidade, potencializando nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro; um espaço de apoio aos docentes para trocas de pensamentos, vivências e ideias compreensivas; um espaço de produção de métodos pedagógicos visuais, maximizando o aprendizado dos estudantes surdos. Precisamos construir um currículo escolar que compreenda como ensinar o estudante surdo em sala de aula. Ciente disso, Morin afirma que: “Tudo o que não se regenera degenera. Ocorre o mesmo com a fraternidade” (MORIN, 2019, p. 53).

Nesse proposto movimento complexo de renovação curricular, vemos a necessidade de manutenção e criação de espaços que: elaborem projetos pedagógicos com obras literárias surdas produzidas pelos próprios estudantes surdos, com a intenção de disseminar Libras; proporcionem um ambiente de estudo harmonioso, que trafegue no universo do conhecimento entre ouvintes e surdos, promovendo o

respeito mútuo e o espírito compreensivo entre os estudantes; valorizem as particularidades linguísticas; estimulem a potencialidade do ser docente e do ser surdo, enlaçados pela capacidade total e inseparável; e acolham a incerteza do fio complexo da trama da vida (MORIN, 2019). Nessa perspectiva de complexidade, compreendemos que os princípios sistêmico-organizacional e hologramático manifestam adequadamente o surdo enquanto “parte” de um sistema escolar e, ao mesmo tempo, um sujeito hologramático que manifesta em si as características de um indivíduo (singular) que pertence a uma determinada sociedade e cultura. De acordo com isso, Sá (2013, p. 136) explicita que “O estudante é um sujeito social que contém ‘informações’, características, identidade, cultura, imaginário, práticas sociais que o identificam como uma ‘parte’ desse conjunto”. Coadunamos com o pensamento do autor e inferimos que negar a cultura, a língua e o contexto social dos estudantes surdos é ser cúmplice de ato desumano, desleal, brutal, desprovido de amor, solidariedade, empatia e fraternidade. Além disso, contribui para a não conservação de um patrimônio linguístico e cultural da pessoa surda, algo que foi conquistado com muitas lutas e resistências ao longo do tempo.

Considerações últimas

Conforme exposto ao longo do texto, a religação dos saberes e o trabalho com a literatura surda, preservando, nutrindo e divulgando a cultura surda entre os próprios surdos e também entre os ouvintes, é ainda um trabalho a ser realizado. Desejamos que o leitor que chegou até esse momento da leitura possa sentir-se instigado, tal como os autores, a seguirem refletindo, (re)imaginando a vida e concretizando oportunidades para o enlace da religação de saberes entre surdos e ouvintes, pelas múltiplas vias apontadas no texto ou, ainda, pelas múltiplas a serem construídas em cada realidade escolar concreta à luz das contribuições dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Chamando as palavras de Jaffe, autora que convocamos na epígrafe, agora para fechar o texto poeticamente e nos auxiliar a nos abirmos a uma tomada de posição quanto à religação dos saberes e à prática da literatura surda no contexto escolar do estudante surdo, lemos: “Assim são os começos [...] Basta um gesto; basta

inclinando o corpo um pouco para a frente, deslocando o peso das pernas e levantando os dedos”.

Para finalizar, com Roldão (2022, 2024), apontamos, em forma de epílogo, que é preciso tecer novas redes de sentido, sendo as narrativas uma possibilidade de fertilizarmos a capacidade de pensar antigos e novos desafios colocados à contemporaneidade.

Referências

BOSSE, Renata Ohlson Heinzemann. **Literatura Surda no Currículo das Escolas de Surdos**. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. **Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua**. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 2, p. 190-203, jul./dez. 2016.

CASTRO, Nelson Pimenta de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COELHO, Tatiana Almeida Gavião; ALMEIDA, Wolney Gomes. **A escrita da Língua de sinais como suporte ao aprendizado do português escrito para estudantes surdos: uma mediação possível**. In: SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; VILELA, Cristiano das Neves; CRUZ-SANTOS, Anabela (orgs.). *Educação de Surdos: Olhares Multidisciplinares*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. p. 103 - 118

CÓRDOVA, Gigliola Duci. **Língua de herança: língua brasileira de sinais — livro de Ronice Müller de Quadros**. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 13, p. 186-190, 2018.

CRUZ, Lyvia de Araújo; GUEDES, Michelle Arrais; LEMOS, Andréa Michiles. **Literatura surda: análise de um conto infantil à luz da tradução intercultural e intermodal**. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 223-249, ago./dez. 2021.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da Educação dos Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. *Apostila on-line*. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE_Psicologia_2011.pdf. Acesso em: 09 jan 2023.

GRANNIER, Daniele Marcelle. **A jornada linguística do surdo da creche à universidade.**

In:

KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 199-216.

GUARINELLO, Ana Cristina; CLAUDIO, Debora Pereira; FESTA, Priscila Soares Vidal; PACIORNIK, Roseli. **Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes — filhos surdos.** *Ciência e Cultura*, n. 46, p. 151-168, 2013.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem.** Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Literatura Surda: ver histórias em língua de sinais.** In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, 2., 2006, Canoas. *Anais....* Canoas: ULBRA, 2006.

MACHADO, Fernanda de A. **Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira.** 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes.** In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (orgs.). *Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver.* Fortaleza, CE: Editora UECE, 2021. p. 71–75.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A inclusão: verdade da literatura.** In: ROSING, Tânia Maria Kuchenbecker; FALCI, Nurimar Maria (orgs.). *Edgar Morin: religando fronteiras.* Passo Fundo: UPF, 2004. p. 13-20.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014a.

MORIN, Edgar. **Os livros que fizeram a diferença.** In: PENA-VEGA, Alfredo; WOLTON, Dominique. *Edgar Morin: um pensamento livre para o século 21.* Rio de Janeiro: Garamond, 2014b. p. 285-294.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Fraternidade**: para resistir a crueldade do mundo. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis: 2000.

MORIN, Edgar. PENA-VEGA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: experiência das mãos literárias. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

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

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. **A Família e o filho surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segundo a abordagem histórico-cultural. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

ROLDÃO, Flávia Diniz. **Diálogos com Morin e Vigotski**: contribuição para estratégias imaginativas na universidade. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ROLDÃO, Flávia Diniz; VITORINO, Anderson Francisco; SÁ, Ricardo Antunes de. **Narrar Histórias Sob o Pensar Complexo**: compreender o humano, incluir e religar saberes. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 68, p. 20-33, 26 out. 2022.

ROLDÃO, Flávia Diniz. **Contribuição para estratégias imaginativas na universidade**: diálogos com Morin e Vigotski. Curitiba: APPRIS, 2024.

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

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

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

SÁ, Ricardo Antunes de. **O projeto Político-Pedagógico da escola:** diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 125-148.

SÁ, Ricardo Antunes de; ROLDÃO, Flávia Diniz; LINDSTRON, Jacqueline Andreucce. **Centralidade da compreensão humana em tempos de incerteza:** a racionalidade aberta, a ética e a poesia para um humanismo regenerado. *Debates em Educação*, v. 14, n. 36, p. 1-12, 2022.

SANTOS, Ilvanir da Hora; SILVA, Joana Clécia Soares; SANTOS, Lucas Wendel Silva; VITORINO, Anderson Francisco; MATOS, Maria São Pedro Barreto. **Teatro inclusivo:** o teatro como potência na promoção da interação entre surdos e ouvintes. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; SANTOS, Lucas Wendel Silva (orgs.) *Trajetórias do Teatro em Sergipe*. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2022.

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

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

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2013.

Sobre os autores:

Anderson Francisco Vitorino é Doutorando em Educação pela UFPR - Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela UFS - Universidade Federal de Sergipe (2017). Licenciado em Letras/Libras pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Professor Assistente do Magistério Superior de Libras - Língua brasileira de sinais pela - UFAL - Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. Disciplina, Libras para ouvintes como segunda língua; Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua modalidade escrita para surdos; Libras Educação a Distância; Educação Inclusiva, Pesquisa em Educação Especial e Tecnologia Assistiva. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa - Pedagogia, Complexidade e Educação GEPPCE(CNPq), Membro do Projeto de pesquisa FALIBRAS - UFAL - sistema tecnológico que faz a tradução do português para Libras, Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia assistiva (NUPITA/UFS), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Interiorização da Língua de Sinais (NEPILS), Grupo de estudos em análise e descrição Linguística -

GEADLin - UPE - Universidade de Pernambuco; Tem experiência na área de Educação, ênfase em Educação bilíngue Libras/Português, Tecnologias Digital da Informação e Comunicação (TDIC). Tem experiência da área de Educação infantil à pós-graduação, dialogando nas seguintes temáticas: Educação, História da educação, Formação de professores, educação especial e inclusiva, práticas pedagógicas, educação a distância, tecnologia assistiva, software livre, educação infantil, ensino-aprendizagem, Libras, políticas públicas, arte e diversidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0431749235312279>.

Ricardo Antunes de Sá é Licenciado em Pedagogia - UFPR (Administração Escolar -1988 - Supervisão Escolar - UTP - 1990). Mestre em Educação - UFPR (1997). Doutor em Educação - UNICAMP (2007). Pós Doutor em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2018). Foi Coordenador Pedagógico da Escola Técnica da UFPR (1995). Foi Vice Coordenador do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da UFPR (1996). Eleito Coordenador do Curso de Pedagogia da UFPR (1997-1999). Estágio na Universidade Nacional de Educação a Distância UNED em Madrid (1999). Foi um dos fundadores do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFPR (1999). Foi coordenador do curso de Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação a Distância da UFPR (1999 a 2002). Foi diretor do Departamento de Difusão e Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2005 a 2006). Desenvolve estudos na área da formação e atuação de Professores e Pedagogos. Epistemologia da Pedagogia. Pensamento Complexo. Tecnologias e Mídias Digitais aplicadas à Educação. Educação a Distância (EaD). É membro do Grupo de Pesquisa Paradigma Educacionais e Formação de Professores - PUC-PR. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia, Complexidade e Educação. É professor do Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação e Educação e do Mestrado Profissional da UFPR. Foi Coordenador do Programa de Pós Graduação: Teoria e Prática de Ensino pelo biênio 2019-2023. Membro do Comitê Científico do Centro de Estudos e Pesquisa - Edgar Morin. É Professor Associado IV do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná desde 1992. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5979-9265>

Flávia Diniz Roldão tem Pós-doutorado (em andamento) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela UFPR (2022). Possui mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2004), graduação em Psicologia (2009), graduação em Pedagogia (1999), graduação em Teologia (1995), graduação em Educação Religiosa (1994). É especialista em Arteterapia (2003), em Fundamentos do Ensino das Artes (2002) e em Psicologia Analítica (2021). Possui Formação em Terapia Familiar e de Casal Sistêmica. Aperfeiçoamento em Saúde Mental (2005). Atualmente é professora do UNIBRASIL Centro Universitário. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa - Pedagogia, Complexidade e Educação GEPEPECOE (CNPq). Membro do Grupo Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da UFPR. Tem experiência na área de Educação desde 1995, atuando como docente em cursos de graduação e pós-graduação. Atua principalmente nos seguintes temas: Psicoterapia Individual, Familiar e Conjugal Sistêmica, Pensamento Complexo, Teoria da Complexidade, Imaginação, Psicologia e Educação, Arteterapia, Atividades Artístico-Expressivas, Psicologia da

terceira idade, Psicoterapia Breve, Educação Permanente de Idosos, Psicologia Histórico-Cultural. Escreve poesias. Atua com supervisão de estágios em Psicologia. Trabalha com Psicoterapia Individual, Familiar e Conjugal em consultório particular (www.flaviaroldao.com.br). Membro da Associação Paranaense de Terapia Familiar (APRTF). Apaixonada por todos os tipos de artes plásticas, mpb, música instrumental e poesia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1598-3989>.