



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UnB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS — TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS
SOCIAIS

**Silêncios e silenciados: o letramento literário
de alunos surdos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na
Educação de Jovens e Adultos**

Mirian Theyla Ribeiro Garcia

Brasília – DF
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UnB
INSTITUTO DE LETRAS — IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS — TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS
SOCIAIS

Silêncios e silenciados: o letramento literário
de alunos surdos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na
Educação de Jovens e Adultos

Mirian Theyla Ribeiro Garcia

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília — UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Literatura e Práticas Sociais.

Brasília – DF
2019

Agradecimentos

*E aprendi que se depende, sempre,
de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

(Gonzaguinha)

Embora tenha autoria atribuída a mim, entendo que esta tese é resultado, também, de diversas vozes e presenças com as quais tive a felicidade de conviver. Para tentar relacionar tantos personagens, o único critério que me ocorre para deixar registrado aqui o tributo da gratidão é o cronológico. Estou ciente, no entanto, que mesmo este método (que proponho na vã tentativa de capturar pela razão tema tão delicadamente inscrito em minha subjetividade) há de estar comprometido pelas óbvias limitações da memória.

Assim sendo, inicio esta sessão reconhecendo e agradecendo à espiritualidade — por vezes nomeada de Deus. Pessoalmente, acredito que a seara espiritual é o começo e o fim de tudo o que somos e esta pulsão/crença/aposta tem me inspirado a seguir em frente, mesmo nos momentos mais aflitivos.

Agradeço, também, à minha família. À minha mãe pelas lições de humildade e persistência e às minhas filhas por representarem um profundo exercício de esperança e fé no futuro. Neste pequeno (mas fundamental) grupo não posso deixar de incluir a pessoa de Erinaldo Sales. Faço isso em reconhecimento pelo apoio recebido dele nas diversas leituras e releituras deste texto e de outros, resultantes de todo um conjunto de (con)vivências que a vida imprimiu em minha jornada. Em cada uma dessas pessoas queridas encontrei porto seguro e paz de espírito nos momentos mais críticos, sendo acolhida em estados de profunda inquietação íntima.

Expresso, ainda, imensurável agradecimento à Universidade de Brasília — UnB. Considero a UnB não apenas uma instituição educativa federal, mas uma segunda casa em que tive a oportunidade de receber, construir e consolidar conhecimentos acadêmicos e, também, uma ética erigida com base no amor e na fraternidade.

Aos colegas de turma, amigos, professores, servidores e prestadores de serviços da UnB manifesto meu profundo agradecimento. Reconheço em cada um de vocês contribuição inquestionável nesta caminhada que vem se construindo em fases que se efetivaram como magníficas oportunidades de crescimento pessoal, científico e profissional: a graduação, o mestrado e, agora, o doutorado.

Dentre estas admiráveis pessoas, destaco a figura de meu orientador, professor-doutor-mentor-poeta-amigo Robson Coelho Tinoco, pessoa que sempre me impressionou pelo hercúleo esforço de chamar atenção para temas e personagens que nem sempre recebem a atenção que merecem dos estudos acadêmicos, a exemplo do universo vivencial dos estudantes de escolas públicas. Este professor mudou a minha vida, sobretudo porque enxergou em mim não apenas um considerável e óbvio conjunto de limitações e deficiências, mas como alguém cuja voz merecia ser ouvida. Professor Robson, o senhor é um homem notável.

Reverencio também, com profundo orgulho, todo o aprendizado decorrente da (agradabilíssima) convivência com o professor Pedro Jorge Salvador — lendário professor do departamento de literatura e exemplo de erudição, humildade e bom humor.

Não menos importantes ou inspiradores foram os funcionários das secretarias do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (Póslit/UnB e, posteriormente, SECPG)). Estes profissionais, dotados de cordialidade e competência técnica ímpares, foram essenciais no esclarecimento de um sem-número de questões burocráticas essenciais à trajetória de mestrandos e doutorandos que, como eu, por vezes se encontram perdidos frente a inúmeros prazos e condições institucionais. Sem medo de errar, destaco deste grupo os nomes de Dora, Nívea, Armando, Cláudia e Joalysson. Essas pessoas, em diferentes momentos, foram e são pedras angulares para o bom funcionamento da universidade.

Em se tratando de UnB, não posso encerrar essa breve referência sem mencionar os professores e professoras que, no exame de qualificação ou na defesa da tese, propuseram alterações, ajustes, correções e aprimoramentos que contribuíram muito com o desenvolvimento desta pesquisa. Portanto, deixo aqui meus agradecimentos à professora Dra. Patrícia Trindade Nakagome (TEL/UnB), ao professor Dr. Danglei de Castro Pereira (TEL/UnB), à professora Dra. Dorisdei Valente Rodrigues (SEEDF) e à professora Dra. Enilde Faulstich (LIP/UnB). Agradeço, ainda, às pessoas que, gentil e espontaneamente, se dispuseram a participar da sessão pública de defesa da tese.

Outra casa que tenho frequentado, e já há quase duas décadas, é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEEDF. Este ambiente propiciou aprendizagens e relações que mudaram para sempre o meu modo de enxergar o mundo. Ser professor, em um país assolado pela desigualdade social e pela inversão de valores e prioridades, é sempre um desafio extenuante. Mas a esperança na educação enquanto agente transformador de vidas irmana e motiva os profissionais que, com desvelo e bravura, tentam contribuir com a mudança positiva do atual estado de coisas.

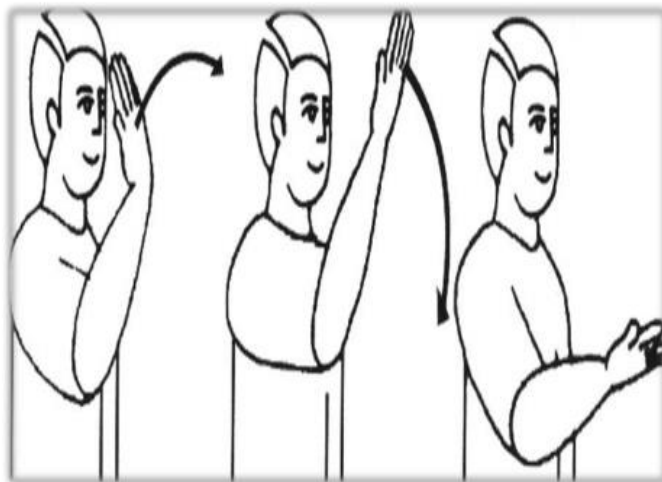
Nas diversas escolas públicas em que tive a sorte de trabalhar, fui investida como professora. No entanto, destaco que nestes espaços, na maior parte do tempo, mais aprendi/aprendo que efetivamente ensino. E muitos foram os mestres com os quais aprendi lições valiosas: estudantes (e seus familiares), colegas professores, servidores da carreira de assistência à Educação, prestadores de serviços. Pessoas nobres em uma marcha silenciosa, porém fundamental, para concretizar essa gigantesca e frágil utopia chamada Educação.

Destaco, de minha vivência na SEEDF, os inesquecíveis anos de trabalho junto ao Centro de Ensino Médio 01 do Gama (o “CG”). Nessa escola aprendi o valor do trabalho em grupo, do compromisso profissional e do amor à causa da Educação pública. No CG, mais que colegas eventuais e corriqueiros, fiz amigos e fui abençoada com a oportunidade de conviver com pessoas de inapelável capacidade técnica e impressionante valor humano. Embora tentada a nomear tão esplêndidos companheiros de jornada, prefiro não fazê-lo, sob pena de cometer alguma injustiça em vista da já referida limitação pessoal da habilidade da memória.

Em se tratando de minha atuação na Secretaria de Educação, é absolutamente importante deixar registrado que foi neste espaço que tive a graça de conhecer e conviver com alunos surdos e intérpretes. Essas pessoas, de forma muito intensa, despertaram em mim o respeito e admiração pela Comunidade Surda. Deste grupo impressionante, destaco, com louvor e profundo respeito, as figuras de meus ex-alunos Bruna Mendonça, Winter Santana da Fonseca e Poliana da Silva. Destaco também o irrepreensível trabalho das intérpretes de Libras, Luciana Lemos e Cida Santos, pessoas com méritos evidentes, dentre os quais a doçura e humildade.

Não posso encerrar este breve testemunho de reconhecimento sem agradecer à SEEDF por ter autorizado meu afastamento remunerado para estudos, instituto fundamental para a realização de minhas atividades.

A cada uma das pessoas insubstituíveis e agentes da diferença positiva em minha vida e em meu doutoramento, meu mais fraternal abraço.



1

Obrigada!

¹ CAPOVILLA et al., 2012, p. 1608.

E a arte, como a Educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a Educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?

(Carlos Drummond de Andrade, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1974)

O Brasil não produz livros 'demais'. O Brasil produz leitores de menos.

(Afonso Romano de Sant'Anna, Estadão, São Paulo, 15 de outubro de 2011)

RESUMO:

O presente estudo objetiva destacar elementos que fomentem a reflexão e o debate sobre a maneira como vem funcionando e como pode ser a oferta da educação literária, na perspectiva de formação do leitor, para alunos surdos inseridos em turmas inclusivas no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O processo de interação entre o leitor surdo e o texto literário em ambiente escolar não é isento de conflitos que, por vezes, resultam e refletem características que reproduzem a própria condição do ser surdo. Por essa perspectiva, propõe-se que (re)conhecer e entender elementos de aproximação e de distanciamento, identificação e incompatibilidade entre a literatura e o aluno surdo são atitudes que podem contribuir para a formação escolar e humanística destas pessoas.

Palavras-chave: Educação literária. Letramento literário. Formação do leitor literário. Surdos. Inclusão. Dialogismo.

ABSTRACT:

The present study aims to highlight elements that foster reflection and debate on the way has been working and how could be the offer of Literary Education for deaf students included in inclusive teaching classes in the perspective of the reader's formation.

The process of interaction between the deaf reader and the literary text in a school environment is not free of conflicts that, sometimes, result and reflect characteristics that reproduce the very condition of being deaf. From this perspective, it is proposed that (re) knowing and understanding elements of approximation and distance, identification and incompatibility between literature and the deaf student are attitudes that can contribute to the educational and humanistic formation of these people.

Key-words: Literary education. Literary literacy. The literary reader's formation. Deaf people. Inclusion. Dialogism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIAP — *Bureau International d'Audiophonologie* (Agência Internacional de Audiologia)

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCCS — *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos)

CIF — Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM — Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DGP — Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

FENEIS — Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT — Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES — Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)

LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais

MEC — Ministério da Educação

MCTI — Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

NEE — Necessidades Educativas Especiais

OMS — Organização Mundial da Saúde

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM — Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA — *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

SEEDF — Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TEL — Departamento de Teoria Literária e Literaturas

UnB — Universidade de Brasília

UNESCO — *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)

WFD — *World Federation of the Deaf* (Federação Mundial dos Surdos)

Sumário

1 Introdução	13
1.1 Esclarecimento quanto ao método de pesquisa adotado	14
1.2 Lugares de fala e ensino supostamente inclusivo	17
1.3 Justificativa ao recorte adotado	20
1.4 Estruturação	21
2 Apontamentos gerais sobre leitura e leitores em formação	26
2.1 Dificultadores do letramento literário	31
2.2 Alunos surdos e o direito à literatura	40
3 Arcabouço teórico	47
3.1 Leitura na escola: novos e antigos paradigmas de letramento	48
3.2 A teoria dos multiletramentos e o letramento literário	52
3.3 Práticas de leitura e abordagens recepcionais	60
3.4 Educação literária e as concepções relacionais	66
3.5 O letramento literário em contextos de inclusão social e multiculturalismo	72
3.6 Estudos culturais e o letramento literário em perspectiva inclusiva	78
3.7.1 Identidades(s) surda(s) em contexto (multi)cultural	84
3.7.2 Cultura surda: entre contestações e reconhecimento	89
3.8 A proposta dialógica	96
4 Retratos do silêncio	102
4.1 Silêncios e silenciados	104
4.2 Breve cartografia do silêncio	111
4.3 Índices, estatísticas e supressões	114
4.4 Pluralidade apagada	123
4.5 Políticas e matrizes curriculares	127
4.6 Produções acadêmicas: estado da arte	133
4.6.1 Delimitação do <i>corpus</i>	134
4.6.2 Dados	137
4.6.3 Análise dos dados obtidos	144
4.7 Cultura surda: (re)conhecimento e contestação	146
4.7.1 Artefatos culturais surdos	147
4.7.2 Literatura Surda	149
5 Apontamentos para a formação do leitor literário surdo	155

5.1 Lugares de fala, espaços de diálogo _____	165
5.2 Protagonismo surdo e reciprocidade não-surda em contexto dialógico _____	172
6 Considerações finais: por um letramento literário inclusivo _____	178
Referências _____	185

1 Introdução

“O início é a metade do todo.”

Provérbio grego
(Dilke, 1980, p. 82, com tradução minha)

O presente estudo objetiva evidenciar aspectos referentes ao desenvolvimento de práticas de letramento literário orientadas para a formação do leitor literário surdo inserido em ambientes de ensino regular e inclusivo, notadamente os matriculados no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa proposta está baseada no entendimento do letramento literário como uma dimensão prática de articulação entre a literatura e a educação, o que o torna um instrumento de suporte considerável para a ampliação do repertório de aprendizagens objetivas e sensíveis dos estudantes.

Em função de sua amplitude e relevância para o aprimoramento escolar e humanístico, defende-se que essas práticas façam parte da formação escolar de todos os alunos. No entanto, o exame da realidade das escolas demonstra que o letramento literário, por diversas razões, não tem sido desenvolvido de forma eficaz nas escolas de todo o país. Como resultante deste cenário, cada vez menos alunos têm desenvolvido o hábito e o gosto pela leitura literária o que, por diferentes razões, representa prejuízo para sua formação, notadamente para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura.

No caso dos alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais² (NEE), este prejuízo é ainda mais grave. Isso porque os alunos que possuem esse tipo de demanda sofrem tanto com os problemas gerais do ensino de literatura quanto com os de caráter mais específico, como o de seu afastamento das práticas de leitura literária em função de presumidas limitações de suas habilidades e competências.

No entanto, é importante destacar que os problemas relativos às práticas de letramento literário em perspectiva inclusiva constituem um panorama complexo. Sendo assim, eles não ocorrem desvinculados das questões referentes às necessidades

² Optou-se por utilizar esta nomenclatura por ser ainda a mais comumente utilizada. No entanto, é oportuno referir que há profissionais em educação que preferem empregar a expressão “estudante com Atendimento Educacional Especializado” (AEE) ao invés de “estudante com NEE”. Tal opção, de acordo com quem utiliza este registro linguístico, é não estigmatizar, ainda mais, os alunos com especificidades que demandam atendimento pedagógico individualizado.

especiais, mas também envolvem desdobramentos relativos ao ensino de literatura e a própria educação em si, como a adoção de processos pedagógicos que, por não estarem orientados para a constituição de sujeitos letrados, propiciam pouco ou nenhum contato com a literatura. Além disso, quando se pensa em inclusão de estudantes como os surdos, por exemplo, não se pode deixar de referir a implicação de temas complexos, como os que dialogam com princípios elementares dos direitos humanos.

Em vista de tal abrangência, entende-se como apropriado e urgente o estudo e o debate sobre o ensino de literatura para alunos surdos que façam parte de turmas de ensino inclusivo. Amparado neste entendimento, buscou-se apontar reflexões e propostas que possam ajudar a suplantam parte das dificuldades enfrentadas pelo professor de literatura em seu cotidiano profissional de interação com os mais diferentes tipos de alunos, entre estes, os surdos.

1.1 Esclarecimento quanto ao método de pesquisa adotado

Um caminho necessário adotado em pesquisas nas quais se aponta uma situação-problema na qual se pretende interferir, alterar ou estabelecer reflexões para tanto é a comprovação da existência de tal circunstância. Para isso, é comum a descrição de eventos ou fatos corroborados pela anexação de documentos tais como fotos, coleta e transcrição de depoimentos, aplicação e tabulação de questionários e, ainda, apresentação de relatórios obtidos em visitas de campo. Isso para citar apenas alguns dos métodos possíveis.

No caso específico da presumida ineficácia na formação do leitor literário surdo nas escolas inclusivas, principalmente no Nível Médio e na Educação de Jovens e Adultos, uma metodologia aceitável seria a da constatação *in loco* de tal circunstância por meio de um estudo de caso. Isso seria perfeitamente possível, por exemplo, pela aplicação de questionários diretamente aos alunos surdos, inquirindo-lhes sobre seus hábitos de leitura. Outra forma de aferição poderia envolver, também, a entrevista de professores a quem caberia, de forma geral, a responsabilidade sobre o desenvolvimento de habilidades leitoras. Este era o entendimento inicial.

Com o desenvolvimento das primeiras interações para a elaboração desta pesquisa, conversas informais foram estabelecidas com estudantes surdos, bem como com seus intérpretes de Libras (língua brasileira de sinais) e professores. No contato com os alunos, as pressuposições iniciais começaram a se confirmar e diversas deficiências na educação literária³ dos surdos foram espontaneamente mencionadas. Mas, nas conversas com intérpretes e professores, além das mesmas impressões apontadas pelos estudantes, um questionamento não previsto inicialmente foi trazido à tona.

Tratava-se de uma resistência destes profissionais com relação ao que eles consideravam uma exposição negativa de seu trabalho. Estes professores e intérpretes não se sentiam confortáveis em participar de mais uma interação com a universidade, expondo seu cotidiano profissional de enfrentamento de dificuldades de diversas ordens. Não se sentiam à vontade porque, depois de colaborarem com as pesquisas, seriam taxativamente acusados de “incompetentes” por pesquisadores que, no curso da comprovação de suas teorias e teses, se apressavam em relegar às escolas e seus profissionais o papel de únicos responsáveis por um quadro estrutural (e histórico) de falhas. Essa vivência, inclusive, já havia sido experimentada por eles.

O desabafo feito por professores e intérpretes não passou despercebido. Isso porque a consideração feita pelos colegas apontou um contrassenso importante na forma como algumas pesquisas relacionadas ao campo da educação podem estar sendo conduzidas.

Nesse ponto, acrescenta-se que, mais que indispor instâncias e pessoas imbuídas da hercúlea tarefa de pôr em prática teorias ao mesmo tempo em que se questiona a validade de tais pressupostos, a pesquisa acadêmica sobre educação deveria estar pautada na busca pelo diálogo entre a universidade e a sociedade. Este diálogo, no entanto, deve ser repensado de forma a não infringir a tênue ética envolvida no processo. Sem a interação plena entre estas instâncias, é bem provável que o necessário avanço na educação persistirá como um sonho distante ou mote para discursos demagógicos.

³ Expressão utilizada para referir os “processos de educar através da literatura que representa também os espaços sociais de cidadania” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 15). No presente estudo, esta designação será utilizada em alternância à expressão “letramento literário”.

Dito isso, observa-se que, embora o relato dos professores possa estar vinculado a uma situação pontual ou a um mal-entendido que, de forma alguma, reflete o papel da universidade e de seus pesquisadores, optou-se nesta pesquisa por não ignorar a validade do ponto de vista dos profissionais consultados. Para tanto, ficou decidido que a metodologia inicialmente proposta não seria mais adotada.

Para comprovar aos que se dispõem a conhecer a argumentação acerca da existência de problemas na educação literária oferecida atualmente aos estudantes surdos, foi preciso adotar uma metodologia diferente. Com ela, tentou-se demonstrar que os problemas referidos não se restringem exclusivamente às aulas de literatura, mas refletem nelas a forma como são percebidos os próprios surdos de forma geral (o que influencia diretamente as práticas de letramento literário).

No final das contas, o ajuste acabou sendo positivo, pois apresentou dois desdobramentos interessantes em relação à argumentação inicialmente proposta. A redefinição da pesquisa possibilitou, em uma primeira análise, a percepção de diversos negligenciamentos que impedem a oferta e a prática de uma educação mais abrangente e inclusiva de fato para os alunos surdos⁴.

Além disso, a mudança de metodologia estimulou a compreensão segundo a qual, mais que vilões a quem esterilmente acusar, a educação voltada para a formação democrática, crítica e humanizada de todos os estudantes demanda compromisso coletivo com a mudança. Essa tarefa é árdua porque, além dos problemas evidentes, precisam ser enfrentadas adversidades escondidas em entrelinhas que se julgavam inexistentes.

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida de forma a evitar eventuais exposições desnecessárias e parciais da realidade das salas de aula. Dessa forma, destaca-se que o objetivo adotado foi o de evidenciar e encorajar o estabelecimento do diálogo sobre questões pertinentes ao cotidiano escolar, mas que são normalmente menosprezadas. Com a proposição deste diálogo objetiva-se desenvolver estratégias

⁴ Por uma questão conceitual, devidamente apresentada no corpo da tese, tais negligenciamentos/omissões são nomeados como “silêncios” ou “silenciamentos”.

para despertar junto aos alunos, surdos e não-surdos⁵, o hábito e o prazer pela leitura literária.

1.2 Lugares de fala e ensino supostamente inclusivo

Quando as linhas gerais desta pesquisa são apresentadas, em ambientes acadêmicos ou não, via de regra surge alguém que questiona o sentido de uma tese focada na análise de aspectos concernentes ao ensino de literatura em turmas regulares e inclusivas de ensino, principalmente no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Tal dúvida se justificaria pelo entendimento segundo o qual os alunos surdos já fariam parte de turmas inclusivas e já estariam sendo devidamente atendidos em suas escolas. O atendimento, nesse caso, estaria sendo assegurado pela presença de intérprete de Libras (língua brasileira de sinais), por adaptações curriculares e pelo atendimento dos profissionais atuantes nas salas de recursos multifuncionais.

Infelizmente, mesmo quando existe essa estrutura, muitos são os elementos que dificultam os processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos nas aulas de literatura. Alguns deles serão apontados nesta pesquisa, como é o caso do pouco conhecimento que se tem sobre as produções culturais surdas e sobre a própria cultura e identidade(s) surdas. Dito isso, pode-se afirmar que ainda há muito a se debater, refletir e avançar sobre o tema da formação de leitores literários surdos nas escolas.

Outra indagação muito comum acerca da adequação e propriedade desta pesquisa diz respeito aos questionamentos quanto à relevância (ou legitimidade) das considerações que serão desenvolvidas. Isso porque elas partirão de uma pessoa não-surda e que, em primeira análise, não teria condições para falar sobre o tema com a propriedade de um surdo.

Para tentar responder a esse tipo de interpretação, destaca-se que, de fato, essa pesquisa foi desenvolvida por uma pessoa não-surda. Essa pessoa, inclusive, antes de ser professora de língua portuguesa, não havia passado pela experiência de conviver com pessoas com necessidades educacionais especiais, surdas ou não. Neste caso,

⁵ Em respeito à consideração da perspectiva surda como matriz de referência válida, neste estudo será empregado o termo “não-surdo” em substituição a “ouvinte” para diferenciar esses dois grupos distintos de indivíduos.

realmente, não haveria condições para expor, com a propriedade de um surdo, sobre um tema que o envolva diretamente.

Mas o objetivo desta pesquisa não é de falar pelos surdos. A rigor, os surdos não precisam de alguém que “fale por eles”. Essas pessoas são plenamente capazes de não apenas entender o mundo do qual fazem parte como de se expressar sobre ele. Basta que haja disponibilidade para ouvi-las e que sejam oportunizados os meios para tanto.

Além disso, destaca-se que ser não-surda é apenas uma parte dos elementos que constituem e definem a pessoa a cargo desta pesquisa. Neste caso, destaca-se que, mesmo não sendo surda, a autora desta pesquisa está ciente do controverso histórico de opressão vivenciado (no passado e ainda atualmente) pelos surdos e a importância do esforço em combatê-lo. Tal disposição, inclusive, possibilita a inclusão de pessoas não-surdas na *comunidade surda*, ou seja, no coletivo de indivíduos (surdos e não-surdos) que conhecem e defendem os interesses dos surdos.

Tal coletividade, como será demonstrado nesta pesquisa, inclui todos aqueles que apresentam empatia com as histórias de vida, demandas e interesses surdos, como familiares, professores, intérpretes, amigos, entre outros. Em suma, os integrantes desta comunidade “tanto podem ser os surdos, os não-surdos filhos de pais surdos, os intérpretes e **os que simpatizam com os surdos**” (PERLIN, 2003, p. 17, com grifo meu).

Nesse contexto, salienta-se que a perspectiva pessoal não-surda pode, de alguma forma, contribuir com o fortalecimento da causa surda. Isso porque essa causa não refuta a adequação que advém do respeito e a disposição para o diálogo. Diálogo entre surdos e não-surdos, entre surdos e surdos e entre não-surdos e outros não-surdos. Em suma, o diálogo entre pessoas que estão comprometidas com a mudança de um estado de coisas ainda marcado pela ignorância e exclusão social como é, em muitos casos, a realidade enfrentada por alunos surdos em turmas regulares de ensino e pretensamente inclusivas.

O advérbio “pretensamente”, embora pareça acusativo ou ressentido, é empregado apenas para destacar que incluir um estudante é um processo complexo que envolve bem mais que a garantia de frequentar as aulas de uma escola. Isso porque garantir o acesso é *integrar* e não, necessariamente, *incluir*. A rigor, o próprio ato de incluir, quando praticado de forma desarticulada de outras ações, não é suficiente para

a efetivação dos objetivos da complexa sistemática associada à expressão “inclusão escolar”.

Integrar e incluir, quando limitados tão somente à incorporação física dos estudantes, não possibilitam o alcance do objetivo maior que é promover a inclusão social das pessoas. Portanto, para transcender as limitações da mera inserção de estudantes no espaço físico da escola, é necessário articular outras abordagens e atitudes, como conhecer, respeitar e interagir (para citar apenas algumas). Esse processo não ocorre de forma automática e demanda reflexão, diálogo e compromisso com o aprimoramento das práticas já adotadas e, por vezes, entendidas como únicas possíveis (cf. BUDEL; MEIER, 2012).

Dito isso, argumenta-se que um ambiente escolar efetivamente inclusivo vai além das paredes de uma sala de aula frequentada por um ou mais alunos com necessidade(s) educativa(s) especial(is). Uma escola inclusiva de fato conta com a atuação comprometida de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, por esses alunos. Além disso, a escola plenamente voltada à prática da inclusão busca oportunizar práticas de aprendizagem para todos, empregando, quando necessário, estratégias específicas de ensino para assegurar a igualdade de condições. Neste caso,

incluir é incorporar, no currículo visível e naquele que é oculto, a diversidade como um aspecto presente e que deve ser valorizado e não excluído. É entender que não é o aluno que precisa se adaptar a tudo, mas que a escola deve mudar para adaptar-se aos diversos alunos que frequentam a instituição. [...] A educação para ser inclusiva precisa levar em conta os desejos dos alunos e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não somente suas dificuldades. Não é um processo de negar a “deficiência”, mas sim de saber que há um ser humano para além da deficiência e não permanecer “engessados” por ela. É ler além das linhas escritas, ver além das aparências, prever que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, sem, contudo, diminuir o que se pode ensinar, subestimando assim o aluno e suas reais possibilidades. (SILVA; MACIEL, 2011, p. 3)

Em vista do que foi argumentado, entende-se que, enquanto não for constatada a prática de ações que respeitem os princípios elementares de educação inclusiva, uma escola que possua em seu corpo discente alunos com necessidades educativas especiais é “pretensamente” inclusiva. Para ser considerado inclusivo de fato, é

necessário que este ambiente harmonize sua designação, o discurso que expressa e as práticas pedagógicas que desenvolve.

1.3 Justificativa ao recorte adotado

Conforme já brevemente referido, a pesquisa ora apresentada objetiva estimular a discussão sobre o ensino de literatura e a promoção de práticas de letramento literário que considerem de forma mais efetiva e inclusiva os estudantes surdos. Tal orientação é proposta como expressão de discordância e tentativa de mudança do atual cenário de escassez de estudos sobre esse tema. Para tanto, será buscado o desenvolvimento de reflexões que possam estimular o debate e a produção acadêmica a esse respeito, cooperando com o aprimoramento das práticas pedagógicas cotidianas.

Dito isso, destaca-se que há uma preocupação, revelada já no título do trabalho, de incluir nas considerações que serão propostas a situação dos alunos surdos que cursam o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes estudantes em particular apresentam carência (e urgência) mais destacada no cenário geral problemas no ensino de literatura para surdos. Isso porque os poucos estudos que abordam o ensino de literatura e o letramento literário para alunos surdos estão concentrados nos níveis iniciais de formação, com público-alvo variando entre infantil e infanto-juvenil. No caso específico de pesquisas que tenham como foco os leitores juvenis ou adultos, a lacuna se torna ainda mais acentuada, beirando a inexistência.

Nesse contexto, a tímida figuração do universo vivencial dos alunos surdos da EJA e do Ensino Médio no campo dos estudos especializados sobre ensino de literatura constitui um fenômeno lastimável. Mas, comparativamente, o caso dos alunos de EJA é particularmente mais dramático que o dos matriculados no Ensino Médio. Isso porque nesta modalidade de ensino em particular, os parâmetros de trabalho são completamente diferentes dos adotados no suporte a outros alunos com NEE na Educação Básica. A diferença ocorre porque o atendimento educacional especializado praticado nas escolas com regimes regulares de ensino está predominantemente focado na oferta de suporte, serviços e recursos ao seu público-alvo, isto é, aos estudantes inseridos na faixa etária compreendida entre 7 e 17 anos.

Essa situação resulta em desassistência dos estudantes com NEE fora da faixa etária esperada para o nível de ensino em questão (Ensino Fundamental ou Médio). Neste caso, embora a legislação educacional brasileira reconheça a EJA como uma modalidade de ensino cuja oferta deva ser assegurada também às pessoas com necessidades especiais, “percebe-se que o acesso a serviços e recursos ainda é frequentemente negado” (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 281).

Este cenário de desamparo estrutural vivenciado pelos alunos surdos que cursa a EJA confere tom ainda mais pungente à carência de práticas de letramento literário mais eficazes junto a este público-alvo específico. Sobretudo porque essa modalidade de letramento — como será argumentado neste estudo, promove (entre outras habilidades) o incentivo ao desenvolvimento do senso crítico e da intelectualização dos estudantes. Tal formação fornece condições para o rompimento com diferentes formas de exclusão social.

Por reconhecer invisibilidade (e silenciamentos) das vivências surdas em contexto escolar de Ensino Médio e EJA, justifica-se a pormenorização declarada no título da pesquisa. Portanto, ainda que este trabalho não apresente estudo de caso destes nível e modalidade de formação escolar ou não se configure como uma pesquisa-ação com esse recorte, as reflexões, análises e sugestões apresentadas foram desenvolvidas tendo este público-alvo como matriz de referência.

1.4 Estruturação

Conforme mencionado anteriormente, a presente pesquisa tem um foco principal. Seu objetivo central é apontar e discutir sobre algumas das dificuldades enfrentadas por professores de língua portuguesa que atuam em escolas com turmas regulares inclusivas na educação básica (sobretudo no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos).

Tais dificuldades, como será argumentado em momento oportuno, não se restringem apenas a questões metodológicas. No entanto, elas partilham da característica de dificultar/impedir o desenvolvimento de práticas de letramento literário voltado não apenas ao aprimoramento da competência leitura, mas, também, à formação de leitores literários surdos e cidadãos mais críticos e criativos.

Diante deste cenário, observa-se uma característica que, embora não exclusivamente vinculada ao tema do ensino de literatura para surdos, o envolve e influencia. Trata-se da presumida ausência de problemas na inclusão dos surdos nas escolas e na sociedade.

Essa situação é referida como presumida porque pode estar mascarando um panorama preocupante. Trata-se do desconhecimento de características essenciais para o entendimento da comunidade surda, coletividade cultural e linguisticamente constituída mas, em diversos aspectos, uma comunidade silenciada por omissões de diversas naturezas.

Estes silêncios repercutem nas aulas de literatura e podem ser entendidos como elementos que dificultam/impossibilitam a efetivação do letramento literário, sobretudo junto aos alunos surdos. Tal circunstância, por diferentes razões, resulta em exclusão social e educacional.

Diante dessa situação-problema, a principal hipótese apontada é a que entende como potencialmente positivo para a ação pedagógica o (re)conhecimento e a incorporação de aspectos da identidade cultural dos surdos nas aulas de Literatura. Tal proceder pode tornar os conteúdos veiculados em sala de aula mais próximos das vivências pessoais dos alunos, mesmo os não-surdos, ressignificando a prática de leitura como elemento primordial para a construção do conhecimento.

Para apontar os dificultadores, evidenciar a amplitude do cenário no qual a situação-problema central está inserida e da qual resulta e apresentar propostas que possam auxiliar de alguma forma a efetivação do letramento literário em turmas inclusivas regulares, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos.

O primeiro delimita a situação-problema sobre a qual se pretende refletir e modificar positivamente e suas implicações para o contexto educativo. Neste capítulo são referidos, também, alguns problemas e ajustes iniciais à pesquisa propriamente dita e, por fim, é apresentada a estruturação adotada.

O segundo capítulo foi proposto para situar a temática central mencionada em um contexto mais abrangente que o escolar. Isso foi proposto como maneira de evidenciar a relevância e pertinência aos contextos sociais dos quais a situação-problema se origina e para os quais se orienta. Assim, foi referida a importância da competência leitora e da formação de leitores para a inclusão dos indivíduos nas

sociedades contemporâneas letradas, destacando que, em índices de avaliação internacional, o quesito leitura figura como dificuldade a ser superada no Brasil.

Na sequência, foi exposta a diferença entre os processos de alfabetização e letramento e detalhado o papel da escola enquanto agência importante para os dois processos. Além disso, foi realizada uma breve análise a respeito das dificuldades e falhas da escola no processo de formação de leitores entre os alunos com necessidades educacionais especiais como um todo e dos estudantes surdos de maneira específica.

Ademais, buscou-se destacar que o progressivo afastamento dos alunos surdos da leitura e estudo de textos literários representa inequívoco prejuízo, pois a educação literária é um processo tão relevante à formação humana que constitui uma prerrogativa essencial, um direito inalienável das pessoas, como defendido por Antonio Candido, sobretudo nos espaços formais de educação.

Por fim, tendo em vista o lugar periférico ocupado pela literatura nas práticas de ensino e aprendizagem dos surdos, o capítulo foi encerrado buscando destacar a pertinência e a necessidade de diálogo entre a literatura e esses estudantes por meio das práticas de letramento.

No terceiro capítulo foi apresentada a fundamentação teórica que fornece as bases conceituais para o desenvolvimento das argumentações. Tal fundamentação foi proposta com o intuito de apresentar conceitos-chave para a reflexão proposta e a referência a perspectivas teóricas que podem auxiliar as práticas de ensino voltadas ao estímulo do hábito (e do prazer) da leitura literária junto ao potencial público leitor surdo.

Além disso, foi referida a importância da contribuição teórica dos estudos literários para a discussão de temas relativos à educação especial, bem como a relevância da pedagogia dos multiletramentos para o estabelecimento de práticas de letramento literário em perspectiva inclusiva. Neste momento, foram apresentados argumentos em defesa do letramento literário enquanto prática escolarizada importante para a formação mais abrangente e humanística de alunos-leitores e de cidadãos mais críticos, sensíveis e criativos.

Ademais, no terceiro capítulo foram apresentadas teorias que destacam a importância do papel do leitor como ação importante para ativar os mais diversos sentidos presentes na leitura literária. Nesse caso optou-se pela referência não apenas a uma, mas a diferentes linhas teóricas que reconhecem a pertinência da atuação do

leitor, de suas práticas sociais e culturais, bem como seus modos particulares de recepção dos textos, como partes atuantes e intercambiáveis na elaboração de sentidos dos textos lidos.

Ao valorizar a atuação do leitor e seus processos de leitura, essas interpretações, ainda que com enfoques diferentes, podem apontar elementos importantes para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e eficazes. Entre eles, a importância do (re)conhecimento da cultura e identidades surdas para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos veiculados nas aulas de Literatura em perspectiva inclusiva.

Para tanto, argumentou-se que os conteúdos relativos às vivências dos estudantes surdos não sejam apresentados de maneira descontextualizada e distanciada, mas de modo dialógico, propiciando a abertura para a interação entre alteridades surda e não-surda de forma efetiva e harmônica. Para sustentar essa proposta, foram apresentados os pressupostos teóricos dos estudos culturais e seu apelo para a (re)consideração das expressões culturais para as mais diversas interações humanas. Por fim, foram referidos alguns dos mais consideráveis entraves que, atualmente, impedem a instauração e desenvolvimento das práticas de letramento literário nas escolas de forma geral e também como prática de orientação mais inclusiva.

No quarto capítulo foi proposto o entendimento do silêncio enquanto expressão significativa para problematizar a formação do leitor literário surdo tendo em vista os princípios da educação inclusiva e humanística bem como os pressupostos dos multiletramentos. Nesse contexto, foi proposta uma breve cartografia do apagamento da condição surda, destacando aspectos que, direta ou indiretamente, estão relacionados à formação escolar que se pretende oferecer nas escolas regulares inclusivas.

As semânticas do silêncio propostas buscam revelar juízos, valores e condutas que, mesmo que não materializados concretamente, contribuem para a existência de um ordenamento rigorosamente funcional e influente em relação aos modos como são percebidos e como se lida com os sujeitos surdos. Tal ordenamento, como será demonstrado, pode afetar as práticas de letramento literário em ambiente escolar.

A exígua presença de temas relativos às vivências surdas será contextualizada e exemplificada. Com isso, buscou-se evidenciar que o desconhecimento sobre os

surdos e a surdez estão presentes em diferentes esferas, não se restringindo ao ambiente educacional, mas interferindo nele de maneira inequívoca.

No quinto capítulo, encerrando a estruturação proposta, será abordada a complexidade das diversas dificuldades encontradas pelas escolas para consolidar junto aos alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, o letramento literário. Nessa seção serão apontados, ainda, aspectos considerados importantes para a formação do leitor literário surdo. Com isso, busca-se estimular a reflexão que precede e acompanha o desenvolvimento de práticas de ensino mais efetivas e significativas.

2 Apontamentos gerais sobre leitura e leitores em formação

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito (...)”

(Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, p. 41)

Antes de referir, diretamente, a questão do letramento literário e sua pertinência com os elementos que podem estimular a formação do leitor literário surdo, convém fazer um pequeno recuo conceitual e destacar a importância das habilidades de leitura e escrita para a inserção e participação ativa nas sociedades contemporâneas, predominantemente letradas. Este proceder possibilitará a composição de um cenário mais abrangente que evidenciará de modo mais claro a relevância desta modalidade de letramento para a vida das pessoas.

Assim, neste capítulo, serão desenvolvidas reflexões que buscam evidenciar a importância da leitura e da escrita para a inclusão social e o panorama atual de deficiências existentes na atuação da escola (ainda referida como uma das mais importantes instâncias de oferta da educação formal) na formação de leitores proficientes. Neste contexto, será destacada a relevância dos processos de alfabetização e letramento para o aprimoramento da competência leitora e levantadas razões que fazem do letramento literário um instrumento importante para a formação escolar e aprimoramento humano dos estudantes.

Por fim, serão mencionadas dificuldades relativas ao desenvolvimento de práticas de letramento literário em termos gerais e, de maneira específica, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles, os surdos. Neste caso, será demonstrado que o afastamento dos surdos da leitura e estudo de textos literários representa déficit em termos de conteúdos e clara violação ao seu “direito à literatura”.

2.1 Leitura, alfabetização e letramento(s)

De acordo com os Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), ler e escrever, ao lado de falar e ouvir, são habilidades linguísticas básicas que viabilizam o uso social da língua, caracterizando-se como “atividades essenciais para o exercício

da cidadania e da vida profissional” (BRASIL, 2007, p. 8). Considerando-se que estas competências também estão relacionadas à fruição, pode-se perceber que o seu alcance vai além de seu caráter manifestamente prático. Neste caso, é possível perceber que as habilidades linguísticas constituem-se, também, como “fontes inesgotáveis de alegria e prazer” (op. cit., loc., cit.).

No entanto, a referência ao “exercício da cidadania” destaca um desdobramento claro: sem o domínio do conjunto destas competências linguísticas, as pessoas podem passar por vivências marcadas pela exclusão social. Isso porque a interação que elas possibilitam se faz necessária em qualquer esfera de convivência humana (pessoal, cultural, profissional ou educativa). Assim, pode-se afirmar que, “nenhum ato subestima o de ler e escrever, pois esses são pontos imprescindíveis no viver na sociedade, são as verdadeiras chaves do sucesso dos indivíduos no meio social” (JÚNIOR, 2015, p. 118).

Das quatro habilidades linguísticas citadas, ler e escrever são as de maior visibilidade e, por estarem intimamente relacionadas ao domínio da modalidade escrita da língua, são socialmente prestigiadas e institucionalmente adquiridas. Entretanto, seu domínio é um processo que demanda contínuo esforço e dedicação, tendo em vista a complexidade dos processos envolvidos.

A leitura é uma habilidade complexa porque diz respeito a associação de ações de diversas naturezas (entre elas, linguísticas, cognitivas e sociais) para a atribuição de sentidos às informações representadas nos signos pertencentes a um sistema socialmente reconhecido e partilhado. Tal concepção é corroborada por ORLANDI (1996), que destaca a relevância do papel ativo do leitor na (re)elaboração de sentidos ao interagir com o texto literário.

Entendimento similar está presente nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997), que referem a leitura como um processo no qual a compreensão e a interpretação são desenvolvidas de forma dinâmica pelo leitor com base em seus objetivos e seu universo de vivências e conhecimentos. Tal proceder é complexo e envolve a utilização de diferentes estratégias, a exemplo da seleção de informações, inferência de intenções e verificação de hipóteses (entre outras ações que, combinadas, conferem proficiência na prática de leitura).

Da mesma maneira, escrever é uma habilidade altamente complexa. Ela envolve o emprego simultâneo de processamentos muito especializados, a exemplo da

coordenação motora e visual, habilidades cognitivas/linguísticas e perceptivas, além de aspectos de natureza social, histórica e cultural. Todas essas funções se articulam de modo a possibilitar a expressão, de forma gráfica e com a utilização de sistemas semióticos, de pensamentos, sentimentos, informações, intenções etc.

O enredamento dos processos complexos que estruturam a escrita faz dessa dimensão da linguagem uma habilidade que, assim como a leitura, demanda tempo e dedicação para ser plenamente adquirida. Para aprimorar o domínio de aptidões essenciais ao desenvolvimento dessas duas habilidades, no curso de sua aprendizagem/aquisição, é oportuno que dois processos educativos distintos aconteçam — de preferência, simultânea e continuamente: a *alfabetização* e o *letramento*.

Os dois procedimentos, cada qual com sua especificidade, contribuem de forma diferente, mas intrinsecamente relevante para o desenvolvimento linguístico/discursivo humano (SOARES, 2004). No entanto, há diferença entre essas duas instâncias. A distinção entre elas pode ser assim expressa:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia — do conjunto de técnicas — para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se **Letramento**, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. (RIBEIRO, 2003, p. 91, com grifo do autor)

Para alcançar os “diferentes objetivos” referidos por Ribeiro, destaca-se que, mais que apenas (re)conhecer as regras de determinado sistema linguístico, é necessário transcendê-lo, deixando de ser apenas um sujeito alfabetizado para tornar-se letrado. Essa mudança de paradigma envolve o desenvolvimento da capacidade de não apenas de realizar a decodificação (ou seja, “decifrar” o código linguístico), mas também de estabelecer sentidos naquilo que lê, permitindo ao indivíduo apropriar-se da função social intermediada pelo idioma.

Ainda que complementares e intimamente relacionados, a alfabetização e o letramento não constituem processos que decorrem, necessária e automaticamente, do outro, demandando o desenvolvimento de estímulos e práticas pedagógicas próprias. Assim sendo, somente o “fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja

letrada” (MORTATTI, 2007, p. 108). Isso implica em dizer que a construção de práticas de leitura e escrita precisam ser permanente e cuidadosamente desenvolvidas, sobretudo pelas instituições a cargo da transmissão deste tipo de conhecimento.

Isto posto, não se pode deixar de referir o papel de destaque da escola para a aquisição e aprimoramento das habilidades e competências linguísticas/discursivas. Isso porque a escola é apontada como “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 4) e espaço privilegiado para o aprimoramento das práticas sociais letradas com seus múltiplos letramentos.

Entretanto, conforme aponta ROJO (2012), a escola ainda não tem conseguido atuar eficazmente na construção de práticas sociais letradas na escola básica. Tal insucesso é largamente percebido pelo senso comum e pode ser constatado, por exemplo, pelos resultados apontados por avaliações globalmente aplicadas. Dentre elas, cita-se o PISA (sigla para *Programme for International Student Assessment* — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Esse projeto é constituído por um conjunto de avaliações comparadas internacionalmente e que buscam avaliar os conhecimentos dos alunos em áreas essenciais do conhecimento: leitura, matemática e ciências. Os resultados desse indicativo avaliativo internacional, aplicado em 65 países e coordenado nacionalmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que atua a serviço do Ministério da Educação), tem demonstrado pontos em que os sistemas educacionais de todo o mundo ainda precisam avançar.

Desde 2000, a cada três anos, o PISA avalia estudantes com idade entre 15 e 16 anos, faixa etária na qual a maior parte dos estudantes já concluiu ou estaria em vias de concluir o ciclo da educação básica obrigatória em seus países de origem. Neste ponto de sua trajetória, tais estudantes já possuiriam formação escolar básica consolidada que poderia ser mensurada por avaliações institucionais.

No caso do Brasil, tendo em vista a redução de índices relativos ao analfabetismo, o quesito leitura⁶ vindo sendo repetidamente apontado como elemento

⁶ Tendo em vista que, nesta pesquisa, o enfoque recai sobre a habilidade linguística de leitura, nem sempre esta será referida com vinculação obrigatória à escrita. Tal opção não é proposta como diminuição ou desvinculação de um processo em relação ao outro, mas em recepção ao entendimento de YUNES (2014). Para a autora, a leitura é uma habilidade de interpretação e percepção dos mais variados estímulos e situações presentes no mundo, constituindo-se como habilidade que antecede a própria escrita enquanto processo de decodificação de um sistema linguístico específico. Ademais, há de se considerar o enfoque adotado neste trabalho, a formação do **leitor** literário surdo.

de preocupação. Essa preocupação se justifica quando se analisa, por exemplo, os resultados da última edição do programa (2015). Estes demonstram que, embora com discreta melhora em alguns aspectos, o Brasil continua figurando nas últimas posições do *ranking* mundial, 58º lugar.

A rigor, ainda que não seja feita nenhuma comparação com outros países, os resultados obtidos não são animadores. A preocupação surge com a análise do resultado obtido. Com a aplicação das provas do PISA em 2015, comprovou-se que, de um universo de 2,7 milhões de alunos brasileiros avaliados, 1,4 milhão não conseguiram compreender aspectos elementares dos textos lidos.

Os resultados mencionados, juntamente com outros, oriundos do próprio cotidiano escolar ou resultantes de sua análise, alimentam uma série de reflexões. Para apontar algumas das mais pertinentes, é oportuno citar alguns questionamentos que, embora em referência a indicativos diferentes, sintetizam problemas atuais como os manifestos nos dados da edição de 2015 do PISA:

Resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para construir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35)

Efetivamente, são muitas as dúvidas e, diante da gravidade e multidimensionalidade do tema, diversos são os caminhos possíveis para a reversão deste quadro de dificuldade enfrentado pelas escolas em suas ações pedagógicas em prol da leitura. Em comum, as propostas baseiam-se na defesa do aprimoramento da interconexão entre as práticas de alfabetização e os mais diversos tipos de letramentos como estratégia para assegurar a formação de alunos que sejam leitores competentes, isto é, capazes de compreender — e não apenas decodificar, o que leem.

Dentre os diversos tipos de letramentos, cita-se o *letramento literário*. Este tipo de letramento é referido como propício para o aprimoramento da competência leitora. Mas seu aproveitamento não se restringe a tal uso. Destarte, o letramento literário pode ser entendido como um instrumento de suporte considerável tanto para a

ampliação do repertório de aprendizagens objetivas (como no caso específico da competência leitora) quanto sensíveis dos estudantes. Em função de tal amplitude, defende-se que essa prática faça parte da formação escolar de todos os alunos, articulando benefícios em frentes importantes e que, de maneira geral, permanecem desconexas.

A abrangência e proficiência deste letramento em especial serão mais detalhadas no capítulo 3. Por ora, no entanto, refere-se que, a despeito de sua importância, o desenvolvimento de ações voltadas ao letramento literário nas escolas está ameaçado por problemas diversos. Alguns deles serão detalhados a seguir.

2.1 Dificultadores do letramento literário

Um dos raciocínios que fornecem as bases para o desenvolvimento das reflexões apresentadas nesta pesquisa é o que reconhece a relevância das práticas de letramento literário nas escolas inclusivas para a formação do leitor literário surdo. Sendo assim, defende-se que este tema merece ser mais estudado, debatido e conhecido, tendo em vista seu aprimoramento.

Esta interpretação tem um desdobramento inicial que aponta que as dificuldades de ensinar literatura (enquanto disciplina escolar) aos surdos, antes mesmo de abordar a questão da condição surda em si, esbarram em dificultadores que dizem respeito ao próprio ensino da literatura. Ou, mais especificamente, referem-se às limitações deste campo do conhecimento. Isso porque, se o ensino de literatura como um todo falha, dificilmente serão desenvolvidas práticas de letramento literário eficazes. Neste contexto, portanto, a formação do leitor literário, surdo ou não, torna-se um objetivo de realização improvável.

Desta maneira, destaca-se que as dificuldades presentes no ensino de Literatura não se restringem apenas ao ensino de estudantes surdos, embora os envolva diretamente. Sendo assim, não se pode deixar de perceber que os problemas referentes a esta disciplina possuem raízes mais profundas e, historicamente, se repete em escolas de todo o país.

Nesses ambientes responsáveis pela criação e o fortalecimento das habilidades de leitura e escrita, os alunos que, de fato, possuem habilidades consolidadas de leitura

e contato aprofundado com a literatura são, comparativamente, a minoria. Paralelamente, o quantitativo de estudantes para os quais a leitura literária representa não mais que uma mera obrigação é considerável.

Este quadro de dificuldade das práticas de ensino de literatura/letramento literário enfrentado nas escolas representa uma desvantagem inapelável à formação oferecida aos indivíduos. Isso porque ele frustra o projeto de oferta de uma Educação comprometida com o pleno desenvolvimento das pessoas como maneira de prepará-las tão apropriadamente quanto possível para o exercício da cidadania. Neste caso, consoante o que está proposto nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 55), é “necessário e urgente” reconsiderar o letramento literário em contexto escolar. Tal reexame deve, entre outros aspectos, incentivar a perspectiva da experiência literária enquanto fomentadora da construção do conhecimento em variados campos.

Em função de sua gravidade, as deficiências encontradas no ensino de literatura em todo o país deveriam estimular amplo debate para enfrentamento desta situação de insucesso instaurada no campo educacional. No entanto, isso não acontece como deveria. Assim, embora se reconheça que os currículos escolares estejam sendo debatidos e revisados, sobretudo atualmente (com a discussão e consolidação das bases do chamado “Novo Ensino Médio”), e que nas áreas de linguagens em geral observem-se avanços consideráveis, ainda há muito a aprimorar. Isso porque as questões relativas ao ensino de literatura ainda constituem conteúdo insuficientemente estudado (BISPO; JÚNIOR, 2016) ou restrito à dimensão teórica, sem aplicação prática evidente (SEGABINAZI; SILVA, 2015).

Desta maneira, embora exista um discurso que evidencie a preocupação e defesa da leitura na escola enquanto prática de relevância incontestável em variados aspectos, os debates e reflexões a respeito deste tema são, ainda, incipientes. Consequentemente, destaca-se que “o contexto de ensino de literatura no Brasil parece não ter acompanhado as mudanças ocorridas nos diversos âmbitos sociais, assim como na área de produção de conhecimento” (NASCIMENTO, 2013, p. 200).

Sem o necessário debate e atualização frente aos novos desafios e paradigmas inerentes à educação e à vida em sociedades complexas, a educação literária encontra-se, em diversos aspectos, estagnada. Em razão desse comprometimento, não causa espanto que o estudo de literatura nas escolas venha sendo gradativamente percebido

como elemento pedagógico “supérfluo”, “que serve apenas para distrair” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 72).

O processo de desprestígio referido está associado a outro, que o precede e fomenta: a concepção problemática que atualmente se tem sobre a própria literatura. Como resultado mais evidente de tal entendimento, observa-se que nas aulas desta disciplina há de tudo, “menos literatura de fato” (SEGABINAZI; SILVA, 2015, p. 68). Isso ocorre porque, em uma clara tentativa de tentar transformar esse conteúdo em algo “útil” à formação dos alunos, conteúdos de natureza técnica tem ditado o tom desta disciplina.

Perspectivas como essas deixam claro que a literatura, em âmbito escolar ou universitário, é uma “disciplina ameaçada” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 27). Essa ameaça permanecerá enquanto não houver renovação dos preceitos teóricos e das práticas cotidianas do ensino de literatura (SEGABINAZI; SILVA, 2015).

A predominância de métodos de ensino prescritivos desvincula a literatura do mundo do qual ela faz parte, tornando-a estéril. Neste caso, a despeito da abrangência conceitual desta linguagem incluir uma inapelável dimensão educativa, seu alcance se torna restrito. Essa distorção seria suscitada pelo que TODOROV (2009) define como uma concepção estreita do que, de fato, seja literatura.

De fato, o entendimento limitado das potencialidades da literatura é um dos grandes responsáveis pela proposição e prática de métodos de ensino (ou “escolarização da literatura”) que são rejeitados por críticos literários, teóricos da educação, professores e alunos. A resistência ocorre, sobretudo, pela planificação dos conteúdos literários com vistas à inserção em grades curriculares de ensino de literatura que ainda seguem modelos convencionais e quase que inalterados desde sua origem. Em função desses modelos, a leitura e o estudo de textos literários são empregados tão somente como instrumentos para a memorização de conhecimentos de ordem normativa e sem vinculação com as complexidades da vida fora do ambiente escolar.

Nesse cenário, independentemente da reconfiguração imposta pelas atuais necessidades de habilidades de leitura e escrita dos estudantes, os textos literários são entendidos superficialmente. Isso faz com que estas produções sejam utilizadas como suporte (ou “pretexto”) para, por exemplo, apenas subsidiar o ensino de gramática ou de história da literatura.

Em decorrência desta linha de pensamento utilitarista, há desvalorização da leitura de textos literários, reduzindo o alcance da literatura a uma “função patrimonial”. Essa função, de acordo com COLOMER (2007, p. 37), circunscreve os estudos literários à exemplificação de extensas listas de datas, estilos de época, nomes de autores e títulos de obras.

Um dos principais problemas com este tipo de método de ensino, além da óbvia falta de elementos que evidenciam a relevância da literatura para a vida, é que eles, a qualquer momento, podem abdicar da utilização (ainda que fragmentada) dos textos literários. Isso pode acontecer porque não há compromisso com a formação abrangente dos alunos, mas apenas com a leitura, mesmo que vertiginosa e esquizofrênica, do maior quantitativo de exemplos de gêneros textuais.

Nesse contexto, conforme aponta DIAS (2016), há uma tendência das instituições de ensino em apresentar a literatura como um conteúdo em estado de prontidão defensiva permanente. Tal estado de prontidão surgiria como uma resposta antecipada às constantes ameaças a esse conteúdo. Entre elas o “gerenciamento” de temas considerados inapropriados — sobretudo aos leitores infantis, e a preponderância de estudos de características técnicas dos textos literários.

Mas há outro ponto crítico referente ao ensino de literatura prescritivo e enciclopédico. Ao focar-se no caráter utilitário da leitura, não se permite ao aluno apropriar-se de maneira plena e livre do texto literário, cerceando as possibilidades de elaboração de significados de seus processos de leitura. Quando isso acontece, a leitura fica comprometida, restringindo o alcance da experiência literária, isto é, das complexas relações estabelecidas a partir do contato com a dimensão textual da obra e que a ultrapassam.

Esse cenário, ainda de acordo com DIAS (op. cit., loc. cit.), mais afasta que aproxima o estudante da literatura. Isso ocorre porque o estudo da literatura pela análise predominantemente formal e técnica não constitui a única via possível para apreensão da experiência literária. A rigor, a insistência nesse tipo de abordagem “difícilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura” (TODOROV, 2009, p. 33).

No entanto, na contramão do que é proposto por Todorov, a vinculação afetiva com a literatura é aspecto que costuma ser desconsiderado nas escolas que, impelidas pelo rigor do saber científico, encontram-se mais afeitas à hierarquização e linearidade

lógicas na construção do conhecimento. Esta perspectiva, no entanto, é controversa porque ignora que a afetividade é, também, um processo importante para a formação global do ser humano. Sua relevância está associada, sobretudo, ao seu potencial de estimulação da criatividade, da sensibilidade, da imaginação e ao exercício da liberdade (de expressão, de pensamento, de sentimento etc.).

Como resultante desta e de outras concepções que podem restringir a experiência literária, observa-se que o ensino de literatura tem sido marcado por graves comprometimentos. Esses, por sua vez, contribuem para o afastamento dos alunos de um campo do saber que, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer” (COSSON, 2012, p. 25), é ensinado como elemento capaz de “garantir a função essencial de reconstruir a palavra que nos humaniza” (op. cit., loc. cit.).

O prejuízo que advém da adoção de práticas pedagógicas meramente procedimentais, quer seja para alunos surdos ou não, é inequívoco. Isso porque, dependendo da abordagem, o estudo de literatura pode ser bastante profícuo ou o seu oposto, não contribuindo nem para a construção do conhecimento técnico e nem para o aprimoramento sensível (ZILBERMAN e SILVA, 2008, p. 43).

A discussão sobre os modos como a literatura é expressa e desenvolvida nas escolas diz respeito, ainda, a um outro tipo de falha que envolve um conceito importante para a reflexão a respeito das práticas de letramento literário, sobretudo as que possuam orientação mais inclusiva. Trata-se do tema do letramento literário não formal.

Para compreender esse conceito, convém reforçar a concepção restritiva que caracteriza o modo como o letramento literário ainda é desenvolvido em grande parte das escolas brasileiras. Nesses ambientes predomina o entendimento segundo o qual o estudo de literatura deve estar focado, necessariamente, na memorização de características como padrões do gênero literário, elementos de estilo, contextos históricos e dados sobre a vida e obra de autores considerados representativos etc.

Esse tipo específico de abordagem do ensino de literatura, embora justificável para muitos, não é o único possível, sobretudo quando se pensa o ensino de literatura voltado ao diálogo com as vivências e leituras pessoais dos alunos. No entanto, a existência (e permanência) de métodos tão convencionais de ensino de literatura evidenciam “que há um letramento literário escolar formal, regido por normas e

convenções de leitura e há outro letramento literário, o social” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 187).

O letramento literário “social” refletiria características de um modelo de letramento conhecido como “autônomo”⁷. Este modelo está pautado no reconhecimento da existência e funcionalidade de eventos de leitura literária que ocorrem em contextos menos formais que os da escola. Nas escolas e em outros ambientes nos quais se privilegia a configuração mais técnica/específica da produção escrita, obras consideradas menos relevantes são sumariamente desconsideradas, ainda que façam parte do cotidiano dos estudantes.

Nesses contextos orientados por uma perspectiva excludente de valorização literária, são desconsideradas obras não vinculadas ao cânone da tradição letrada. Entre estas, citam-se as de literatura estrangeira, as pertencentes ao gênero infanto-juvenil e, também, aquelas (ainda) referidas como “literatura de massa”.

Embora ignoradas pela escola, obras pertencentes às categorias citadas são conhecidas e lidas pelos estudantes e surgem como resultado de suas escolhas e expectativas pessoais, não se vinculando, necessariamente, ao rol de títulos e autores apresentados em sala de aula. Tais práticas de leitura, no entanto, são consideradas menos importantes porque as práticas de leitura e letramento comumente defendidas e praticadas nas escolas possui natureza teórica muito pormenorizada e, por vezes, muito distante do arcabouço de conhecimentos e vivências pessoais dos estudantes (cf. ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013).

As práticas de letramento de natureza social (ou não formais) não se constituem por acaso. A rigor, elas parecem resultar, justamente, de ambientes pouco estimulantes de leitura. Assim, é possível entender sua ocorrência como alternativa aos excessos de rigor e tecnicismo normalmente presentes em aulas de literatura. Nessas aulas, com frequência indesejada, impera uma tensa relação na qual instituem-se polarizações e choques entre diferentes práticas de letramentos, as que os alunos já dominam e as que se pretende que dominem.

É importante destacar, quando se pensa em letramento social e o formal, o evidente déficit que se instala em termos de formação escolar. Neste caso, é

⁷ Este modelo de letramento e suas implicações para o ensino de literatura para surdos serão detalhados no capítulo 3.

importante destacar que a mera desconsideração das práticas de leitura não canônicas em detrimento de produções mais convencionais e prestigiadas não permite que haja aproveitamento pedagógico de nenhuma delas efetivamente (op. cit., p. 197).

A análise desse cenário permite perceber que as limitações da educação literária na escola estão mais associadas às concepções teóricas e aos métodos de ensino adotados do que à natureza do contato com a literatura em si. De outra maneira, os estudantes rejeitariam qualquer tipo de leitura literária, não apenas aquelas desenvolvidas em sala de aula.

Especificamente no caso da formação do leitor literário surdo, problemas estruturais como os citados são pertinentes porque evidenciam o prejuízo pedagógico que advém com a desconsideração de produções culturais legítimas, mas não reconhecidas oficialmente, a exemplo da Literatura Surda⁸. O desconhecimento de artefatos culturais como esse resulta em empobrecimento da formação que se intenta oferecer aos estudantes.

Para transformar cenários de improdutividade, entende-se como necessário o compromisso com o estudo e debate de temas pedagógicos problemáticos e com a renovação das abordagens metodológicas. Isso envolve o resgate das razões que fazem do ensino de literatura elemento fundamental à formação integral dos estudantes e conteúdo de relevância permanentemente atualizada frente aos dilemas da Educação. Notadamente no que diz respeito ao grande desafio de formar leitores profícuos e cidadãos mais críticos e éticos.

Dito isso e tomando como base o que está proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, defende-se que é preciso ter em mente que o compromisso educativo não é (ou não deveria ser) com as práticas já consolidadas, mas com a formação do leitor literário nas escolas. Isso porque “letrar literariamente” (BRASIL, 2008, p. 55) o estudante significa dar-lhe condições de apropriar-se “daquilo que é seu por direito” (op. cit., loc. cit.): acesso à Educação de natureza mais abrangente e de inegável qualidade. Para tanto, reitera-se, o contato, aprofundado e significativo, entre a Literatura e os estudantes é fundamental.

Outro ponto a ser apontado como relevante para a reflexão quanto ao tema da educação literária do estudante surdo envolve a ausência de “diálogo” mais efetivo

⁸ A Literatura Surda será abordada no capítulo 4.

entre a educação e a literatura. A interação entre estes dois campos do saber é limitada e esse afastamento pode constituir uma dificuldade a mais no cotidiano profissional de professores de língua portuguesa e seus alunos e mais um dificultador para as práticas de letramento literário.

Portanto, em vista da importância das práticas de leitura para a vida em sociedade e a potencial contribuição da leitura e letramento literários para o aprimoramento escolar, seria oportuno que as relações entre a leitura, a literatura e o ensino fossem apropriadamente alicerçadas por um suporte teórico próprio, coeso e consolidado em todos os campos. Mas isso ainda não acontece e, com muita frequência, os estudos acadêmicos que tematizam a relação entre literatura e ensino normalmente são “deslocados” para o campo da educação e da pedagogia (DIAS, 2016), não contando com as contribuições dos estudos literários.

Isso não quer dizer que não existam pesquisadores que dediquem suas pesquisas à investigação de temas que envolvam simultaneamente a educação e a literatura. O que se objetiva destacar aqui é que, em termos do diálogo teórico entre literatura e educação, ainda há muito o que ser discutido e aprimorado. Um exemplo evidente disso é, justamente, o caso do ensino de literatura para pessoas com necessidades educativas especiais. Como será demonstrado no capítulo 4, as pesquisas acadêmicas sobre esse tema e que partam de pesquisadores oriundos do curso de Letras ou vinculados aos programas de pós-graduação em literatura são, ainda, exíguas.

O distanciamento entre a literatura e a educação existente na produção acadêmica pode representar um importante elemento dificultador das práticas de letramento literário junto aos alunos surdos. Isso porque o conhecimento que a literatura poderia agregar com relação à formação humana, isto é, o lugar que ela poderia ocupar em termos de produção de conhecimento é comumente substituído por informações extrínsecas aos conteúdos veiculados pelo texto. Portanto, observa-se que, em termos gerais, há uma preocupação em dissecar o texto literário, reduzindo-o a convenções teóricas que transformam o estudo de literatura em ação aborrecida e sem razão para além da análise técnica.

Como resultante das falhas nesta dinâmica, certamente decorrem prejuízos aos estudantes, pois “Educação e Literatura constituem duas áreas do saber absolutamente intrincadas” (CUNHA, 2012, p. 772). Neste contexto de incomunicabilidade, o ensino de literatura não consegue efetivar duas importantes funções: a proposição das bases

teóricas necessárias para que sejam desenvolvidas ações pedagógicas que possam estimular o estabelecimento de hábitos de leitura mais consolidados e, em decorrência destes, a formação de novos leitores literários.

Em função das falhas presentes nesta conjuntura, manter esforços para (re)aproximar literatura e educação pode ser considerado uma estratégia importante, haja vista que estes dois campos do saber possuem imemorial e íntima ligação. Desta forma, não há argumentos que subsidiem a cisão entre eles. Em vista disso, o que se objetiva aqui é sugerir a reavaliação da predominância de práticas prescritivas e classificatórias no ensino de literatura. Além disso, sugere-se a gradual retomada de abordagens mais agregadoras e dialógicas, capazes de “criar ressonância com o leitor em qualquer tempo ou espaço” (CUNHA; BASEIO, 2015, p. 67).

Ante o exposto, destaca-se que o referido caráter dialógico presente na Literatura precisa ser ampliado, criando *ressonância* não apenas entre o leitor e o texto, mas também entre estes e os profissionais a cargo de estimular tal interação. Nestes termos, a colaboração entre os campos literário e educativo é tão apropriada quanto necessária, afinal, não se vislumbra a existência de razões que justifiquem a separação entre estes campos do saber e que não se insiram na questão da divisão, meramente classificativa, entre as ciências.

Como se não fossem suficientemente graves, os problemas relativos à ineficiência das práticas de ensino de literatura envolvem, ainda, outros desdobramentos. Um deles é o da já referida ineficiência do ensino de literatura para alunos com NEE. Esses alunos, como já apontado, experimentam duplo prejuízo, pois sofrem tanto com os problemas gerais do ensino de literatura quanto com os de caráter mais específico, como o de seu afastamento das práticas de leitura literária em função de presumidas limitações de sua competência leitora.

Neste caso em particular, o ensino de literatura, espaço privilegiado para a promoção do letramento literário, deixa de ser um aliado essencial para o processo de inclusão escolar por meio da leitura. Essa desarticulação resulta em prejuízo pedagógico sem precedentes haja vista que o letramento literário é um “instrumento útil, que oferece aos indivíduos com necessidades especiais a possibilidade de formação intelectual, necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades” (PEREIRA, 2000, p. 1).

Como visto, muitos são os dificultadores do letramento literário. No entanto, um panorama de dificuldades como o atual não deve ser encarado como um destino forçoso, mas como um desafio a ser superado. Em vista disso, se a escola busca capacitar seus alunos para serem leitores capazes de ler textos das mais diversas conformações e nos mais variados contextos, ela deve persistir em seus esforços. Sobretudo os de propiciar o aprimoramento de habilidades subjetivas que são tão importantes para o enfrentamento e resolução de dilemas e adversidades da vida cotidiana quanto os saberes de ordem prática.

Essa formação, que pode ser estimulada pelas práticas de letramento literário inclusivo, precisa alcançar “todos os sujeitos inseridos no espaço escolar” (FILIPOUSKI, 2005, p. 225), indiscriminadamente. No entanto, no caso específico dos alunos surdos, o diálogo com a literatura e suas práticas de ensino é tão importante quanto urgente.

2.2 Alunos surdos e o direito à literatura

Anteriormente, referiu-se a existência de problemas entre o letramento literário (desenvolvido, sobretudo, nas aulas de literatura) e os alunos com necessidades educativas especiais. Nesta seção serão pormenorizados alguns destes problemas. Mas, antes, é importante esclarecer o que são as NEE.

A expressão *Necessidades Educativas Especiais* é usada para referir as condições sensoriais, físicas ou intelectuais que, isoladamente ou combinadas, possam causar dificuldades específicas de aprendizagem devidas a fatores orgânicos ou ambientais. Em função destas especificidades, tais indivíduos “podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de modo a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional” (CORREIA, 2008, p, 23).

O conceito de NEE costumeiramente é associado às pessoas com deficiência física e/ou mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, de fato, os abrange. No entanto, por sua ampla significação, esta terminologia inclui ainda sujeitos em situação de rua ou de trabalho precoce, oriundas de populações remotas ou nômades, membros de minorias

linguísticas, étnicas ou culturais e integrantes de áreas de conflitos ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Independentemente de sua etiologia ou tipificação, os alunos com NEE, com frequência incômoda, são desconsiderados ou percebidos ocasionalmente quando se aborda o problema estrutural do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em ambiente escolar e isto representa duplo prejuízo para a sua formação. Duplo prejuízo porque estes sujeitos, além das dificuldades costumeiramente referidas como estruturais na educação, precisam lidar também com outras, inerentes ao atendimento de suas especificidades.

As idiossincrasias dos estudantes certamente tornam mais complexo o desafio de estimular o desenvolvimento de leitores literários nas escolas, no entanto, elas não podem ser encaradas como barreiras intransponíveis. Sobretudo porque, conforme já argumentado, o aprimoramento da competência leitora dos sujeitos-discentes é garantidor do sucesso educativo e também claro fator de inclusão social.

Um exemplo representativo da ineficácia do ensino de literatura em relação a este tipo específico de aluno é o dos surdos, que, conforme apontam Müller (2016) e Apolinário (2005), há muito tempo são acusados de serem *maus leitores*, ou ainda, *de não gostarem de ler*. Esta concepção, problemática e parcial por diversas razões, demonstra que o ensino de literatura para os surdos tem sido tratado superficialmente e, não raro, taxativamente. Isso porque ela confunde consequência com causa e não leva em conta importantes elementos condicionantes.

Dentre eles, o fato de ser “escasso o acesso que tais educandos, comumente, têm aos textos literários” (PEREGRINO et al, 2010, p. 69). Além disso, atribuir aos surdos a exclusiva responsabilidade por uma situação a que eles não deram causa e são os maiores prejudicados é profundamente inadequado. Sobretudo porque desconsidera outro fator agravante. Trata-se da dissociação existente entre as práticas de ensino que objetivam apresentar aos estudantes o universo da literatura e o “exercício efetivo da linguagem” (SOUZA, 1998, p. 23) — isto é, da vivência, significativa e aprofundada, da experiência literária (conceito que será desenvolvido mais pormenorizada nas próximas seções).

Ainda de acordo com Apolinário (op. cit.), em contextos tão pouco estimulantes como os referidos, não se questiona o porquê da prática de leitura ser tão desagradável para os surdos, “ainda mais a leitura literária”. Além disso, não se leva em

consideração que os alunos surdos vêm sendo mantidos em contextos de “exclusão linguística” (SCHEMBERG et al, 2009, p. 267). Tal exclusão ocorreria, entre outros fatores, porque há escolas em que os surdos são predominantemente ensinados com a utilização da língua brasileira de sinais (Libras) e, em oposição a estas, há aquelas em que as aulas ocorrem baseadas, exclusivamente, em textos escritos em língua portuguesa.

Quando praticados de maneira isolada, os dois ambientes, embora com propostas diferentes entre si, apontam para um mesmo resultado, a restrição do alcance da aprendizagem de seus educandos. O prejuízo ocorreria porque os surdos precisam das duas modalidades linguísticas em sua formação enquanto sujeitos leitores e letrados.

Mas há, ainda, outro aspecto que contribui para o afastamento do surdo em relação à literatura. Trata-se da utilização da leitura literária tão somente como auxiliar ao trabalho pedagógico, focando-se apenas na dimensão linguística dos textos. Esse expediente coopera com a diminuição do alcance da formação escolar oferecida aos estudantes surdos porque percebe a leitura, e por consequência a literatura, exclusivamente “como ferramenta ou recurso didático para o ensino da língua na modalidade escrita” (PEREGRINO et al, 2010, p. 69) sem atentar para suas outras dimensões de significação possível. Nesses casos, a formação dos surdos fica comprometida porque, para eles, “os processos de escolarização não estão voltados à formação de sujeitos letrados”, mas tão somente alfabetizados⁹ (BOTELHO, 2010, p. 65).

Como resultante de um cenário assim, há possível perda pedagógica. No entanto, a despeito de sua perniciosidade, tal sistemática ainda é uma realidade bastante conhecida nas escolas, concretizando-se em práticas como a referida por KARNOPP (2010a, p. 66), que relata como usual a dispensa dos alunos surdos da participação de atividades que envolvam a leitura ou escrita de textos literários. De acordo com a autora, a dispensa ocorreria tendo em vista uma presumida dificuldade/incapacidade que esses alunos teriam de assimilar ou produzir textos mais “difíceis”.

⁹ É importante destacar que, embora não se questione a ligação, conceitual e prática, existente entre linguística e literatura e nem se objetive, com este estudo, promover (ainda que incidentalmente) a dissociação entre campos do saber em íntima relação, é relevante chamar a atenção para a pouca oferta e profunda necessidade de estudos específicos que oxigenem as práticas de letramento literário dos alunos surdos. A rigor, entende-se que tal renovação representa relevante conquista para as duas áreas referidas.

Esse tipo de ação, independentemente da boa-fé de seus propósitos, é contraproducente. Ela não leva em conta, por exemplo, que, se o estudante surdo não é um leitor literário razoavelmente competente por não dominar de modo aprofundado a língua portuguesa, ele não superará esta condição se continuar tendo pouco contato com a leitura literária. Isso porque “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (COSSON, 2012, p. 35).

Este entendimento é recepcionado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que advertem não ser possível formar (ou estimular a formação de) leitores competentes — notadamente entre os que estão iniciando suas leituras literárias, disponibilizando aos estudantes apenas textos que sejam pouco desafiadores ou estimulantes. Outrossim, a crença acerca de uma suposta e intrínseca falha na competência leitora do surdo é refutada pelo fato de o mesmo tipo de dificuldade ocorrer, também, com os alunos não-surdos que não praticam a leitura em ambiente escolar.

Nesse caso, não haveria o que se justificar em termos de especificidades fisiológicas. Então, conforme ressalta BOTELHO (2010), se há problemas na formação literária ofertada aos surdos nos ambientes escolares, eles não se devem à condição surda em si. Eles resultam, entre outros fatores, de processos de escolarização que não estão voltados para a constituição de sujeitos letrados e nos quais há pouco acesso aos textos literários.

Desta maneira, o que parece afastar o aluno, surdo ou não, da leitura de literatura na escola não é apenas a sua suposta imperícia linguística. O ponto crítico da questão diz respeito também à ineficiência das práticas de letramento literário que busquem a promoção de contato significativo entre alunos-leitores e obras e possibilitem o diálogo entre eles.

Como alternativa a atitudes como a mencionada por KARNOPP (2010a), sugere-se como adequada e desejável a imersão dos alunos surdos em práticas de leitura gradativamente mais complexas e estimulantes e para as quais é essencial o contato com textos e obras literárias. Essa sugestão está baseada no entendimento segundo o qual, sem o aperfeiçoamento da experiência leitora pelo letramento literário, será profundamente difícil para estes (ou quaisquer outros) estudantes, apenas pela prática individual, o desenvolvimento de estruturas discursivas mais elaboradas.

Nesse cenário, além de evidente prejuízo pedagógico, é grande a chance de perpetuação dos processos de exclusão desses sujeitos. Isso porque a necessidade de tutelamento (institucional ou não) do surdo perdurará enquanto ele não adquirir preparo suficiente para tornar-se independente. Tal autonomia deve possibilitar ao surdo transitar sem embaraço por todos os campos ou situações que tenham relação com a língua escrita e com a tradição literária (cf. RAMOS, 2001).

Para ABRAHÃO e PEREIRA (2015), a educação literária é um processo tão relevante à formação humana que constitui uma prerrogativa essencial, um direito inalienável nos espaços formais de educação. Ao apontar o acesso à literatura como um conteúdo a ser garantido aos estudantes, os autores mencionados fazem referência ao ensaio de autoria do sociólogo e crítico literário Antonio Candido intitulado “O direito à literatura” (CANDIDO, 1995),

Neste texto, é defendido que a literatura não é um artigo de luxo. De acordo com este teórico, a literatura é uma expressão cultural e artística cuja natureza polissêmica e plurissignificativa atua em diferentes esferas de significação, como a psicológica, emocional, criativa, sociocultural e educativa. Tal particularidade revestiria a literatura de funcionalidades que a tornariam um relevante instrumento para o conhecimento de si próprio e do mundo.

Conseqüentemente, o acesso a esse tipo de produção cultural configura-se como um direito básico do ser humano. Isso porque a literatura é e “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (op. cit., p. 261).

Consoante essa perspectiva, a leitura e o estudo das mais diversas obras literárias constituiriam matéria de patente interesse à formação das pessoas, o que justificaria o ensino de literatura como disciplina escolar elementar em todo o país e para todos os estudantes. Além disso, o ensino de literatura nas escolas seria importante porque “ninguém nasce sabendo ler literatura, esta habilidade, como qualquer outra, precisa ser aprendida” (LAJOLO, 2008, p. 7).

Ao deslocar essa reflexão para o caso específico dos surdos, ABRAHÃO e PEREIRA (op. cit.) defendem que o estudo de leitura constitui uma importante ferramenta a serviço não apenas de um, mas de dois enfrentamentos de questões normalmente relacionadas a esses sujeitos. O primeiro diz respeito ao já referido lugar

periférico ocupado pela literatura nas práticas de ensino e aprendizagem desses alunos.

O segundo enfrentamento envolveria os processos de exclusão, marginalidade ou invisibilidade que os próprios estudantes surdos sofrem dentro e fora da escola. Na intensa e complexa relação entre os processos de ensino e aprendizagem e os universos vivenciais dos estudantes, tanto uma questão quanto a outra são relevantes e dizem respeito à educação literária.

Desta maneira, entende-se com oportuno e necessário o diálogo entre a literatura e os surdos por meio das práticas de letramento. A natureza da contribuição desta linguagem é importante para a formação escolar plena desses sujeitos porque o contato aprofundado com a literatura contribui para o aprimoramento da competência leitora, essencial para a inserção na sociedade letrada. De mais a mais, esse aprimoramento também possibilita a participação no universo cultural permeado pela leitura literária.

Sem a contribuição propiciada pelo ensino de literatura, no máximo, serão formados, utilizando uma especificação proposta por autores como PEROTTI (1999), *ledores* (ou decodificadores) de textos literários, mas não *leitores* de literatura. Consoante essa proposta, os ledores seriam aqueles que, embora consigam decifrar o código linguístico presente na obra, mantêm uma postura passiva diante da leitura, alcançando apenas camadas superficiais de significação.

A designação leitor, por sua vez, compreenderia o indivíduo que transcende a decodificação e alcança, com a harmonização entre o domínio da técnica da decodificação, da interpretação, bem como da criatividade e sensibilidade, múltiplas possibilidades interpretativas suscitadas pelo processo de leitura. Isso porque a formação de um leitor envolve, obrigatoriamente, entre quem lê e o texto lido, o estabelecimento de “uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO, 2004, p. 2).

Conforme argumentado, o contato que se estabelece entre leitor e leitura não é uma relação meramente técnica e despersonalizada. Em linhas gerais, o conjunto de habilidades e competências associados à figura do leitor é o que se pretende buscar estimular quando se pensa em práticas de letramento literário voltados à formação do leitor.

Deste modo, ressalta-se a urgência do estabelecimento de discussões e estudos especializados a respeito de aspectos relevantes à oferta e aprimoramento das práticas

de letramento literário tendo em vista a oferta mais efetiva da Educação literária aos alunos surdos. A relevância de tais reflexões é evidente haja vista que os alunos surdos têm sido, conforme já referido, sistematicamente impedidos de desenvolver habilidades junto a esse campo do saber.

Em vista disso, corrobora-se a tese segundo a qual propiciar o ensino de Literatura focado, entre outros aspectos, na formação do leitor literário surdo é mais que uma discussão curricular. Assegurar esse tipo de conhecimento é um jeito de efetivar um compromisso ético evidente, pois torna possível ao surdo não apenas aprimorar sua competência leitora, mas também apropriar-se do seu *direito à literatura*.

Mas, garantir a oferta da Educação literária dos alunos surdos é um propósito cuja efetivação esbarra em diversos problemas. Alguns deles, por mais estranho que possa parecer, não dizem respeito exclusivamente à condição surda, como será demonstrado no próximo capítulo.

3 Arcabouço teórico

“Conheça todas as teorias. Domine todas as técnicas. Mas quando tocares uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Carl Gustav Jung, 1991, p.112)

O ensino de literatura pautado em práticas de letramento literário inclusivo e orientado para a formação do leitor literário surdo é uma ação complexa e com problemas de diferentes naturezas. Estes problemas, por vezes, se relacionam com esferas com as quais não teriam referência direta, como é o caso de algumas limitações referentes ao próprio ensino de literatura em si.

Entre tais limitações, cita-se o modo descontextualizado e pouco significativo como os conteúdos literários, por vezes, são veiculados em sala de aula. Outro problema relativo ao tema e que merece ser destacado é o do distanciamento da Educação literária (da qual o letramento literário faz, ou deveria fazer, parte) e os alunos com necessidades educativas especiais. No caso específico dos surdos, esta dificuldade decorreria da presumida imperícia linguística que afastaria esses alunos da leitura e estudo de textos literários.

Interpretações como essa além de não condizerem com a realidade, constituem evidente demonstração de desconhecimento das potencialidades e habilidades dos surdos. Além disso, tal entendimento não se justifica também quando se pensa que há estudantes surdos que, mesmo contando com o suporte de intérpretes de Libras (o que, em primeira análise, asseguraria o entendimento dos textos), não fazem da leitura literária um hábito recorrente fora do ambiente escolar.

Nestes casos, conforme argumentado no capítulo anterior, as razões que justificariam o afastamento e eventual desinteresse dos estudantes surdos pela literatura parecem ser as mesmas que envolvem os alunos não-surdos. Isso porque, mesmo não tendo necessidades especiais que dificultariam os processos de leitura, entre estes sujeitos também seriam poucos os que se tornam leitores literários habituais.

A análise destes cenários permite pressupor que as limitações da educação literária na escola podem estar associadas, entre outros fatores, às concepções teóricas e aos métodos de ensino adotados. Por esse prisma, aponta-se que, tão importante quanto a abertura a novas práticas e eventos de letramento, é a atualização, por parte das escolas e seus profissionais, das linhas teóricas que orientarão tais práticas. O reexame de paradigmas conceituais que subsidiam as ações pedagógicas pode ser um fator importante para a superação de falhas estruturais presentes em práticas de letramentos essenciais à formação do leitor nas escolas, a exemplo do ocorre com o letramento literário.

Com o amparo desta interpretação, destaca-se a necessidade, no presente estudo, de detalhamento de fundamentação teórica que, mais que fórmulas prontas (mas, por vezes, fugazes), poderá fornecer pistas para nortear o permanente desafio de ensinar Literatura na escola. No entanto, salienta-se que o objetivo almejado com tal proposta não é o de impor fórmulas definitivas, mas apenas sugerir perspectivas teóricas que possam auxiliar o curso da necessária jornada de estimular o hábito (e o prazer) da leitura literária junto aos estudantes surdos e não-surdos.

3.1 Leitura na escola: novos e antigos paradigmas de letramento

Para referir a importância das práticas de ensino da leitura e do letramento literários voltadas, sobretudo, aos alunos surdos, convém ampliar um pouco o enfoque e considerar as relações que se estabelecem entre a dinâmica tríade estudantes-escola-leitura. Este afastamento é proposto com o intuito de demonstrar a abrangência de contextos que se articulam às práticas letradas.

Assim, inicia-se a reflexão alertando para o papel da escola no estabelecimento dessa estrutura. Tal destaque faz com que esse ambiente de formação seja amplamente referido como um dos principais agenciadores institucionais dos mais variados letramentos (KLEIMAN, 2007).

A importância estratégica da atuação da escola reside, sobretudo, na concentração de recursos que essa instituição possuiria para fornecer os elementos que permitam aos alunos fazer o melhor uso possível da linguagem como um todo. Em vista disso, as escolas reuniriam condições para articular “uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita [...] a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita” (SOARES, 2006, p. 24).

No entanto, a disposição de condições alegadamente propícias não faz do trabalho da escola uma tarefa fácil, infalível ou ilimitada. Então, observa-se que não é possível à escola contemplar, por exemplo, a vertiginosa abrangência de materiais que podem ser apreendidos pelo conceito de letramento. Essa limitação faz com que, normalmente, o foco de atuação escolar se circunscreva ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao estudo de textos escritos em detrimento de outros.

Tal orientação, inclusive, está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que postulam ser

[...] preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. (BRASIL, 1997, p. 24)

Essa concepção está, em grande parte, alicerçada no princípio segundo o qual os textos escritos são objetos de leitura complexos que demandam o domínio de competências e habilidades muito específicas. Como esses conhecimentos e processos mentais não surgem espontânea e automaticamente, caberia ao ensino formal desenvolver estratégias para sua aquisição e desenvolvimento. Assim, a leitura precisaria ser ensinada e essa responsabilidade é, ainda, normalmente atribuída à escola.

Esse é um paradigma educativo consolidado e, de acordo com ele, a leitura de textos escritos, ainda que não exclusivamente, constituiria um elemento importante para estimular a formação de leitores mais proficientes devido à sua complexidade e especificidade. Sendo assim, o domínio dessa habilidade forneceria às pessoas condições para responder de modo profícuo às mais diversas demandas de leitura e escrita existentes nas sociedades letradas contemporâneas.

Em vista deste contexto, a leitura pode ser entendida como “uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos” (BRASIL, 2001, p. 29). O caráter reflexivo apontado teria em vista o aprimoramento de habilidades pessoais para a “participação plena na vida em sociedade” op. cit., loc. cit.). Para tal aprimoramento, conforme já mencionado, seria fundamental o papel das escolas.

Como visto, a preferência pelo trabalho pedagógico com textos que privilegiem a modalidade escrita da linguagem não acontece por acaso, mas como reflexo do esforço das escolas em estimular a formação de leitores mais competentes. Nesse cenário, o estudo dos mais diversos tipos de textos escritos constituiria material de interesse da escola, pois funcionaria como “tecnologia” para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura dos estudantes. Isso porque “todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores” (PAULINO, 2005, p. 61).

No entanto, dentro do extenso rol de textos escritos, historicamente, as escolas costumam eleger como apropriados apenas alguns tipos (ou gêneros) de textos específicos que, por força da tradição e do hábito, tornam-se consagrados pedagogicamente. Neste processo, uma parte considerável de obras que fazem parte das práticas de leitura que ocorrem fora das salas de aula são, sistematicamente, desconsideradas, mesmo que sejam amplamente utilizadas na vida cotidiana dos estudantes.

Conforme proposta dos *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies)*, a adoção predominante de certo tipo de textos nas escolas (e na própria sociedade) não ocorreria aleatoriamente. Ela seria definida em função das modalidades de letramento adotadas. Sendo assim, as práticas de leitura seriam orientadas segundo duas concepções diferentes de letramento, o “modelo autônomo” (ou “logocêntrico”) e o “ideológico”.

No ambiente escolar predominaria o modelo autônomo de letramento. Por esse paradigma, entende-se o texto escrito como um produto de natureza intrínseca, isto é, como elemento de limites precisos e cujos sentidos estariam presentes no encadeamento lógico de suas partes constitutivas. Tais sentidos seriam depreensíveis pela leitura em processos facilmente replicados em ambiente escolar.

O traço de “autonomia” atribuído a este conceito estaria embasado na noção segundo a qual a leitura constitui um produto completo em si mesmo. Consequentemente, as práticas de letramento ocorreriam “por meio da linguagem descontextualizada, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154, com tradução minha) e, principalmente, apartado de seus contextos de produção e de recepção.

Por seu turno, o modelo ideológico de letramento estaria estruturado com base no entendimento da leitura e da escrita como práticas “indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade”. Por essa lógica, reconhece-se “a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99). Tal entendimento admite a existência e legitimidade da pluralidade das práticas letradas, mesmo aquelas ainda não adotadas pelas instituições convencionais de ensino.

A preponderância do modelo autônomo nos currículos escolares deve-se, sobretudo, à intensa valorização atribuída ao domínio do código escrito da língua

portuguesa. Essa valorização possui razões que partem da já referida complexidade do texto escrito, mas envolvem também questões de natureza político-cultural, como a tradição e o prestígio sociais que tal modalidade linguística possui.

Dito isso, fica evidente que a utilização prática de determinados registros linguísticos em detrimento de outros envolve aspectos. Entre eles relações de poder (simbólico, político e cultural) que, dentre outros desdobramentos, resultam no estabelecimento de modalidades “dominantes” e “vernaculares” (ou “locais”) dos letramentos. Neste contexto, os letramentos considerados dominantes seriam aqueles relacionados a espaços formais de interação, a exemplo das escolas, igrejas e ambientes de trabalho. Por seu turno, os letramentos vernaculares resultariam de vivências e contatos informais cotidianos, como é o caso da convivência familiar, comunitária ou entre amigos.

A adoção predominante ou exclusiva de uma modalidade de letramento é algo controverso. Uma das razões para a sua crítica diz respeito ao caráter excludente desta prática que, ao optar pelo ensino de uma modalidade de expressão em detrimento de outras, restringe a formação oferecida. Consoante essa linha de pensamento, tal restrição pode resultar em prejuízo pedagógico.

No que diz respeito à área de linguagens, por exemplo, a perda parece ser evidente. Isso porque um dos objetivos da formação escolar neste campo do saber deveria ser, justamente, o de fornecer instrução mais abrangente pela exposição dos estudantes a modos variados de interagir com a língua escrita.

Dito isso, observa-se forte incompatibilidade entre as formas como a leitura e a escrita vêm sendo ensinadas nas escolas e o complexo e dinâmico sistema de interações práticas constituído e utilizado pelos estudantes fora do ambiente escolar. Ao desconsiderar as experiências e vivências interacionais dos alunos, a escola restringe o extenso rol de habilidades utilizadas por eles em suas práticas comunicativas corriqueiras. Tal proceder “distorce a complexa natureza da leitura e da escrita”. (PAHL; ROWSELL, 2004, p. 3, com tradução minha).

O exame do cenário apresentado evidencia que, no que tange às práticas de letramentos, um grande desafio que se apresenta às escolas é o de promover a convergência dos pontos positivos dos modelos ideológico e o autônomo, extraindo o que há de melhor nas duas propostas. Desta maneira, seria possível assegurar o

desenvolvimento de ações pedagógicas comprometidas com os usos sociais da escrita e nas quais não sejam marginalizadas as práticas vernaculares dos estudantes.

Para tanto, a leitura crítica e aprofundada não apenas de textos considerados consagrados, mas também dos que integram as interações discursivas cotidianas faz-se necessária. Essa proposta leva em consideração que "a experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento." (BRASIL, 1998b, p. 151).

Neste caso, entende-se como "obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura" (SOARES, 2008, p. 33). Tal orientação constitui um dos pressupostos centrais da teoria dos *multiletramentos*. Essa perspectiva será citada porque, entre outras contribuições, entende a leitura enquanto prática social e essa orientação se harmoniza com a proposta de letramento literário inclusivo que será desenvolvida no presente estudo.

Mas essa não é a única contribuição da teoria dos multiletramentos. Como será demonstrado a seguir, essa concepção está inserida em um contexto mais amplo, que diz respeito não apenas aos letramentos e à escola, mas, sobretudo, aos vários papéis que esta instituição desempenha enquanto importante agência oficial de letramentos, literários ou não.

3.2 A teoria dos multiletramentos e o letramento literário

De acordo com COPE e KALANTZIS (2000), a teoria dos *multiletramentos* (também conhecida como *pedagogia dos multiletramentos* ou teoria dos *letramentos múltiplos e críticos*) é uma perspectiva resultante das reflexões propostas em um agrupamento de pesquisadores autodenominado *New London Group* (Grupo de Nova Londres). Este coletivo de estudiosos, muitos dos quais pertencentes aos campos da linguística e da educação, foi criado para estimular o debate e a elaboração de propostas para o enfrentamento de problemas educativos que ocorriam em escolas de países europeus e norte-americanos.

Em um de seus colóquios, no ano de 1996, este grupo tornou público um manifesto, publicado pela revista americana *Harvard Educational Review*, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*. Neste artigo é apontada a importância da incorporação, por parte das escolas, de novas modalidades de

letramento existentes nas sociedades contemporâneas em contexto socioeconômico de globalização.

Essa proposta, inspirada pelo trabalho de Mikhail Bakhtin, buscava o (re)conhecimento e a valorização da variação social e suas práticas culturais em ambiente escolar. Além disso, destacava também a importância da multisssemiose e multimodalidade textuais com as quais os estudantes se deparam todos os dias, incluindo neste rol textos e obras, consagrados ou não.

A teoria dos multiletramentos é referida como uma ferramenta importante para a inclusão nas sociedades letradas e grafocêntricas contemporâneas, cada vez mais diversificadas e plurais. Quando pensada em termos de contribuição pedagógica, pode-se afirmar que sua linha de ação objetiva capacitar os estudantes a agir de maneira mais autônoma, ética e crítica em suas interações públicas e privadas que sejam intermediadas pela leitura.

Ao considerar a complexidade, pluralidade e a profunda interação existente entre os contextos socioculturais e as diferentes expressões da linguagem, a Teoria dos Multiletramentos constitui um novo campo epistemológico. A sua contribuição mais evidente diz respeito ao trabalho pedagógico, imbuindo-o de relevância ao contribuir com a construção de “sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 199).

A referência ao “trânsito” dos sujeitos nos mais diversos contextos e por meio dos mais diferentes tipos e modalidades textuais evidencia a natureza de reconhecimento e valorização da hibridização de modos e utilização das práticas de letramento enquanto prática ressignificante e transformadora da realidade (STREET, 2007; KLEIMAN, 1995). Tal particularidade faz da teoria dos multiletramentos uma abordagem profícua à formação escolar. Isso porque utiliza ela busca utilizar, de maneira articulada, “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

A designação dessa teoria como a dos “Múltiplos letramentos” se deve, sobretudo, pela abertura (e orientação) desta concepção à intensa variedade de contextos presentes nas mais diversas interações socioculturais e à multiplicidade de práticas de leitura e escrita deles decorrentes. Assim, é possível entender que os

letramentos são múltiplos porque, entre outros aspectos, dependem da ocorrência de três fatores:

1) a diversidade das esferas sociais em que ocorrem as práticas de letramento e a diversidade das práticas discursivas que ocorrem nessas esferas sociais: letramento escolar, acadêmico, literário, digital, midiático etc.; 2) o uso de diferentes sistemas simbólicos ou de diferentes modelos de configuração e representação do significado em práticas de letramento de diferentes mídias: letramento multimodal — usos da escrita acompanhados de imagens, sons etc.; e 3) o estatuto dos letramentos de acordo com as relações culturais ideológicas de poder que se instauram dentro dessas esferas: letramentos vernaculares ou locais versus globais ou dominantes; marginais ou periféricos versus institucionais ou de prestígio; e letramentos críticos ou políticos. (BALTAR et al, 2011, p. 25)

De acordo com a teoria dos multiletramentos, embora sejam diversos, cada tipo de letramento requer e aciona um conjunto de habilidades que possibilitam sua utilização e inteligibilidade em seu âmbito de origem específico. Consoante esse entendimento, ao trabalhar com diferentes configurações de letramento (as tradicionalmente estudadas nas escolas e as oriundas das vivências pessoais dos alunos), seria possível ao professor propiciar uma formação mais ampla. Isso forneceria condições para o trânsito em diferentes contextos sociointeracionais, estimulando a autonomia nas práticas de leitura e escrita.

Essa perspectiva está presente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), que a adoção das teorias do letramento e dos letramentos múltiplos pode contribuir com as práticas educativas porque estimulam a ampliação do horizonte interpretativo dos estudantes. Tal ampliação possibilita o aprimoramento do senso crítico e possibilita a elaboração de conhecimentos necessários às demandas contemporâneas.

Entre os diversos tipos de letramento que podem contribuir com a formação dos alunos está o *letramento literário* que, além do evidente desenvolvimento da competência leitora, sensibiliza para o contato e o diálogo com a diferença de outras culturas, promovendo uma formação escolar mais abrangente. Essa abrangência de alcance é possível porque, conforme argumentado por MOÇO (2011), a competência literária e a competência intercultural se complementam de modo a atender solidariamente às necessidades dos estudantes.

Tal caracterização se harmoniza com a proposta de ensino de literatura orientada para a formação dos leitores surdos porque, pela reaproximação das vivências pessoais com os conteúdos estudados em sala de aula, a leitura literária pode passar a ser percebida como prática social e cultural importante. Por extensão, as aulas de literatura podem ser entendidas como disciplina menos distanciada da vida prática das pessoas, pois a leitura literária mais significativa e propiciada pelas práticas de *letramento literário* institui uma vinculação mais intensa entre alunos e conteúdos estudados.

Em vista disso, reitera-se o entendimento do letramento literário como prática pedagógica relevante para a formação escolar dos indivíduos. Neste caso, a relevância pode ser percebida porque, entre outras razões, às escolas cabe o estudo preferencial de textos que atendam os “usos públicos da linguagem” e as obras literárias constituem material que, embora não exclusivamente (mas de maneira bastante específica), atendem essa condição.

Esta peculiaridade é reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que destacam a pertinência e relevância do trabalho pedagógico com o texto literário em detrimento de outros. De acordo com este dispositivo legal norteador, a produção literária constitui-se de elementos constituintes próprios que contribuem para a formação dos estudantes.

Por este prisma, observa-se que a combinação de variadas características torna a literatura “um meio possível de superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação de conceitos e autonomia do pensamento” (CADEMARTORI, 2010, p. 24). Nestes termos, destaca-se que a leitura e o estudo de literatura estimulam a formação do leitor literário. Mas o que define este “tipo” de leitor e o distingue, por exemplo, da pessoa que lê apenas por fruição?

Em linhas gerais, pode-se entender o leitor literário como aquele capaz de realizar práticas de leitura mais complexas, que demandam uma participação mais ativa no estabelecimento de sentidos diante do que é lido. Essa participação é considerada mais complexa porque, por vezes, exige não apenas o acionamento de habilidades e conhecimentos prévios, mas também a vinculação com vivências pessoais e, ainda, a abertura a novos conhecimentos, interpretações e conteúdos.

Tal receptividade é fundamental porque a leitura de um texto literário não é um processo fechado em si, mas permeável a significações resultantes dos conhecimentos

e vivências prévias do leitor. Ao valorizar estas significações, há contextualização dos conteúdos ensinados na escola, vinculando-os a aspectos da vida prática dos estudantes em diversas esferas (pessoal, social e cultural). Soma-se a esse processo a estimulação de competências de ordem cognitiva e emocional, o que possibilita a permanente “reconstrução do conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 149).

Por essa perspectiva, pode-se entender o *leitor literário* em função de suas múltiplas características. Entre elas, como aquele capaz de realizar com eficiência os processos linguísticos e cognitivos fundamentais à leitura, que lê textos considerados como literários, que estabelece sentidos no que lê e que mantém contínuo interesse e disposição em ler textos dessa natureza.

Para estimular a formação de leitores literários junto aos alunos, surdos ou não, é importante que a prática de leitura e estudos literários estruturados como disciplina escolar estejam orientados pela perspectiva de múltiplos letramentos, isto é, não devem (ou não deveriam) estar vinculados, exclusivamente, à aquisição ou desenvolvimento de habilidades isoladas. Neste sentido, a formação orientada por essa perspectiva busca, sobretudo, a ressignificação dos textos de acordo com o conhecimento de mundo prévio de seus leitores (SILVA e SILVEIRA, 2011) e seus contextos de interações socioculturais.

Tal orientação é, também, um dos preceitos essenciais do letramento literário. Portanto, é possível entender que essa modalidade de letramento diz respeito a uma condição mais abrangente. Trata-se da aquisição de habilidades que possibilitam as pessoas serem não apenas capazes de ler e compreender textos pertencentes ao gênero literatura, mas também de fazer uso(s) social(is) desta leitura, ampliando sua própria competência leitora e seu conhecimento de mundo.

O letramento literário, enquanto linha teórica, surgiu como transposição dos conceitos da Teoria Social do Letramento para o contexto do ensino de literatura e pode ser entendido, de acordo com o que é proposto por ZAPPONE (2008, p. 31), como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária simultaneamente como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. Dentro do universo de contextos com objetivos específicos, cita-se o ambiente escolar.

A vinculação entre o letramento literário e a formação escolar é necessária porque nas escolas são criados processos educativos que “a mera prática de leitura de

textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Assim, nesses espaços institucionais de formação, as práticas de leitura meramente recreativas, como as realizadas em ambientes pessoais de leitura, são complementadas por outras, de natureza mais específica. Isso porque nas escolas são desenvolvidas ações que auxiliam o aprimoramento da leitura, competência essencial para a inserção e trânsito em um mundo como o contemporâneo, marcado pela hiperabundância e entrelaçamento de textos (cf. COSSON, 2012).

Em virtude de sua abrangência conceitual, o letramento literário, em uma ecologia própria, permitiria ao aluno aprimorar-se não apenas na leitura de textos, mas também, com base em suas interpretações pessoais, posicionar-se de maneira crítica e autônoma com relação ao mundo e a si próprio, favorecendo o exercício de sua cidadania. As práticas de leitura e do letramento literários permitem que a escola componha um trabalho complexo.

Por esse prisma, o letramento literário pode ser entendido como uma abordagem importante. Isso porque ele possibilitaria a consolidação das habilidades de leitura dos estudantes e contribuiria para a formação de uma cultura leitora nas escolas, pilares para a instituição de uma sociedade mais crítica e criativa.

Para isso, no entanto, é necessário (conforme defendido pela perspectiva dos multiletramentos) que se parta das culturas de referência dos estudantes e dos gêneros, mídias e linguagens que eles dominem. Esse ajuste possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico “com enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

Ao trabalhar com tal orientação, a escola possibilitaria o agenciamento de textos e discursos de modo a que a ampliação do repertório cultural possa, continuamente, permitir o curso da competência discursiva em intercâmbio com outros letramentos e vice-versa. Este desdobramento pode contribuir para o estabelecimento de um ciclo de aprendizagens significativas que não se restringiriam ao aprimoramento da comunicação pela apropriação de mecanismos idiomáticos estruturantes.

Tal disposição influenciaria, também, no desenvolvimento da capacidade de perceber a língua como sistema simbólico complexo. Tal sistema refletiria aspectos socioculturais, sendo marcadamente influenciado pela sociedade da qual se originou e por meio dos quais se articulam significados, discursos e identidades que subsidiam o ser e o estar no mundo.

Ante o exposto, defende-se que o letramento literário pode ser entendido como elemento importante para a formação dos estudantes porque a literatura teria como “função primordial” possibilitar a cada pessoa “responder melhor a sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24). Esta vocação envolveria, entre outros processos, a prática da reflexão, a aquisição do(s) saber(es), a convivência mais harmônica entre os indivíduos, o aprimoramento emocional, a capacidade de resolver problemas, o senso de percepção do belo, a constatação da complexidade e a estimulação do humor (cf. CANDIDO, 1995).

Tendo em vista sua potencial contribuição para o aprimoramento aprofundado, a perspectiva apontada alinha-se ao projeto de *educação humanística*. Essa concepção está associada ao esforço pelo desenvolvimento da formação individual técnica ou científica de modo articulado com o aprimoramento sociocultural e sensível dos alunos. Essa disposição contrapõe-se ao pensamento segundo o qual o saber científico é absoluto e infalível.

De acordo com esta proposta, o papel do letramento literário seria o de estimular o desenvolvimento de pessoas mais compreensivas e abertas “para a natureza, a sociedade, o semelhante” (op. cit., p. 249) e comprometidas com a liberdade e a igualdade. Isso seria possível graças à natureza da epistemologia envolvida no ensino de literatura e que torna este um conteúdo que não se confunde com um mero veículo ideológico. Nesse caso,

a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2002, p. 83).

Assim sendo, o letramento literário propiciaria um tipo de aprendizagem que não deveria deixar de ser oferecida aos estudantes (surdos ou não), sobretudo porque a literatura “corresponde a uma necessidade universal” (CANDIDO, 1995, p. 256) e porque contribui com o desenvolvimento humano em diversas frentes. Desse modo, entende-se que a educação literária nas escolas é um elemento fundamental para o

desenvolvimento da formação escolar mais abrangente que se orienta para o desenvolvimento de aspectos de diversas naturezas (físicos, afetivos, cognitivos, sociais, dentre outros) por meio de múltiplas atividades, circunstâncias e de diversas linguagens (MAURÍCIO, 2009, p. 54).

Dito isso, argumenta-se que assegurar o ensino de literatura é uma ação pedagógica produtiva. Sobretudo porque alia diferentes campos de saber e de expressão como recurso para preparar os estudantes a responder, da melhor maneira possível, aos desafios presentes na vida em sociedades modernas, democráticas e complexas.

Essa formação em nível escolar, reitera-se, é importante porque possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que busquem promover nos estudantes o pensamento “capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”. Este tipo de formação é relevante porque “a humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.” (MORIN, 2011, p. 13).

Outro elemento que justificaria a permanência dos conteúdos literários nos currículos escolares nacionalmente difundidos e praticados diz respeito ao alcance subjetivo desta linguagem, isto é, por seu potencial de representação simbólica. Tal característica, igualmente alinhada ao projeto da Educação de cunho mais humanístico, está pautada na concepção de integração das diversas interfaces do conhecimento.

A relevância da literatura para a formação das pessoas é referida pelo Ministério da Educação (MEC), que a percebe como fomentadora da formação *vertical* dos sujeitos-discentes. Isso seria possível, de acordo com esse dispositivo legal, porque a literatura associa três funções importantes: a) satisfazer a necessidade subjetiva humana de estar em contato com a ficção e a fantasia; b) sua natureza que possibilita, ao mesmo tempo, o aprimoramento racional e sensível e c) seu potencial de oferta ao leitor de aprofundado e progressivo conhecimento do mundo.

As três *funções* mencionadas constituem, de acordo com a proposta de CANDIDO (2002), a *força humanizadora* da literatura. Essa potencialidade abrangente possibilitaria a esta linguagem contribuir tanto para o aprimoramento intelectual quanto sensível das pessoas. Tal ordenação faria do contato com a literatura elemento imprescindível à formação das pessoas. Principalmente porque evidencia

que o contato e o estudo da literatura não se restringem ao domínio de um sistema de obras e autores — um itinerário restrito e estéril de informações, mas um convite ao diálogo entre saberes e sentidos que são (re)significados continuamente pela mediação simbólica que ocorre a cada leitura do texto literário.

Por esse viés, o contato aprofundado com uma expressão estética/artística dinâmica e complexa como a da literatura é um processo particularmente significativo para a Educação porque agrega a expressão de diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos que são meios pelos quais “uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (LAJOLO, 2008, p. 106). Essa condição faz do ensino de literatura orientado pela perspectiva dos múltiplos letramentos um conteúdo essencial não apenas à formação escolar/técnica, mas ao desenvolvimento humano como um todo.

Com este enfoque, a contribuição deste conteúdo disciplinar envolve as (já mencionadas) multimodalidade e multissemiótica textuais e a multiculturalidade característica das interações entre os agentes e contextos de onde partem e para os quais se orientam os textos literários. Esta última característica será melhor desenvolvida a seguir.

3.3 Práticas de leitura e abordagens recepcionais

Anteriormente, argumentou-se que a educação literária seria um componente produtivo para, entre outros fatores, transformar *ledores* em *leitores*. A distinção entre os termos, proposta por autores como PEROTTI (1999) e SILVA (1988), mais que um jogo de palavras, busca refletir uma preocupação comum aos professores, sobretudo os de Português: a formação de leitores mais eficazes. No entanto, é importante destacar que a discriminação entre *ledores* e *leitores* não é proposta em termos absolutos. Isso porque todos somos “leitores em muitas áreas do conhecimento humano e *ledores* em algumas outras” (GONÇALVES, 2004, p. 79).

Nesse sentido, a diferenciação apontada pela utilização do par *ledor/leitor* busca realçar a expectativa segundo a qual, nas escolas, os alunos sejam estimulados a não apenas decifrar códigos linguísticos, mas apropriar-se deles. Tal proceder possibilitaria a criação de teias de significados e sentidos que permitiriam desenvolver

uma prática de leitura mais significativa, autônoma e crítica, atuando “no e com o texto” (DA SILVA; ARENA, 2012, p. 7) de modo a ultrapassar suas superfícies.

Esse tipo de leitura mais aprofundada, conforme já aludido, é estimulada na interação com o texto literário. Para efetivá-la, no entanto, seria necessário envolvimento e esforço, pois ler, em uma perspectiva abrangente, é um “ato homólogo ao pensar” (YUNES, 2005, p. 16) e pensar, por sua vez, é um processo que requer empenho em diferentes níveis. No caso específico da leitura literária, por exemplo, o empenho e envolvimento são fundamentais porque “todo texto literário oferece determinados papéis a seus possíveis leitores” (ISER, 1996, p. 73).

Em função dessa prerrogativa, pode-se entender a leitura literária como uma atividade que estimula a utilização de habilidades cognitivas, comunicativas, interacionais, estéticas e afetivas bem como envolve processos históricos, culturais e sociais (PAULINO, 2005). Assim sendo, ler textos literários é um processo que demanda alta responsividade do leitor, pois convida-o “a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2012, p. 29).

Com base nessa perspectiva, é necessário enfatizar a importância do papel do leitor na construção de sentidos que se concretizam a partir da leitura literária. Tal protagonismo, no entanto, foi ignorado por muito tempo por sucessivas correntes de estudos literários que, de maneira geral, ora enalteciam a relevância das intenções do autor, ora pressupunham a imanência autossuficiente do texto literário. Esse entendimento, que atribuía ao leitor uma atitude passiva diante do que lia, estava baseado na ideia de que ao leitor caberia, essencialmente, a função de receber as ideias, sentimentos e impressões concebidas por outrem.

A elaboração de uma proposta consolidada com base na percepção do leitor, e seus modos de leitura, como uma instância importante na constituição de sentidos da obra literária surge de modo estável e mais aprofundado a partir da década de 1960. Nesse período, despontam propostas metodológicas que renovaram o campo dos estudos literários e que defendiam, entre outros pontos, que a construção de significados da obra literária se deve mais às múltiplas possibilidades de elaborações (por vezes subjetivas) resultantes da leitura em si e que à análise isolada da obra ou em sua vinculação (não raro forçosa) com elementos da realidade (cf. STIERLE, 1979).

Entendimentos dessa natureza apontam que a leitura é afetada, ativa e diretamente, pelo leitor. Essa perspectiva é um preceito defendido por, pelo menos, três linhas importantes para a teoria da leitura aplicadas ao texto literário: a *Estética da recepção*, a *Sociologia da leitura* e a *Teoria do leitor Implícito* — conceituações propostas a partir dos estudos de JAUSS (1979 e 1994), LEVIN SCHÜCKING (1966) e ISER (1996), entre outros teóricos.

Essas vertentes são referidas porque, em comum, entendem que “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos” (ISER, 1996, p. 72). Isso quer dizer que a obra literária apenas estaria materializada como tal com o ato da leitura. Materializada, mas não acabada, pois a leitura ampliaria seu potencial semântico com a participação (cri)ativa do leitor, que deixa de ser considerado como polo passivo do sistema literário.

A “coautoria” entre leitor e a obra lida seria possível porque qualquer obra, “por mais sólida que pareça”, compõe-se na realidade de “lacunas”. Essas brechas “o leitor deve preencher” (EAGLETON, 2006, p. 116) com seus próprios conhecimentos (sociais, culturais e históricos — isto é, seu “horizonte de expectativas”), concretizando o processo intelectual e sensível de apreensão¹⁰ da obra. Isso ocorre porque “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 2002, p. 37).

Assim sendo, consoante os princípios das teorias referidas, a abertura aos elementos do conhecimento de mundo dos indivíduos instauraria um traço importante para o processo da leitura literária. Por essa lógica, os conhecimentos prévios do leitor o habilitariam, juntamente com a obra e o autor, a ter um papel considerável na tríade dinâmica que compõe a obra literária. Os três estariam, então, igualmente implicados na elaboração de sentidos, significados e interpretações que são, permanentemente, atualizados a cada nova interação.

Sendo assim, é possível entender que cada nova leitura ou releitura “vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas” (LAJOLO, 2008, p. 106).

Nesse contexto, “o leitor configura-se como parceiro do texto, concretizando o processo dialógico que fundamenta a leitura” (ZILBERMAN, 2012, p. 186) e o ato de

¹⁰ Ou “recepção”, para referir a nomenclatura atribuída a uma das teorias citadas nesta seção e que, em termos gerais, designa abordagens dessa natureza.

ler literatura apresenta-se como um processo virtualmente infinito de comunicação, linguagem em movimento. Isso porque não existe apenas um sentido que, forçosamente, constitua de forma absoluta a significação de um texto. O espectro de abordagens interpretativas é infinito porque infinitas são as combinações que um entendimento/decifração/interpretação pode realizar com relação a outras, igualmente legítimas e pertinentes. Além disso, ainda que estejam esgotadas as possibilidades de entendimento com base nas leituras e entendimentos do leitor, o caráter de infinitude se mantém. Isso porque o leitor pode, também, contribuir com a discordância ou questionamento em relação ao que leu (cf. LAJOLO, 2008).

O foco na experiência vivenciada pelo leitor no momento da leitura literária, embora fortemente associada, sobretudo, à Estética da Recepção na contemporaneidade, não é uma linha de pensamento inédita. Esse conceito remonta à antiguidade clássica ocidental e Aristóteles, na *Poética*, já destacava a importância da percepção subjetiva do indivíduo no processo de interação com a obra artística.

No entanto, foi com o advento das teorias oriundas da perspectiva recepcional, que interpretações como essa se consolidaram e foram disseminadas. Mesmo contemporaneamente, preceitos destes estudos ainda são atuantes, sendo desenvolvidos no modelo de *leitura cooperante*, de Umberto Eco (2003) e na proposta do *leitor real*, de Michel Picard (1986 e 1989, citado por JOUVE, 2002), entre outras teorias e autores respeitados.

Em comum, essas concepções apontam para a relevância do papel do leitor que, com base em seu horizonte de expectativas e conhecimento de mundo, cria apropriações inéditas e pertinentes e faz isso sem interferir na autonomia do texto e, contribuindo para a construção de sentidos da obra literária. Tal contribuição ocorreria porque

o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2000, p. 25)

A abrangência desse tipo de leitura revela um traço inequívoco de produtividade do texto literário e demonstra que “ler não seria, então, aplicar modelos prévios, mas criar formas únicas, que são formas virtuais do texto ativadas pela imaginação do leitor” (PERRONE-MOISÉS, 1983, p. 50). Assim sendo, a amplitude semântica do texto literário permitiria ao ser humano, de modo contínuo, (re)pensar a si próprio, o seu próximo e o meio circundante.

Isso posto, destaca-se que leitor e texto atualizam-se mutuamente. O primeiro de acordo com base em sua concordância ou discordâncias com os conteúdos lidos com base em suas competências linguística, cultural e sensível. O segundo por criar dúvidas, inquietações ou surpresas com relação ao que se julgava saber ou conhecer no momento da leitura. A diversidade de possibilidades de entendimento ou significação que a leitura possibilita se deve, sobretudo à articulação entre a “experiência sensível da língua e a experiência cultural do mundo” (BERTRAND, 2003, p. 413).

Por esse ângulo, é possível entender que não apenas o texto é atualizado pelos conhecimentos no curso da leitura literária. O horizonte de expectativas do leitor também é modificado a cada nova leitura pelo contato com o coletivo de significados intraliterários. Essa reciprocidade é uma contribuição importante da literatura que, “concorrendo com as outras artes e forças sociais”, atua na “na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais” (JAUSS, 1994, p. 57).

Em vista desta e de outras contribuições que a literatura pode propiciar, a relevância da Educação literária torna-se ainda mais acentuada e a tarefa de estimular o desenvolvimento de leitores literários apresenta-se como necessária e urgente. Nesse sentido, a utilização de estratégias que possam tornar o ensino de literatura interessante para os estudantes é expediente válido.

Com base no que é proposto pelas teorias recepcionais, a compreensão do texto condiciona-se, entre outros fatores, “pelas circunstâncias sociais particulares de cada estrato social e também pelas circunstâncias biográficas” (JAUSS, 1987, p. 77, com tradução minha). Isso faz com que o fator identificação do leitor com a obra literária possa ser um aliado importante para o ensino de literatura, pois a experiência de leitura se relaciona com as vivências e o conhecimento de mundo do leitor.

Dito isso, entende-se que o letramento literário nas escolas pode vincular-se às práticas sociais e multiculturais das quais se originou e para as quais se orienta. Nesse

caso, uma das estratégias iniciais para a formação de leitores literários em ambiente escolar deveria ser, justamente, a leitura de obras que se aproximem do universo vivencial do leitor e “que levantem questões significativas para ele” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 18).

Desta maneira, pode-se criar uma predisposição à leitura que, de outro modo, talvez seja encarada com desinteresse pelos alunos. Assim, “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2012, p. 35).

Tal proposição revela que, além de estar focada no papel de protagonismo do leitor, a prática do letramento literário deve, sempre que possível, aproximar os conteúdos que se busca ensinar aos contextos com os quais o leitor está vinculado. No caso dos surdos, iniciativas como essa podem envolver, por exemplo, a inclusão de temas que dialoguem com a sua identidade e cultura.

No entanto, isso não significa que, para a formação de leitores surdos, apenas importa a leitura de obras que apresentem personagens surdos ou que abordem diretamente a surdez. Essa restrição limitaria demais a experiência de leitura, mesmo porque, devido ao silenciamento sistematizado da condição surda, raras são as obras literárias (sobretudo as consideradas “canônicas”) que representam os surdos e a surdez.

Além disso, ao leitor surdo, assim como ocorre com o não-surdo, a leitura de textos variados é fundamental para amplificar as possibilidades de (re)significação. No entanto, como sinalizado pelas teorias relacionais, a presença (e não compulsoriedade) de temas familiares ao leitor pode funcionar como fator de aproximação da literatura e, por isso, merecem maior consideração no cotidiano escolar.

Ademais, refere-se também que o apagamento dos temas pertinentes à condição surda nas aulas de literatura não se alinha com o entendimento segundo o qual a leitura é “um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2012, p. 27). Omissões desse tipo não condizem com a percepção de que os mais diversos conflitos culturais e dilemas humanos vivenciados pelos alunos podem dialogar com sua experiência literária.

Esse tipo de postura, inclusive, pode comprometer o potencial alcance pedagógico da experiência literária, afinal à literatura é reputado caráter abrangente e inclusivo pela abertura que essa linguagem apresenta à recepção de expressões da individualidade e subjetividade do leitor. Em vista disso, é possível entender a literatura como o espaço simbólico para o trânsito de múltiplas e diversas vozes. Neste espaço a diferença é reconhecida e valorizada como fator de qualidade, complementariedade e melhoramento das relações e das individualidades humanas. Tal natureza precede e prepara o leitor para a prática da democracia. Dito isso, não é descabido o entendimento segundo o qual “a inclusão na leitura antecede e condiciona a inclusão em uma democracia cultural e social” (SOUZA, 2009a, p. 4).

Dito isso, observa-se que o contato com a literatura precisa ser largamente franqueado, pois não apenas promove o intercâmbio com as diferenças, mas, também, o estimula. Sendo assim, tendo em vista as propostas das teorias de leitura com enfoque na perspectiva recepcional, a leitura literária é tributária dos conhecimentos e valores do leitor.

Por esse prisma, é possível entender que a amplitude de (re)significações da leitura literária será proporcional à diversidade de repertórios presentes no texto e no conhecimento de mundo do leitor. Isso ocorre porque essa leitura possui uma perspectiva relacional, isto é, depende não apenas de fatores textuais, mas também contextuais, para acontecer.

3.4 Educação literária e as concepções relacionais

Nesta pesquisa, defende-se que um aspecto oportuno para o ensino de Literatura em perspectiva mais inclusiva é o de integrar, aos conteúdos habitualmente previstos para essa disciplina, elementos que sejam familiares ao universo de vivências do leitor. Em se tratando de leitores surdos, entende-se que, entre estes elementos, figure aspectos de (re)conhecimento da cultura e identidades surdas.

Essa perspectiva é proposta como estratégia de familiarização dos alunos surdos, mas, mesmo no caso dos alunos não-surdos, no entanto, a estratégia também é válida. Isso porque sua adoção permite sensibilizar os não-surdos para a possibilidade e necessidade do convívio pacífico e prolífico entre diferentes modos de ser. Portanto, para surdos e não-surdos, o contato com aspectos da cultura e identidade surdas pode

ser fator de ampliação do horizonte de expectativas inicialmente existentes, pois propicia um contato mais expressivo com a diversidade e multiculturalidade humanas.

Tal predisposição, além de um imperativo ético evidente, representa um marco importante para o ensino de literatura em perspectiva inclusiva sobretudo porque destaca a dimensão relacional da existência. Relacional porque as pessoas não existem isoladamente, embora imbuídas de individualidade que deve ser respeitada. Este detalhe revela a intensa e necessária interação que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com suas próprias individualidades.

Em razão de tal processo, observa-se que “o real é relacional” (BOURDIEU, 2002, p. 28), o que significa dizer que, para se refletir ou intervir de maneira não intrusiva sobre a vida cotidiana de um indivíduo, é necessário considerar tanto o modo como ele pensa e sente o mundo, quanto a maneira como essa individualidade se define e é definida no curso das relações estabelecidas com outros indivíduos. Nesses termos, não se pode tentar entender as pessoas ou propor mudanças que, de um jeito ou de outro, alterem suas realidades, sem levar em conta que suas trajetórias de vida definem e são definidas pelas interações construídas com outros sujeitos, coletivamente.

Este preceito dialoga com teorias de abordagem relacional, a exemplo da *Teoria das Representações Sociais*, cujo representante mais proeminente foi o sociólogo romeno (naturalizado francês) Serge Moscovici (1928-2014). Essa teoria foi amplamente difundida nas décadas de 1950 e 1960, mas possui origens que remontam aos estudos de teóricos como Lévy-Bruhl, Piaget e Freud. Mas a maior influência para a sua elaboração foi o trabalho do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), sobretudo no que diz respeito aos conceitos presentes em sua *Teoria das Representações Coletivas*.

Em comum, as duas correntes teóricas defendem que os aspectos sociais influenciam e condicionam o comportamento e o pensamento dos indivíduos que convivem coletivamente. Nesse aspecto, Moscovici e Durkheim partilhavam do entendimento do homem enquanto *ser social*.

No entanto, os dois pesquisadores discordam, entre outros aspectos, com relação ao caráter de inércia e passividade do indivíduo em relação aos processos interativos. Diferentemente do que propunha Durkheim, para MOSCOVICI (1978, 2003), ao assimilar os estímulos recebidos, o ser humano os reelabora e, resultante desse

processo, reelabora a si próprio em uma dinâmica infinita. Isso porque o indivíduo, por viver em sociedade, é modificado pelo mundo em que está inserido ao mesmo tempo em que interage com outros sujeitos, alterando-os também — reiniciando o processo.

Consoante essa lógica, o conhecimento, ainda que seja processado individualmente na esfera cognitiva, é influenciado pelos contextos sociointeracionais em que é produzido. Nesta dinâmica relacional, o indivíduo deixa de ser considerado mero receptor passivo dos estímulos produzidos no mundo e passa a ser entendido como um sujeito histórico e ideológico atuante. Este sujeito pensa por si mesmo e elabora sua visão de mundo e conhecimentos conciliando, de modo intenso, dinâmico e criativo, autonomia e dependência ao meio.

A teoria das representações sociais pode colaborar com os estudos sobre ensino de literatura porque faculta o entendimento da Educação e seus processos em face da diversidade e complexidade. Ou seja, parte do princípio de ser a Educação um sistema multifacetado no qual se articulam, individualmente, sujeitos e, coletivamente, circunstâncias de ordem cultural e social.

Por extensão, as concepções desta teoria permitem entender que os procedimentos de leitura e interpretação de um texto podem se basear nos conhecimentos prévios resultantes dos contextos sociais dos quais o leitor faz parte. Assim sendo, há suporte teórico evidente para a interpretação de que um texto não é apenas um aglomerado de frases articuladas entre si, mas um instrumental discursivo que se articula com outros. Nesse caso, a apreensão de uma obra literária envolveria não apenas o domínio de habilidades linguísticas (ou gramaticais) prévias, mas também a atuação de complexas condições de produção, recepção e circulação.

A pertinência se mantém quando se desloca o eixo da reflexão para a temática da Educação de surdos. Para exemplificar o nexos, refere-se a argumentação desenvolvida por PERLIN¹¹ e MIRANDA (2003, p. 218-219). Para os autores, nos discursos que são construídos sobre os surdos e a surdez, é essencial que se mantenham os esforços em aprofundar, cada vez mais, “os níveis de compreensão do

¹¹ Primeira mestre e doutora surda do Brasil.

ser surdo ou conceito de ser surdo”¹², aprimorando tanto o “olhar de fora” (isto é, proposto pelos não-surdos) quanto o olhar que parte do próprio surdo.

Essa proposta explicita que estruturas subjetivas como a da construção do “eu” ocorrem não apenas pela percepção de si, mas também da percepção de si em função do(s) outro(s). Tal consideração, mesmo sem discorrer diretamente sobre a educação literária dos surdos nas escolas, acrescenta um aspecto importante para a reflexão sobre o tema. Ela aponta para a necessidade de conhecimento, discussão e debate de preceitos como os da *alteridade* (grosso modo, conceitos, narrativas ou elaborações que se tem do outro) e da *identidade* (consciência de si).

Esse entendimento envolve a quebra de paradigmas cristalizados e a percepção dos surdos como pessoas com demandas específicas que são propostas não em termos biológicos como outrora, mas subjetivos, respeitando a dinâmica da constituição do sujeito inserido em complexas relações de convivência social. Tais conceitos, conforme a linha argumentativa desenvolvida no presente estudo, são essenciais para a construção de práticas de letramento literário baseados em princípios éticos e mais colaborativos entre os pares envolvidos no processo.

Nesse ponto, mais uma vez, evoca-se a colaboração dos preceitos da teoria das representações sociais. Desta vez, para referir a expressão que dá nome a esta proposta metodológica. De acordo com MOSCOVICI (1978), as representações sociais são elaborações cognitivas e simbólicas do mundo que constituem modelos de um plano subjetivo da realidade. Elas funcionariam como reconstruções psíquicas que buscam integrar a realidade objetiva a sistemas de referências, ideias, valores e conceitos de natureza histórica, social e ideológica.

Esta configuração possibilitaria, por meio da interação comunicativa, a integração entre as dimensões individuais e coletivas de existência em uma dinâmica essencial para a inserção no ordenamento estável e relativamente previsível existente no mundo. Tal funcionalidade permitiria ao ser humano evocar determinadas situações, eventos ou experiências pré-conhecidas, vividas ou concebidas, antecipando-se à ocorrência do desconhecido.

¹² A expressão “ser surdo” (ou “Ser Surdo”, com iniciais maiúsculas) refere-se ao “sujeito possuidor de uma língua, de uma cultura e de identidades múltiplas, um sujeito social e politicamente construído, diferente” (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 25).

As representações sociais simbolizam e dão forma a estímulos ou situações, conferindo-lhes familiaridade e estruturando o saber cotidiano. Isso faz com que elas, também, estruturam um tipo de conhecimento elaborado e compartilhado socialmente, o senso comum (ou *pensamento de grupo*).

Esse tipo de pensamento coletivamente construído possui a vantagem de ajudar a orientar o comportamento dos indivíduos frente a infinitos e imprevisíveis estímulos ou situações. No entanto, ela também apresenta um aspecto negativo porque envolve, em maior ou menor grau, a aceitação tácita, a complacência e a concordância imperativa com os termos dos preceitos, pensamentos e ideias partilhados coletivamente que, em função disso, transformam-se em convenções.

Tal estruturação leva a perceber que o ser humano pensa, mas não sozinho, e, nos processos de intercâmbio de estímulos que estruturarão o conhecimento, há uma certa tendência à vulgarização do senso comum. Ou seja, existe uma forte propensão humana a pensar o já pensado e propagar concepções já conhecidas que, por vezes, são marcadas por crenças infundadas, estereotipações e preconceitos.

O entendimento da dimensão limitante do senso comum será propício para a caracterização dos diversos silêncios que são frequentemente associados aos surdos e à surdez. Por ora, no entanto, é importante destacar que esse aspecto negativo só preponderará se o conhecimento não for permanentemente revigorado pela renovação dos estímulos, conhecimentos, valores, ideias etc. recebidos pelas pessoas. Isso porque, de acordo com as proposições teóricas de Moscovici, o senso comum estaria em permanente estado de mutação. Tal característica possibilitaria a essa dimensão sensível de entendimento atualizar-se com base nos estímulos recebidos e decorrentes das dinâmicas e complexas interações sociais (cf. DURAN, 2009).

A mudança e a novidade são condições importantes também para a sugestão de propostas pedagógicas para a efetivação do letramento literário dos alunos surdos. Elas podem ajudar a suprimir ideias prontas e clichês que apenas servem para limitar a potencial contribuição desta prática. Para isso, no entanto, é necessária ampla (re)consideração da diferença surda. Assim, conforme proposto por Sá (2006), é preciso desarmar-se de julgamentos apressados porque a diferença, enquanto elemento de expressão da identidade cultural, é dinâmica, interacional e heterogênea, merecendo maior atenção.

Em vista disso, tomando como base concepções elementares das abordagens recepcionais e relacionais, é importante que se leve em consideração um aspecto muito importante. Trata-se da percepção segundo a qual “cada surdo é constituído por identidades plurais, descentradas, móveis e cada indivíduo vive sua condição de surdez de uma dada forma, em um dado momento de sua vida” (LUNARDI-LAZARIN; MACHADO, 2007, p. 7).

Por ser uma noção intimamente associada à identidade surda, a concepção referida por Lunardi-Lazarin e Machado reúne as condições para tornar-se um parâmetro elementar na estruturação de ações educativas, como as de letramento literário. Assim, em ambiente escolar ou fora dele, o estudante surdo deveria ser pensado de acordo com o que é de fato, um indivíduo “multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo” (op. cit., p.163).

Em respeito à essa caracterização plural, não é adequado “alegar uma identidade, cultura ou perspectiva surda (ou Surda) unificadora, pois os surdos também se enquadram nas categorias de raça, gênero, classe, nacionalidade, condição física e em outras fontes de ‘diferença’” (SÁ, 2006, p. 117).

Tal entendimento possibilita valorizar o leitor surdo e seu modo particular de leitura e dissipar parte dos (pré)conceitos normalmente atribuídos a ele. A potencial contribuição que o ensino de literatura para essa nova dinâmica na educação de surdos, reitera-se, é crucial. Isso porque a literatura

é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. (COSSON, 2012, p. 17)

Tal abertura ao outro demonstra, mais uma vez, a amplitude de alcance da literatura. Isso porque esta linguagem diria respeito ao que somos individualmente, ao que representamos coletivamente e ao que nos tornamos, a cada dia, a partir de nossas interações como o mundo e com as outras pessoas.

Por esse e outros motivos, defende-se que o ensino de literatura não deve dissociar-se desta perspectiva relacional, fortalecendo, sempre que possível, as

práticas de leitura que evidenciem e reforcem o sentido dialógico que caracteriza não apenas a literatura, mas a própria vida. Essa perspectiva, como será demonstrado na próxima seção, se alinha com os principais conceitos da educação integral, da inclusão social e com as propostas da linha teórica conhecida como multiculturalismo.

3.5 O letramento literário em contextos de inclusão social e multiculturalismo

Para PIEGAY-GROS (2002), a leitura de literatura é tão significativa e intensa que permite ao leitor não apenas *informar-se*, mas *modificar-se*. Essa progressão possibilitaria ao leitor partir — conforme título de uma conhecida obra de LAJOLO (2008), do “mundo da leitura”, isto é, dos processos iniciais de decodificação e interpretação dos textos, para a “leitura do mundo”.

Tal transição é possível porque na leitura do texto literário se articulam saberes e significados adquiridos ou aprimorados por meio das experiências adquiridas nos mais diversos contextos de vivência humana. Esta vinculação demonstra que o estudo da literatura não se reduz a um fim em si mesmo, isto é, não precisa se limitar apenas à leitura e interpretação de textos. Isso porque esse tipo de produção constitui um instrumento que pode estar orientado para processos complexos de interação dos quais a própria obra literária resulta.

As diversas potencialidades significativas presentes na leitura literária indicam que esta prática não se confunde com outras, de caráter eminentemente instrumental, como a leitura técnica e a cotidiana, por exemplo. Isso porque a sua complexidade e dinamicidade possibilitariam um “conhecimento do mundo e dos homens [...] que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona” (COMPAGNON, 2010, p. 35).

Por facultar o exercício de convivência com a alteridade, a experiência literária que advém da leitura, propiciaria uma prática de letramento invulgar. Isso porque o texto literário é um “meio privilegiado de preservar e transmitir a experiência dos outros”, daqueles que estão “distantes de nós no espaço e no tempo”, ou daqueles que “diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Tal funcionalidade possibilitaria ao leitor não apenas conhecer o que antes não conhecia, mas também entrar em contato (em sua intimidade) com temas, personagens e situações que, de outra maneira, lhe seriam desconhecidos. Este desdobramento

evidencia a existência de condições de produção e de leitura muito próprias do contato aprofundado com o texto literário.

Essa sistemática permitiria ao leitor inserir-se em práticas socializadoras de leitura nas quais tanto a expressão de si quanto a do outro estabelecem uma possibilidade de intercâmbio cultural. Esse intercâmbio é importante para os processos educativos porque funciona como “um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento” (PERRONE-MOYSÉS, 2008, p. 18).

Nesse caso, a literatura se consolidaria como espaço simbólico e emancipador singular. Sua especificidade envolveria, entre outros aspectos, sua capacidade de demonstrar, pelo exercício da imaginação, que “outras realidades são possíveis, libertando o leitor das limitações de suas próprias vivências” (op. cit., loc. cit.).

Essa percepção é referida pela escritora Ana Maria Machado, quando afirma que

a literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade. (MACHADO, 2012, p. 61)

Tanto a imersão mais aprofundada no outro, quanto o potencial libertário/emancipador presentes na literatura são características que podem auxiliar no combate ao imobilismo resultante do engessamento de um discurso de tolerância distanciado do exercício da convivência. Isso faz do ensino de literatura em perspectiva de letramento literário, segundo CHIARETTO (2008), um instrumento fomentador de práticas de socialização diferenciadas. Tais práticas abrangeriam aproximações e distanciamentos entre vozes e vivências cuja representação simbólica problematiza tensões e conflitos reais de sujeitos e situações que, comumente, estão estigmatizados e condenados à invisibilidade da marginalização.

Esse processo seria possível graças ao que MAGNANI (2001) descreve como permeabilidade da literatura à pluralidade e diversidade temáticas. Essa característica revestiria o letramento literário, de acordo com SOUZA (2009a e 2009b), de *destacado potencial inclusivo*. Isso porque a literatura não é palco de consenso e seu espaço simbólico reflete e elabora conflitos, oposições e contradições presentes nas

mais diversas dinâmicas sociais das quais se originou e das quais faz parte. Essa potencialidade, discernível pelas práticas de letramento literário, concede maior visibilidade à pluralidade e à multiplicidade de situações, vivências e modos de ser.

A permeabilidade da literatura à inclusão social é um aspecto que dialoga com princípios basilares da *educação integral*, concepção teórica que busca não apenas possibilitar a aquisição de conhecimentos e competências de diversas naturezas, mas também de promover o diálogo entre eles, fornecendo maiores condições para a formação e desenvolvimento plenos dos estudantes. A plenitude desta proposta advém do esforço de articular conhecimentos técnicos ou teóricos à valorização do ser humano em perspectiva de diversidade, multidimensionalidade e multiculturalidade.

Esse entendimento, sobretudo no que diz respeito à questão da multiculturalidade, dialoga diretamente com a proposta dos *múltiplos letramentos*. Isso porque uma das dimensões significantes desta abordagem é, justamente, o trabalho com a pluralidade cultural. Para SÁ (2003), os temas da diversidade e multiculturalidade são conteúdos relevantes para a Educação porque fazem parte de um campo complexo e significativo para a convivência humana, a cultura.

Em termos gerais, a cultura pode ser entendida como um ordenamento simbólico de significados e saberes instituídos e atualizados por processos dinâmicos de relação entre indivíduos. Esse ordenamento faz parte do inventário imaterial partilhado por comunidades ou grupos que se constituem em função de características étnicas, geográficas ou subjetivas.

Tais coletividades, por sua vez, são formadas em função da convergência de processos de identificação entre seus membros, processos para os quais são igualmente importantes a percepção de elementos de similitude ou igualdade (que estruturam grande parte do “eu”) e os elementos de diferença, que dão forma às noções elementares da alteridade e identidade.

Em vista disso, de acordo com o que preceitua HALL (2005), não é possível vislumbrar a existência de um conceito em si ou para si de identidade ou alteridade. Isso porque ambas estão intimamente vinculadas em termos de correlação cultural e a própria cultura não existe em termos absolutos, apenas relacionais.

Da mesma maneira, não é razoável falar-se em cultura como uma formulação fechada ou acabada, mas em múltiplas culturas que se (re)constroem em permanentes processos de trocas sociais. Esta estruturação faz de concepções como as do

multiculturalismo e da diversidade temas relevantes ao cotidiano das escolas que pautem suas ações pelos princípios da educação integral e humanística. As implicações deste tipo de abordagem para a formação do leitor literário surdo são claras. Para abordá-las, convém referir, de modo mais aprofundado os sentidos presentes na concepção multiculturalista.

Embora seja um termo empregado em diversos contextos e seja associado a diferentes significados, a designação *multiculturalismo* está relacionada a uma perspectiva teórica específica. Essa abordagem apresenta diferentes semânticas associadas a sua definição e não possui origem conceitual definida. No entanto, sua gênese é comumente relacionada a conteúdos teóricos elementares dos estudos culturais (notadamente aos estudos desenvolvidos por Stuart Hall).

Em termos gerais, essa linha de pensamento busca entender como as diferenças culturais são construídas. Além disso, o multiculturalismo se dedicaria a refletir e propor formas de coexistência entre as mais variadas expressões de diversidade (ideológica, social, econômica, identitária, linguística, étnico-racial, de gênero, entre outras) em um mesmo espaço geográfico ou político.

Consoante tal epistemologia, o multiculturalismo parte do princípio que as identidades estão em constante processo de desenvolvimento e se constituem na pluralidade. Por esse prisma, a convivência com a diferença é, não apenas natural, como também desejável; ainda que eivada de dissensões e pontos de conflito.

Dito isso, é importante referir que há um esforço por parte dos estudiosos vinculados a essa linha de pensamento — sobretudo pelos adeptos da corrente denominada *multiculturalismo crítico*, a exemplo de MCLAREN (2000 e 2007), em tentar compreender as diferenças existentes entre as múltiplas configurações identitárias não apenas como substrato exótico/alegórico e distanciado. Mesmo porque as diferenças existentes entre as pessoas e coletividades humanas não surgem de modo dissociado da realidade. Elas são construídas histórica e socialmente, resultando de relações assimétricas de poder em diversas esferas.

Assim sendo, o multiculturalismo propõe que as estratégias de convivência com diferentes modos de ser e viver não devem se resumir a abordagens folclóricas, a exemplo daqueles representados por datas comemorativas, dias temáticos ou festas típicas. Isso porque, nesses casos, o contato com a pluralidade cultural fica restrita a momentos isolados e convencionais. Consequentemente, esse tipo de conduta tornaria

artificiais e meramente protocolares os momentos de interação entre as múltiplas diferenças e sujeitos culturais.

Quando relacionada à abordagem da Educação inclusiva pela perspectiva identitária e cultural surda, essa disposição corrobora o entendimento de afirmação cultural surda. Neste sentido, é possível entender que

apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na Educação dos Surdos, integrada na sua Educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade. (MOURA, 2000, p. 116)

A previsão do contato com valores culturais diferentes justifica a defesa da concepção multiculturalista em contextos educacionais que envolvam os surdos. No entanto, essa perspectiva está implicada em outro princípio, de igual importância. Trata-se do esforço pela diminuição do choque entre as culturas.

Tal esforço envolve a proposição de ações voltadas não para a manutenção dos contextos de oposição entre as culturas, mas pelo estímulo às relações de complementariedade entre elas. Para tanto, é fundamental que seja franqueado espaço para expressão das vozes que surgem das identidades individuais e coletivas que compõem o complexo e dinâmico sistema da diversidade cultural. Este é o primeiro passo para a construção de maneiras mais democráticas de convivência com a pluralidade.

No que diz respeito à educação contemporânea, a relevância da perspectiva multicultural é perceptível. Ela está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o médio. Tanto é assim que um dos eixos transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais é, justamente, a questão da pluralidade cultural em contexto de formação de identidades com disposição e compromisso para conviver com as diferenças.

No entanto, há uma crítica reiteradamente proposta ao multiculturalismo alegado neste e em outros marcos legais brasileiros. Trata-se da rejeição ao que os pesquisadores do *New London Group* definiram como “tipo superficial de

multiculturalismo” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 128). Tal crítica questiona a inércia que a mera convivência tolerante com a diferença pode assumir.

Consoante essa proposta, entende-se que deva ser rejeitado o discurso da diversidade que represente apenas um discurso vago e simplista, sem vinculação com desdobramentos importantes, tais como a questão da justiça social frente a contextos marcados por visões de mundo conflitantes. Essa rejeição acontece porque o Multiculturalismo, notadamente em sua perspectiva crítica, está comprometido em “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2007, p. 123).

Esta orientação é importante para o tema do letramento em perspectiva mais inclusiva, isto é, mais sensível ao diálogo com as especificidades dos alunos, notadamente os que apresentem necessidades educativas especiais. Sua relevância está relacionada, principalmente, à possibilidade de integração entre as práticas de leitura literária dos estudantes e as necessidades e interesses tanto do sujeito-leitor em formação quanto do sujeito-social imerso nos mais diversos contextos interacionais presentes na vida em sociedades complexas.

A despeito de sua importância, a prática do letramento literário inclusivo nas escolas, sobretudo se pautada pelos princípios da pedagogia dos multiletramentos, da educação integral e humanística e da multiculturalidade, não é um processo fácil. Ele “pressupõe a renovação das aulas de língua materna” (OLDONI; DE FREITAS, 2017, p. 21). Isso significa que a adoção desta perspectiva envolve não apenas o desenvolvimento de métodos e técnicas que possibilitem a incorporação de novos letramentos às aulas de Português, mas também a renovação das concepções teóricas tradicionais de ensino a elas aplicadas.

Tal renovação pode surgir, conforme apontado tanto pela teoria do modelo ideológico de letramento proposto pelos Novos Estudos do letramento quanto pela dos multiletramentos, por dois aspectos fortemente relacionados. Trata-se da consideração das práticas de leituras pessoais dos estudantes e da progressiva estimulação da participação ativa destes leitores nos processos de leitura. A importância desses elementos, bem como algumas linhas teóricas que os defendem, serão apresentados de forma mais detida a seguir.

3.6 Estudos culturais e o letramento literário em perspectiva inclusiva

Tendo em vista a linha argumentativa adotada neste estudo, reitera-se que o letramento literário de alunos, surdos e ouvintes, não tem sido desenvolvido de modo eficaz nas escolas, o que restringe o aprimoramento da competência leitora e dificulta a formação de leitores literários. No caso dos alunos surdos, ainda que frequentem escolas presumidamente inclusivas, o prejuízo também acontece. Nesse caso, de forma incômoda e por vezes pouco alardeada, estes estudantes têm experimentado “grande dificuldade de participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem de literatura” (PONTES; ROMANO, 2015, p. 113).

Em função desse contexto, reforça-se a necessidade e urgência do fortalecimento das práticas de letramento literário em termos gerais e, também, em perspectiva mais inclusiva. Esta proposta busca intensificar o potencial da formação escolar dos estudantes (incluindo de modo mais efetivo nesse grupo os alunos surdos) pela combinação entre a oferta de conteúdos tradicionais e os de natureza estética, humanística e social, sem os quais há, seguramente, empobrecimento da formação escolar oferecida.

Para tanto, com base nos conceitos já apontados, sugere-se que uma contribuição possível para o aprimoramento da educação literária oferecida, sobretudo aos surdos, nas escolas venha da associação das concepções de correntes teóricas a exemplo da teoria dos multiletramentos e do multiculturalismo. Essas abordagens são mencionadas como relevantes porque, conforme já apontado, consideram o leitor, suas práticas sociais e seus modos de recepção como partes atuantes e intercambiáveis na elaboração de sentidos dos textos lidos e elementos importantes para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e eficazes. Alinhada às proposições destas correntes teóricas, estão alguns dos preceitos essenciais da corrente teórica conhecida como *estudos culturais*.

Os estudos culturais surgiram originalmente na Inglaterra e foram desenvolvidos por teóricos como Richard Hoggart, Raymond Willians, E. P. Thompson e, posteriormente por Stuart Hall, entre outros. Esses intelectuais fundaram, em 1964, o CCCS (*Centre for Contemporary Cultural Studies*), departamento vinculado à pós-graduação do *English Department* da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Nesse centro, em uma perspectiva inovadora para a época, foram desenvolvidos

estudos de inspiração marxista que buscavam investigar as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade.

Mesmo hodiernamente, os estudos culturais constituem um vasto campo metodológico e conceitual internacionalmente reconhecido e referido. No entanto, eles não contam com um arcabouço fixo de diretrizes. A descentralização geográfica e amplitude situacional de seus estudos resultam em profunda multiplicidade temática que caracterizam esta linha de pesquisa. Dessa maneira, observa-se que as reflexões e propostas derivadas dos Estudos Culturais “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (Hall, citado por COSTA et al, 2003, p. 40).

Embora dotados de abrangência e múltipla configuração, há certa estabilidade conceitual nos estudos culturais. Do contrário, eles não seriam reconhecidos como uma corrente teórica fidedigna e consolidada. Portanto, aponta-se que as linhas de estudo tributárias desta perspectiva estão embasadas na noção da interdisciplinaridade e da consciência política como elementos essenciais para a problematização e elaboração de propostas sobre os mais diversos temas.

Por esse prisma, entende-se que os estudos culturais constituem um campo teórico com estruturação híbrida. Tal hibridismo se deve à agregação por esta concepção de conhecimentos e pressupostos tanto das ciências humanas quanto sociais. Em virtude de sua natureza epistemológica, os Estudos Culturais recebem análises que envolvam questões de gênero e/ou sexualidade, definição e indefinição identitárias, pós-colonialismo, etnia(s), multiculturalismo, expressões da cultura popular, políticas culturais, discurso e textualidades, pós-modernidade, globalização etc. (cf. CAMPOS, 2016).

Tal entendimento possibilita entender, ainda, que a abrangência de seu espectro conceitual é responsável por sua principal contribuição: o preenchimento de lacunas de conteúdos e disciplinas mais formais e, por isso mesmo, de compreensão mais rígida e limitada.

O rol de disciplinas com as quais os estudos culturais se articulam é extenso e inclui a sociologia, a comunicação, a filosofia, a educação, a ciência política, a antropologia cultural, a história, a psicologia, entre outras. No entanto, sua vinculação com a literatura é particularmente significativa, pois os estudos culturais, em suas fontes, estariam relacionados à teoria literária ou, mais precisamente, às suas

limitações. Isso porque, entre as décadas de 1950 e 1960, após a preponderância de correntes teóricas pautadas na imanência do texto como o formalismo russo e o *new criticism*, os estudos literários passaram por certa estagnação causada, sobretudo, pelo desprezo a influência de fatores de natureza sociocultural e aos processos de produção e recepção dos textos literários (cf. BORDINI, 2006).

Atentos a esse contexto, os teóricos da Escola de Birmingham defendiam que, sem a consideração da influência de um contexto amplo de cultura, as produções artísticas não poderiam ser satisfatoriamente compreendidas pelo leitor. De acordo com tal entendimento, para depreender os sentidos de um texto literário, por exemplo, era preciso ir além, rastreando teias de influência sócio-históricas que o perpassam — o que não significa dizer que estas teias sejam externas ou isoladas do texto, mas que ecoam, em maior ou menor grau, nele. Por essa perspectiva, não caberia ao leitor, estudioso ou crítico de literatura “analisar isoladamente as obras de arte ou as obras literárias, mas vê-las na trama complexa de relações de produção cultural” (GARCÍA-CANCLINI, 2006, p. 13).

Tal interpretação ampliou o escopo de estudo das obras literárias, pois agregava ao seu campo de análise obras não canônicas como histórias em quadrinhos, telenovelas, letras de música, anúncios publicitários, entre outros. Essa abertura possibilitava a inclusão e difusão de temáticas não convencionais, tais como o homoerotismo, o feminismo, a identidade de gênero, a etnicidade, as subculturas urbanas, as literaturas de minorias, o pós-colonialismo, entre outros movimentos contemporâneos que demandam maior espaço de representação social.

Essa permeabilidade precipitou o rompimento com o paradigma de que apenas era digno de apreciação crítica as obras tidas como pertencentes à “grande literatura” ou à cultura erudita. A rigor, o próprio conceito de excelência foi relativizado, passando a ser entendido como instrumento de valoração não isento porque representava os interesses de quem o determinava. Em função dessa interpretação, o cânone literário foi posto em cheque pois a manutenção de sua existência significaria a perpetuação de processos, culturais e interacionais, dominantes — ou *hegemônicos*, de acordo com os entendimentos de GRAMSCI (2001).

Nesse sentido, os estudos culturais propõem o desenvolvimento de leituras mais dispostas a trabalhar com pontos de vista, conformações e significações mais

diversificadas. Isso inclui considerar as mais diferentes manifestações culturais populares como expressões imbuídas de valor e importância.

O reconhecimento de produções pertencentes à cultura popular, antes ignoradas e que passaram a ser consideradas como manifestações representativas e válidas para estudos especializados, estruturou um fenômeno. Tal fenômeno, mundialmente disseminado, ficou conhecido como *virada cultural* (cf HALL, 1997, p. 27). De acordo com as orientações desta nova perspectiva, qualquer acontecimento ou fenômeno de ocorrência global (político, econômico, climático, sociológico etc.) não ocorrem de forma isolada, sendo significados e ressignificados pelas pessoas. Em função disso, tais eventos alteram e exercem influência nas formas de pensar, sentir e agir. Isso faz com que essas situações possam ser entendidas como processos culturais e discursivos (cf. CRUZ, 2006, p. 71).

Na esteira das propostas da virada cultural, emerge o entendimento de que toda expressão de cultura possui lógica, valores e complexidade simbólica que merecem ser conhecidas e respeitadas. De acordo com essa interpretação, cabe ao receptor da obra (ou seu crítico) incorporar seus significados, posicionar-se contra eles ou reelaborá-los, apropriando-se de seus sentidos. Esta interpretação evidencia uma das características mais marcantes dos estudos culturais, o convite à substituição da recepção isolada ou do olhar teórico excessivamente técnico por uma postura crítica de natureza mais política.

A referência à dimensão política é utilizada porque a Escola de Birmingham, em uma interpretação de evidente orientação marxista e gramsciana, propõe que a sociedade estaria estruturada com base em relações hierárquicas desarmônicas de dominação entre os pares. Como exemplo dessas relações estaria a dominação de uma classe social ou de uma etnia por outra, entre outras maneiras possíveis de predominância de uma força hegemônica sobre grupos minoritários.

Tal estruturação estaria projetada nas interações simbólicas e, sendo assim, os objetos culturais estariam eivados de intencionalidades que, mesmo não explicitamente, veiculariam ou reforçariam processos de dominação ideológica e exploração social. A chave para criticar ou resistir aos processos de dominação hegemônica estaria na reversão, por processos de apropriação e utilização consciente desses mesmos objetos, instituindo uma *resistência cultural* — outra concepção significativa para os estudos culturais.

Não há conceito unificado que defina resistência cultural. A rigor, de acordo com DUNCOMBE (2007), embora seja relativamente fácil definir resistência como um ânimo ou disposição antagônica a algo ou alguém, quando se pensa no campo cultural, a complexidade se instala, impedindo uma estabilidade na descrição desse fenômeno. Isso porque a resistência cultural diz respeito a relações, por vezes subjetivas, de poder que podem ser consideradas por diferentes pontos de vista, dificultando sua redução a preceitos fixos e absolutos.

Nesse sentido, a expressão “resistência cultural” é utilizada para referir “a cultura utilizada, consciente ou inconscientemente, de modo eficaz ou não, para resistir e/ou modificar a estrutura dominante política, econômica ou social” (DUNCOMBE, 2002, p. 5, com tradução minha). Além disso, essa modalidade de resistência apresentaria evidente vinculação com a coletividade. Isso porque ela inspiraria a formação de “comunidades irmanadas pelo sentido de resistência coletiva em relação a opressões insuportáveis” (CASTELLS, 2008, p. 57).

Com base nessa interpretação, os movimentos de resistência cultural estariam intimamente articulados por meio de paradigmas de significação elaborados dentro de sistemas interacionais que são historicamente construídos. Entre estes paradigmas, destaca-se um, que se tornaria um conceito igualmente importante para os estudos culturais, a identidade.

Em termos de contextos de resistência cultural, a identidade se constituiria de forma dialética em determinado tempo e espaço por indivíduos e/ou coletividades. Estes desenvolvem formas de pensar e agir afins e elaboram e compartilham significados de suas próprias culturas, legitimando-as (cf. PAULINO-PEREIRA, 2014).

Entendida por essa perspectiva, a identidade pode ser reconhecida como elemento para a contestação da dinâmica excludente de ações e de construção de sentidos dentro de uma sociedade de classes. Essa contestação se estruturaria pela abertura de espaço para a pluralidade de diferenças, conferindo emancipação aos que não se enquadram nos padrões de normalização impostos pelos mais diversos processos de homogeneização.

Linhas de pensamento como essa são apontadas como relevantes para o tema do ensino da literatura para surdos porque possibilitam entender que um estado mais equilibrado de convivência humana não é o da igualdade absoluta. A rigor, interpretações como as que defendem a incondicionalidade de conceitos como a

igualdade apenas despersonalizam os sujeitos e abrem espaço para práticas de sujeição individuais ou coletivas.

Além disso, a concepção da identidade inserida na proposta da resistência cultural estimula o entendimento da obra literária como espaço privilegiado para o questionamento e o confronto de manipulações de diversas naturezas. Por extensão, permite entender a leitura e o estudo da literatura como agentes fomentadores de intervenções concretas na realidade que busquem superar as desigualdades derivadas dos mais diversos processos de submissão.

Nesses casos, retoma-se os preceitos da escola inglesa clássica dos estudos culturais. Isso porque, em se tratando de práticas de ensino esvaziadas de sentido, a questão do pertencimento identitário dos alunos constitui um claro elemento de resistência cultural.

Nesse ponto, é importante destacar que esta perspectiva não pode ser confundida com imposição forçada da alteridade (o que apenas significaria a mera alternância entre atores em uma mesma sistemática de sujeição a um ponto de vista). Tal proposta estaria mais voltada ao esforço pelo estabelecimento e disseminação de uma consciência crítica coletiva que teria força suficiente para desestabilizar ideologias predominantes e estruturas internas de relações de poder historicamente construídas, culturalmente estabelecidas e marcadas pelo signo da exclusão.

Alinha-se a esta interpretação um entendimento que pode ser apontado como importante para as aulas de Literatura em perspectiva inclusiva. Trata-se da percepção da surdez não como “incapacidade” de ouvir, isto é, como emblema de uma falta, mas como marca cultural e questão identitária que, como tais, precisam ser permanentemente recriadas no curso das relações humanas.

Por essa perspectiva, lecionar para alunos surdos envolveria mais que o esforço cotidiano em transmitir conteúdos curricularmente previstos. Implicaria, também, na responsabilidade de refletir (e levar os alunos a refletir) sobre as intrincadas dinâmicas interacionais e subjetivas que envolvem o ser surdo em um mundo predominantemente estruturado em função das pessoas não-surdas.

Neste caso, a contribuição dos Estudos Culturais para a promoção de práticas educativas é evidente. Sobretudo porque esta abordagem teórica, entre outros aspectos, defende que “o lugar da leitura é um espaço para formação de cidadãos

conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento” (GOMES, 2009, p. 2).

Essa concepção vincula-se fortemente ao tema do ensino de surdos e, por isso, encontra-se referida no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Neste documento é preconizado que os surdos precisam ser inseridos em “uma Educação linguístico/cultural e não em uma Educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida” (BRASIL, 2014, p. 6).

Entendimento desta natureza, de acordo com SOUZA (2015), estariam em harmonia com os preceitos essenciais da educação inclusiva enquanto projeto de oferta de Educação de qualidade e de natureza mais abrangente. Sua amplitude envolveria o compromisso com a formação integral de todos os estudantes indiscriminadamente e o esforço para a valorização dos interesses e demandas de diferentes indivíduos com múltiplas visões de mundo e com conformações (biológicas ou culturais) diversas das referidas em padronizações tidas como predominantes.

Sendo assim, aponta-se uma das maiores contribuições dos estudos culturais para a educação (literária ou não). Trata-se do esforço pelo despertar, junto aos seus profissionais e pesquisadores deste campo do saber, o interesse para a promoção de práticas de ensino mais articuladas e sensíveis à interação com as múltiplas experiências de vida e as intensas relações sociais das quais todos fazem parte, inclusive os estudantes.

A pertinência da colaboração das propostas dos estudos culturais para a reflexão sobre as práticas de letramento literário para alunos surdos é, portanto, evidente e desejável. Sobretudo se for levada em consideração a importância de temas relativos à cultura e à identidade surdas, como será exposto nas próximas seções.

3.7.1 Identidades(s) surda(s) em contexto (multi)cultural

Na seção anterior, foi referido que o pertencimento identitário é um elemento importante para a resistência cultural de coletividades sociais minoritárias. Este pertencimento, conforme já apontado, não é uma condição constante e inalterável.

Isso significa que as identidades não são atributos inatos, constituindo-se de modo definitivo em apenas um momento da vida das pessoas.

Nesse sentido, é possível perceber que muitos traços da identidade são formados com base nos estímulos recebidos pelo momento histórico em que vivemos, nas experiências vivenciadas nos ambientes que frequentamos e nas ideologias compartilhadas pelas relações sociais que estabelecemos. Considerando-se que cada um desses fatores não ocorre isoladamente na subjetividade humana, observa-se que eles contribuem, também, com o estabelecimento de novas formas de conhecimento.

Em vista disso, é possível compreender que a constituição da identidade é um processo que se autoalimenta, afinal, consoante a dinâmica das alteridades, os sujeitos são atualizados pelas coletividades das quais fazem parte, pelos ambientes que frequentam e, também, pelas pessoas que compõem esses ambientes. Tal especificidade revela que a construção do conhecimento e a atribuição de significados para os objetos culturais que nos chegam são fenômenos relacionados e cujas dinâmicas de elaboração subjetiva podem ser transformados por influência de fatores como a educação recebida.

Esse entendimento está expresso em dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que declaram que a educação é um processo de *construção de identidades* (BRASIL, 1998c, p. 62) e, em vista disso, deve pautar-se pelo reconhecimento da própria identidade e das identidades dos outros. Trata-se da *ética da identidade*, um dos princípios elementares para a reorganização curricular do “novo Ensino Médio”.

Enquanto princípio educativo, “a ética da identidade [...] se constitui a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição” (op. cit., p. 78). Além disso, essa orientação evidencia uma disposição educativa atenta à relevância da dualidade entre o campo da subjetividade e da racionalidade/objetividade para os processos de aprimoramento humano.

Quando transposto para o campo da educação de surdos em perspectiva de multiculturalismo e multiletramentos, a propriedade desse princípio torna-se ainda mais evidente, afinal, via de regra, tais sujeitos vivenciam intenso trânsito entre as identidades surda e não-surda. Nesses casos, fornecer aos surdos elementos que contribuam com a formação de sua própria identidade é proporcionar uma educação mais efetiva e significativa em diversos aspectos: intelectual, sensível, político,

simbólico, entre outros. Mas, o que caracterizaria a identidade surda? O que significa ensinar literatura tendo em vista o diálogo com essa identidade?

A princípio, é importante destacar que não há significado fixo e estável que defina a identidade. Mesmo porque, como já referido, as identidades humanas estão em permanente processo de (re)elaboração, o que dificultaria a determinação precisa e indiscutível de sua definição. Além disso, diferentemente do que o conceito autoreferenciado de identidade enquanto condição de “aquilo que se é” pode propor, a identidade se dá, também, em função de oposições, isto é, com relação ao “que não se é”.

Por essa lógica, é possível entender que os conceitos de identidade e diferença possuem estreita vinculação entre si. Isso significa que a noção de identidade não se dá em termos absolutos, mas relativos a outras concepções. Portanto, quando se afirma algo como “ele é brasileiro”, declara-se de forma implícita que, entre diferentes tipos de nacionalidades existentes, apenas uma descreve de forma apropriada a condição do declarante da afirmação feita. Da mesma forma, se todos fossem brasileiros, tal afirmação não teria razão de ser em termos gerais (cf. SILVA, 2000).

Assim, é possível entender que a identidade, enquanto processo de reconhecimento com elementos de igualdade, seja o ponto de referência inicial, os discursos que se tem sobre ela envolvem relações e contextos complexos que incluem múltiplas outras identidades com as quais não se tem afinidade. Essa correlação é significativa para o contexto educacional porque evidencia que, mesmo para falarmos de nós mesmos, dependemos da referência representada pelo outro.

Tal constatação revela que a visão que se tem do mundo e de si próprio é uma representação construída coletivamente. Interpretações deste tipo, por vezes, estão eivadas de consensos e estereótipos que podem (e deveriam) ser atualizados e transformados pela ampliação dos horizontes de expectativas e pelo conhecimento de mundo das pessoas.

Sendo assim, enfatiza-se que, atrelado aos conceitos “do que se é”, estão os do que “se pensa que é”. Isso acontece porque a elaboração da identidade pode ser compreendida como “processo, em permanente movimento de deslocamento, como

travessia, como uma formação descontínua que se constrói em sucessivos processos de desterritorialização e reterritorialização”¹³ (BERND, 2003, p. 19).

No caso do esforço por compreender a identidade surda, é importante ter em mente que a influência das diferenças é ainda mais produtiva, contribuindo não apenas para o entendimento do sujeito surdo em si, mas de toda a coletividade da qual ele faz parte. Essa predisposição acontece porque uma característica marcante do ser surdo é, justamente, a complexa pluralidade de seus traços identitários.

Para apresentar uma dimensão de tal complexidade, cita-se a delimitação proposta por Perlin (citada por GESUELI, 2006, p. 284), que refere cinco grupos distintos de identidades surdas que buscam descrever alguns modos como o surdo se insere no mundo. Esses grupos podem se recombinar e, inclusive, corresponder a diferentes momentos da vida de uma pessoa surda.

Os cinco grupos identitários são assim propostos pela pesquisadora:

- 1) **identidade surda**: aquela que cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso, ou seja, recria a cultura visual, reivindicando à História a alteridade surda; 2) **identidades surdas híbridas**: aquelas de surdos pós-locutivos, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos; 3) **identidades surdas de transição** e formadas por surdos que viveram sob o domínio da cultura ouvinte (em geral, os surdos oralizados) e que posteriormente são inseridos na comunidade surda (processo de “des-ouvintização” da representação da identidade); 4) **identidade surda incompleta**: aquela dos surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda; 5) **identidades surdas flutuantes**, formadas por sujeitos surdos que reconhecem ou não sua subjetividade, mas que desprezam a cultura surda, não se comprometendo com a comunidade. (Perlin, 1998, citada por GESUELI, 2006, p. 284).

Como visto, a categorização mencionada refere-se aos diferentes níveis de pertencimento e envolvimento do surdo com a comunidade e o movimento surdos (Perlin, citada por SKLIAR, 1998). A *comunidade surda*, conforme definido pela pesquisadora surda Karin Strobel (2009), é o coletivo composto por pessoas que conhecem e defendem os interesses dos sujeitos surdos. É importante destacar que,

¹³ A descontinuidade referida por BERND (2003) não parece estar associada à noção de impermanência, mas à presença de rompimento com o que antes estava estabelecido. No caso da menção à “desterritorialização” e “reterritorialização”, esses conceitos, ao que tudo indica, estão vinculados à noção de “território” proposta por DELEUZE e GUATARI (1995). Nesse caso, referem-se às representações que um sujeito (ou coletividade) tem de si próprio.

diferentemente do que a designação possa sugerir, essa comunidade não é formada exclusivamente por surdos, mas por todos aqueles que apresentam empatia com suas histórias de vida, demandas e interesses, como familiares, professores, intérpretes, amigos, entre outros (cf. BUENO, 1998).

Já o *Movimento surdo* é a coletividade organizada e tornada pública institucionalmente para atuar no combate às ameaças ou cerceamentos aos direitos já adquiridos pelos surdos e pela ampliação desses. Entre as organizações partícipes do movimento surdo destacam-se a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O recorte proposto por PERLIN (1998), de natureza ideológica, não é o único possível para o entendimento da identidade surda. No entanto, ele evidencia um aspecto importante sobre o tema. Tendo em vista que o envolvimento com as comunidades surdas e os movimentos surdos variam muito, é natural entender que igualmente variadas são as identidades surdas.

Esta característica se aplica a outras categorizações, afinal, em se tratando de identidade surda, não há formulações ou classificações únicas plenas porque esta identidade está marcada, justamente, pela pluralidade e heterogenia. Em função disso, não há que se falar em identidade surda, mas em *identidades surdas*, no plural.

Embora não sejam peremptórias, as categorizações são importantes para os processos educativos. Isso porque elas podem alertar, por exemplo, sobre a existência de necessidades particulares dos alunos surdos que, ainda que não possam ser atendidas de modo pleno por uma abordagem pedagógica exclusiva, não podem ser desconsideradas no planejamento de processos educativos dos mais variados campos do saber. Em vista disso, entende-se que ignorar a heterogenia das identidades surdas implica em restrição do potencial educativo da formação oferecida nas escolas inclusivas.

O desconhecimento e a pouca divulgação acerca da existência de diversas identidades surdas, dentro ou fora do ambiente escolar, demonstram que, conforme denunciado por SÁ (2006), ainda é limitada a percepção que se tem sobre os surdos. Tal desinformação não permite que se compreenda que esses sujeitos, como quaisquer outros integrantes de coletividades humanas, possuem características complexas que precisam ser conhecidas e respeitadas. Nesse cenário, é propícia a consolidação de estereótipos, preconceitos e inabilidade no trato e convivência com as pessoas surdas.

Como forma de pugnar contextos assim, defende-se, independentemente da categorização com a qual se opere, que os elementos para a estruturação identitária dos surdos, em termos individuais ou coletivos, desconsiderem totalmente o paradigma de associação da surdez à questão da deficiência ou incapacidade. Isso porque “a surdez por si só não é capaz de homogeneizar as diversas identidades surdas” (MARTINS, 2004, p. 57).

Em vista disso, entende-se que os parâmetros para o entendimento dos surdos e da surdez precisam assumir outro caráter e evidenciar, sempre que possível, a complexidade do que seja ser uma pessoa surda. Esta concepção, frisa-se, precisa estar presente quando se pensa na educação literária dos estudantes em turmas inclusivas. Não apenas ela, mas também outros aspectos relativos à construção da identidade surda, a exemplo da cultura surda. Essa expressão cultural, como será demonstrado a seguir, possui potencial para tornar as aulas de literatura mais significativas e inclusivas.

3.7.2 Cultura surda: entre contestações e reconhecimento

Anteriormente, afirmou-se que um dos fatores responsáveis pelo insucesso de práticas de letramento literário inclusivo seria a interação pouco significativa entre os alunos e a literatura. Para reverter esse tipo de cenário, apontou-se como necessária a permanente observação de conceitos tais como identidade, alteridade, diversidade e inter/multiculturalidade em sala de aula.

Foi mencionado, ainda, que as práticas de letramento com orientação mais inclusiva são potencializadas pela própria natureza da experiência literária, que estimula o conhecimento e contato com o outro. Essa abertura não implicaria, no entanto, na anulação ou diminuição de si próprio. Isso só é possível porque a experiência literária permite que, simultaneamente e sem prejuízo de nenhuma ordem, a subjetividade pessoal e o senso de pertencimento coletivo dialoguem e aprimorem-se a cada novo contato, reforçando os sentidos de identidade e alteridade. Assim sendo, é válido o entendimento segundo o qual a literatura “é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2012, p. 17).

Quando se pensa tal orientação com base nos preceitos teóricos já referidos, sobretudo nos relativos aos estudos culturais e multiculturalismo, observa-se a pertinência um outro aspecto importante para o desenvolvimento de contextos educativos de inclusão de pessoas surdas. Trata-se da *cultura surda*. Este tema é citado porque, conforme já argumentado, a cultura e a identidade são instâncias correlacionadas e importantes para a constituição da subjetividade e para a interação entre as pessoas. Essa característica faz deste um tópico relevante para o contexto educativo.

Relevante porque seu conhecimento e estudo em sala de aula podem colaborar com o entendimento do exercício da convivência pacífica e equilibrada entre as diferenças e as alteridades. Essa convivência, inclusive, pode ser apontada como via crucial para o aprimoramento individual e das relações sociais.

Dito isso, refere-se à *cultura surda* como “jeito de ser do povo surdo” (CAMPOS, 2008, p. 34) e “**uma das** características do ser surdo” (op. cit., p. 39, com grifo meu). Mas o que caracterizaria essa cultura em detrimento de outras, igualmente consolidadas e atuantes? Para tentar responder esse questionamento, antes mesmo de apontar possíveis significados para a expressão cultura surda, convém precisar mais um entendimento possível, entre os múltiplos que podem ser propostos, do termo *cultura*.

Neste caso, tendo em vista a perspectiva dos estudos culturais, a referência ao conceito de cultura levará em consideração duas dimensões complementares: a antropológica e a social. Sendo assim, a palavra cultura pode ser entendida como elemento de referência a um dinâmico conjunto de experiências, costumes, valores, códigos, regras, ideias, ideologias, criações e produções resultantes das mais variadas vivências presentes nas coletividades e que atribuem significados ao mundo e às ações humanas.

Sendo assim, o termo cultura pode ser empregado para representar a dinâmica interação existentes entre diversos elementos de valor simbólico, sendo responsável pela constituição de um senso de grupo. Esse grupo, pelo convívio e harmonização ideológica entre seus pares, constituiria-se como comunidade cultural por permitir o compartilhamento de traços identitários, modos de vida, história, valores, objetivos, interesses, demandas, língua e produções artísticas/culturais (entre outros aspectos) próprios.

Conforme proposto pelos estudos culturais, tais representações simbólicas coletivas associadas aos processos individuais de significação são essenciais à elaboração da subjetividade humana e à construção do conhecimento de mundo. Sendo assim, entende-se que a cultura é importante para qualquer comunidade e não seria diferente para os surdos.

O contato com aspectos de sua própria cultura possibilitaria ao aluno surdo evidenciar-se como sujeito capaz de pensar, por si próprio, a respeito da constituição de seu jeito de ser, suas necessidades e demandas. No que diz respeito aos não-surdos, o conhecimento e consideração dessa característica possibilitaria a atualização das narrativas, discursos e representações sobre os surdos, assegurando a estas pessoas o direito à história e à memória que possuem enquanto integrantes de um grupo legitimamente constituído (PERLIN e STROBEL, 2014).

Além da significação associada à conciliação entre sujeitos com valores e pensamentos afins, a palavra cultura pode ser entendida de outra maneira. Nesse caso, refere-se a cultura, também, como palco para conquista de espaços e contestação destes por meio dos quais os sujeitos se constituem como integrantes de grupos sociais específicos por meio das práticas de representação simbólica — a exemplo da discursiva.

Ante o exposto, é possível entender que a cultura

está envolvida em todas essas práticas que não são simplesmente geneticamente programadas em nós (diferentemente do movimento involuntário do joelho ao ser estimulado por um martelo), mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser *significativamente interpretadas* por outros, ou que *dependem do sentido* para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade. (HALL, 2016, p. 21, com grifos do autor)

Embora possa ser entendida como elemento de resistência cultural, reitera-se que a referência à *cultura surda* não é proposta nesta pesquisa como elemento de tensão opositiva ou de cisão em relação à cultura não-surda. Assim, embora esteja sendo desenhada uma argumentação segundo a qual, aspectos relativos à condição

identitária e cultural surda devam ser conhecidos e considerados no espaço da educação literária, essa proposta está pautada em uma concepção de natureza (multi)cultural. Ou seja, de aceitação de diferenças.

Sendo assim, não se pretende contribuir com a perpetuação da relação assimétrica de interação na qual culturas diferentes se alternam no exercício de predominância excludente de uma cultura em relação a outra. A rigor, entende-se que uma sistemática como essa apenas contribui para o acirramento estéril de tensões.

Para a construção de um entendimento possível do que seria a cultura surda, referencia-se o a interpretação proposta por STROBEL (2008). Para essa autora, a cultura surda é um conceito complexo e abrangente que envolve um conjunto de aspectos tais como a língua, as ideias, os costumes, os hábitos e as crenças. Estes elementos seriam partilhados coletivamente pelo povo surdo e, individualmente, possibilitariam ao sujeito surdo compreender e ajustar-se à realidade ao atribuir significados ao mundo em que vive.

De acordo com essa interpretação, os laços de familiaridade estabelecidos por todos aqueles que se relacionam por meio da cultura surda podem ser de ordem material ou imaterial. O que definiria a compatibilidade seria o nexos com a experiência visual e o sentimento de pertencer a essa comunidade.

Dito isso, é possível entender que a cultura surda instiga a criação de espaços comunitários. Estes espaços são importantes porque neles as pessoas que partilham formas de viver, agir e pensar podem conviver e fortalecer-se mutuamente, constituindo um grupo com coesão e legitimidade para lutar por maior visibilidade e reconhecimento (cf. KARNOPP; KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 28).

A cultura surda não é um conceito novo. Sua existência tem sido (re)conhecidas pelo povo e comunidade surdas e tem sido objeto de estudo de diversos autores, a exemplo de WRIGLEY (1996), SKLIAR (1998 e 2000), PERLIN (2004), LOPES e VEIGA-NETO (2006), SÁ (2006), ALMEIDA (2015), KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN (2011 e 2015). No entanto, para muitas pessoas, dentre as quais, muitos surdos, “resulta curiosa ou decididamente incômoda a referência a uma cultura surda” (SKLIAR, 1998, p. 28). Da mesma maneira, ainda que de maneira mais discreta, “se discute hoje a existência de uma comunidade de surdos” (op. cit., loc. cit.), como se a existência desta coletividade representasse algo descabido ou ilícito.

As razões para a ocorrência de tal desconhecimento remeteriam ao desequilíbrio das relações de poder existentes entre culturas predominantes e minoritárias. Esse desequilíbrio, inclusive, faz da cultura surda um conceito refutado. Tais contestações normalmente são propostas por aqueles que discordam da adjetivação “surda” que se aplica ao termo cultura.

Para essas pessoas, as adjetivações representariam restrição a conceitos amplos, diminuindo o alcance de significações que se aplicariam irrestritamente a todos. Por esse prisma, como desdobramento das adjetivações, haveria intensificação de tensões e cisões entre diferentes maneiras de ser e de pensar. Posturas contestadoras como a referida evocam aspectos do debate entre universalismo e relativismo cultural.

O *universalismo cultural*, como a própria designação sugere, é uma concepção absoluta que se tem da cultura. De acordo com essa perspectiva, a cultura seria um elemento inerente a todo e qualquer ser humano, independentemente de quaisquer especificidades. Esse princípio essencial, por seu caráter absoluto, seria suficiente para assegurar o intercâmbio com outras culturas que, embora diversas entre si, possuiriam uma mesma matriz em comum. Tal linha de pensamento, de acordo com LOPES e VEIGA-NETO (2006), predominou até o século XX. Mas, com o surgimento da *virada linguística*, despontou uma nova forma de pensar sobre o conceito de cultura: a vertente relativista.

Em linhas gerais, essa interpretação considera que é preciso resguardar o livre-arbítrio e as liberdades individuais haja vista que tais princípios são referidos como direitos universais do ser humano. Assim sendo, os adeptos do *relativismo cultural* entendem que a argumentação generalizante adotada pelos universalistas mascara o cometimento de atos que, não raro, violam a integridade e dignidade das pessoas, sobretudo o seu direito à liberdade. Por esse prisma, os relativistas são contrários à ideia que, sob o argumento de ser a cultura um fenômeno universal, seja escamoteada a instituição de padrões culturais monolíticos e impositivos.

Para os relativistas, em razão das profundas e múltiplas diferenças entre indivíduos e coletividades humanas, a ideia de uma homogeneidade cultural soa impraticável. Isso porque nenhuma cultura isoladamente teria recursos para atender os mais diferentes interesses, sentimentos, concepções de mundo, ideias e sentimentos da existência humana. Em outras palavras, não seria possível apontar a existência de um padrão cultural único que atendessem todas as pessoas indistintamente.

A rigor, em função de sua complexa configuração, a própria definição do que seja cultura é provisória e instável. Isso acontece porque novas percepções instigam e atualizam a conceituação e entendimento do que seja cultura e tais percepções desenvolvem-se na mesma proporção em que cada cultura se modifica em relação a seus elementos estruturantes (história, valores, crenças, demandas etc.).

A mesma linha interpretativa é desenvolvida pelos relativistas, que defendem que toda e qualquer cultura é incompleta e transitória, sendo atualizada, permanentemente, pelo contato com outras. A interação entre as diferentes culturas, por esse prisma, é essencial. Sem favoritismos e sem imposição de padrões predominantes.

Ainda de acordo com a concepção relativista, o discurso em defesa de uma cultura universal por vezes disfarça uma visão de mundo na qual nem sempre são aceitos elementos que estejam fora do sistema de valores vigentes e já em curso. Tal percepção pode implicar no silenciamento ou estereotipação de identidades plurais e minoritárias — a exemplo do que ocorre com os surdos.

É importante destacar que o presente estudo não objetiva defender a adoção da perspectiva universalista ou relativista em termos absolutos no que tange ao tema da formação do leitor literário surdo em ambiente escolar inclusivo. A rigor, a reflexão segue um percurso diferente, destacando aspectos convergentes entre as duas concepções.

Assim, parte-se do princípio de ser possível equilibrar diretrizes elementares das duas propostas. Dessa maneira, entende-se que a liberdade individual e o livre-arbítrio são elementos universais, direitos inalienáveis de todas as pessoas. Porém, o diálogo intercultural é essencial para o estabelecimento de interações humanas pautadas em princípios democráticos.

Nesse sentido, acolhe-se a proposta do sociólogo Português Boaventura de Sousa Santos (2003), que defende a possibilidade de uma concepção multicultural da diversidade, pluralidade e diferenças humanas. Tal proposta, quando transposta para o tema da cultura surda, aponta não ser possível entender e nem aceitar o conceito de uma cultura em particular em outra perspectiva que não a multicultural. Assim sendo, não há elementos entender situar a cultura surda em termos de anomalia ou mesmo afrontamento cultural em relação a outras. Seu surgimento e desenvolvimento são

naturais e mesmo desejáveis em um contexto de multiplicidade e ebulição cultural como é o atual.

A referência à necessidade de uma “leitura multicultural” para o entendimento e aceitação da cultura surda é oportuna para a reflexão sobre esse tema. Isso porque o *multiculturalismo* defende que “não há nada mais universal que as diferenças humanas, se há algo que caracteriza todos os seres humanos, este algo é o fato de sermos diferentes” (SOUZA, 2004, p. 12).

A palavra-chave, então, no que se refere ao debate sobre a validade ou não de adjetivações a conceitos que são entendidos como amplos e irrestritos por uns e opressivos e despersonalizados para outros, parece ser o equilíbrio. Mesmo porque uma linha de pensamento que entende a adjetivação que advém do uso da palavra “surda” como restritiva pode, da mesma forma, ser compreendida como limitante e opressiva. Isso porque a despersonalização e o apagamento de marcas identitárias podem ser entendidas como formas de desconsideração de lutas históricas por reconhecimento. No caso específico da cultura surda, essa desconsideração pode ser entendida como expressão de flagrante desrespeito a um direito conquistado e reconhecido em diversas esferas: o direito à cultura.

O direito à cultura é classificado como direito humano universal de segunda geração e está previsto no ordenamento constitucional brasileiro. De modo específico, isso é, com adjetivação, tal direito é referido de forma inequívoca na *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Neste dispositivo está decretado que as pessoas com deficiência/necessidades especiais deverão ter sua identidade cultural e linguística específica reconhecida e apoiada, “incluindo as línguas de sinais e a **cultura surda**” (ONU, 2006, com grifo meu).

Ante o exposto, reitera-se o entendimento de (re)conhecer a cultura surda como expressão legítima do povo surdo e não como elemento para incitar, ainda mais, a dissensão entre surdos e não-surdos. A rigor, quando pensado em termos de práticas de educação literária em contexto inclusivo, argumenta-se que a existência de múltiplas expressões de cultura alerta para a existência de diferenças que convidam ao diálogo e à interação, sendo um elemento a mais para o pleno desenvolvimento humano e social dos estudantes.

Neste sentido, aponta-se que, no presente estudo, parte-se de um princípio híbrido no que se refere à existência de uma cultura surda. Logo, entende-se a

existência dessa cultura como uma instância que apresenta expressões que são, ao mesmo tempo, comuns a qualquer ser humano e singulares em função do modo como a experiência surda é experimentada por cada surdo em particular.

Para finalizar a argumentação desenvolvida, destaca-se a pertinência da adoção de um entendimento em especial. Trata-se da concepção, segundo a qual reconhecer diferentes culturas e modos de vida e abrir espaços para a expressão de vozes alternativas e, não raro, historicamente silenciadas, pode ser o primeiro passo para a convivência genuinamente pluralista entre as pessoas.

Mas, para isso, é preciso disposição para o diálogo com tais vozes e as mensagens que elas queiram expressar, independentemente dessas mensagens estarem ou não em concordância com os discursos e visões de mundo “oficiais”, predominantes ou monoconstituídas. Tal disposição é relevante para a reflexão sobre o letramento literário de pessoas surdas por diversas razões, notadamente no que diz respeito ao reconhecimento das produções (ou artefatos) culturais surdos.

Entendimentos como esse corroboram a tese da relevância da presença de conteúdos que incluam aspectos relativos às identidades surdas em todas as frentes que compõem o espaço educacional. No caso das aulas de língua portuguesa, essa proposta pode, além de contribuir para o estabelecimento de debates e estudos especializados sobre o ensino de literatura e formação do leitor literário surdo, lançar luz sobre os modos como são pensados os surdos e a surdez.

Assim, argumenta-se que os temas da identidade e cultura do leitor surdo são elementos pertinentes para o ensino de literatura nas escolas e são dignos de maior (re)conhecimento de professores e alunos. Portanto, entende-se que sua desconsideração constitui um importante dificultador do letramento literário inclusivo nas escolas, impedindo o estabelecimento de uma interação humana mais dialógica e significativa em sala de aula.

3.8 A proposta dialógica

Entre as diretrizes que norteiam as reflexões desenvolvidas neste estudo, figura a disposição de compreender a surdez como vivência subjetiva autônoma, diversa da experimentada pelos não-surdos. Diversa, mas não antagônica a ela e, tampouco, seu desvio ou “defeito”. Tal entendimento se estrutura na certeza de que discutir temas

relativos à Educação de surdos não implica em antepor as condições surda e não-surda.

A rigor, considera-se que a mera inversão de polos de uma relação desarmônica não parece ser suficiente para dissipar a memória da intolerância que caracterizou, por muito tempo, essa interação. Assim sendo, ao propor novos olhares sobre práticas pedagógicas que envolvam os surdos,

em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte. [...] O propósito é refletir sobre os modos de ultrapassar os estreitos limites da escola dos ouvintes, ou do ‘modelo ouvinte’ para os surdos. Não estamos defendendo uma pedagogia para um surdo ‘fechado para os ouvintes’, uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. (PERLIN, 2000, p. 28)

Dito isso, é apropriado reiterar a relevância que se atribui ao diálogo como aspecto determinante para a (re)aproximação da educação inclusiva e do letramento literário. Por meio dele torna-se viável a realização de um projeto educativo que possa, conforme proposto por CANDIDO (1995), contribuir não apenas para a formação escolar dos surdos, mas, também, para o seu aprimoramento humano.

No entanto, para que isso ocorra de fato, simultaneamente à proposição de métodos de ensino e à utilização de Libras enquanto suporte permanente de acesso às aulas e aos textos, sugere-se o desenvolvimento de ações pedagógicas específicas. Estas, independentemente de sua estruturação e natureza, precisam apresentar elementos que possibilitem a abordagem e o conhecimento de questões relativas à comunidade surda enquanto minoria linguística, literária e cultural. É fundamental, também, insiste-se que sejam propostas de forma dialógica, isto é, de forma significativa e não meramente folclórica ou burocrática.

O diálogo, mais que um termo recorrentemente utilizado neste estudo como marcador de uma “agenda para a inclusão”, é compreendido como um conceito que se vislumbra essencial para a prática docente e a pesquisa acadêmica relacionadas à Educação de surdos. Sem a abertura ao diálogo, a prática que se pretende educativa, em qualquer campo do saber, perde um de seus significados mais básicos. Isso porque “a Educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra, da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal” (HERMANN, 2002, p. 95).

Em termos teórico-metodológicos, o diálogo é o elemento fundamental para a proposição do *dialogismo*. Essa corrente de pensamento é bastante utilizada pelas ciências sociais e foi profusamente estudada e defendida pelo filósofo e teórico da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Para BAKHTIN (1997, 1999), o dialogismo, enquanto processo interativo, é um elemento fundamental para a constituição de qualquer sistema comunicativo e para a instauração do discurso, sendo, portanto, aspecto essencial para a configuração do sujeito sociorrelacional que é o ser humano. De acordo com essa linha de pensamento, por mais diversas que sejam as linguagens envolvidas nos processos comunicativos, todas servirão de suporte para o discurso. Isso porque a linguagem possui natureza social, não individual. Por esse viés, a matéria-prima da linguagem é o dialogismo. Isso porque, de acordo com o que foi proposto por BAKHTIN (1999, p. 10), “a vida é dialógica por natureza” e “viver significa participar de um diálogo”.

É importante ter em mente que, não obstante sua importância, o diálogo representa, apenas a parte mais aparente do dialogismo, constituindo a sua materialidade discursiva. Nesse sentido, as diferentes formas de diálogos possíveis não são sinônimos perfeitos do dialogismo enquanto fenômeno que engloba e constitui tais ações. Isso porque sua natureza é mais sistêmica, o que o caracteriza como princípio anterior que possibilita o desenvolvimento dos mais diversos tipos de diálogo. Nesse caso, pode-se entender o dialogismo como uma faculdade que representa, em linhas gerais, a própria discursividade humana (TEICHMANN, 2016).

Nesse sentido, entende-se que, enquanto elemento condicionante dos mais diversos discursos, o Dialogismo possibilita a interação entre os sujeitos, estando perpassado por múltiplas vozes, conceitos, julgamentos, pensamentos, valores etc. que se (inter)cruzam e refletem o intenso sistema de interação humana do qual se origina. Sua natureza, polifônica, ultrapassaria a mera alternância entre indivíduos comunicantes, pois a relação discursiva instaurada vai além do próprio ato em si, dizendo respeito a uma trama de contextos e relações que o antecederam e que o sucederão. A essência de vivacidade dos atos interacionais, a rigor, é determinante dos processos comunicativos.

Das muitas noções e concepções derivadas da proposta do dialogismo, emerge um entendimento elaborado da *alteridade* e sua importância para a construção coletiva do pensamento, para as relações humanas e para a constituição do próprio ser humano.

Com efeito, na obra de Bakhtin, dialogismo e alteridade são conceitos indissociáveis. Assim sendo, na relação dialógica, o outro não é alguém que simplesmente se alterna a mim no momento da interação. Isso porque nenhuma pessoa inicia o processo comunicativo. Os interlocutores estão, sempre, imersos nele porque a comunicação remete continuamente ao outro, pessoal ou socialmente estabelecido.

Em vista da intensa dinamicidade e simultaneidade presentes nos processos interacionais, o outro pode ser entendido como uma extensão de mim mesmo, afinal, a voz que fala, fala em função de outras vozes. Do mesmo modo, a relação dialógica pode ser concebida como uma instância de encontro entre alteridades.

Por esse prisma, o indivíduo sozinho não se basta e não pertence a si próprio. Ele só existe em função de um outro que, por sua vez, só existe em função de outro(s), em uma rede virtualmente infinita de interações e enunciados. Assim, “em qualquer enunciado [...], descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 299). Essa consideração torna mais evidente que a natureza (inter)discursiva da linguagem associada à dimensão da alteridade são conceitos importantes para a elaboração do conhecimento e estruturação da consciência e subjetividade humanas. Por extensão, são preceitos importantes, também, para a educação.

Desse modo, os pressupostos da proposta dialógica são relevantes à reflexão sobre a formação do leitor literário surdo, entre outros aspectos, porque não se circunscrevem a uma propriedade ou habilidade do ser humano. Eles apontam para uma dimensão ontológica que está pautada na relação coletiva e solidária com o outro, propiciando a criação de um olhar interior predisposto à interação com a diferença.

A abertura referida é particularmente relevante à reflexão sobre o ensino de literatura porque aponta para uma necessária reconsideração dos conceitos de letramento literário. Tal mudança de perspectiva envolve a abertura aos processos colaborativos na construção do conhecimento. Isso implica no esforço, gradual e permanente, pela supressão de eventuais “apagamentos” do lugar que o outro venha a ocupar no mundo.

Por essa lógica alteritária, nas relações que se estabelecem entre o eu e o outro e que são mediadas pela linguagem — nelas incluídas as que são orientadas para processos de ensino e aprendizagem, não deve(ria) haver renúncia (ou desconsideração) da cultura, identidade ou de qualquer outro aspecto da subjetividade

das pessoas. Isso porque o sujeito, consoante a proposta dialógica, se constitui *na e pela* interação com os outros, o que significa dizer que

a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. (BAKHTIN, 1997, p. 314):

Tal entendimento é particularmente importante para a discussão e estudo de práticas de ensino de literatura em perspectiva inclusiva porque as interações com o outro são uma constante importante, pois, conforme já mencionado, é no contrato com a alteridade que se instaura a constituição da identidade. Neste caso, é conveniente que as diferenças existentes entre as pessoas sejam conhecidas e respeitadas, sobretudo se for levado em consideração que as (con)vivências experimentadas pelos estudantes constituem-se como fatores de influência da leitura e, por extensão, da formação do hábito e da competência leitoras. Consequentemente, quanto mais diversificadas estas experiências, mais plurais os horizontes de expectativas e saberes das pessoas.

No entanto, a despeito de sua potencial contribuição em termos pedagógicos a(s), a(s) identidade(s) e Cultura surdas ainda não são plenamente (re)conhecidas. Esse proceder é perceptível, sobretudo, quando se busca conhecer de modo mais aprofundado os surdos, não apenas estar inserido nos mesmos ambientes que eles.

Curiosamente, esse tipo de postura é pouco referida, o que leva a crer que ela possui raízes profundas que parecem refletir um apagamento (ou silêncio), generalizado, dos temas relativos aos surdos e à surdez. Como resultado óbvio de um processo como esse, há grande abertura para a disseminação e acirramento de (pre)conceitos e crenças levianas que embotam a convivência, criando novos ou consolidando antigos “silêncios” nos modos de perceber e lidar com os surdos (dentro e fora das escolas).

Por esse prisma, é possível apontar que diversos são os silêncios existentes sobre a cultura e as identidades surdas. Neste estudo, três serão destacados: o pouco

destaque a temáticas, obras e autores surdos pelo mercado editorial brasileiro, a desconsideração de artefatos culturais específicos, como a Literatura Surda, nos currículos das escolas, faculdades e universidade e a já referida escassez de produções acadêmicas que versem sobre as práticas de letramento literário de estudantes surdos em pesquisas científicas recentes.

Esses silêncios, mais que meras coincidências fortuitas, representam omissões que, se devidamente consideradas, constituem obstáculos ao diálogo que se objetiva estabelecer entre os alunos surdos e as práticas de letramento literário. Nesse cenário, os surdos são excluídos de uma experiência importante para o seu aprimoramento escolar e humanístico, a de conhecerem e serem reconhecidos em função de sua identidade, de sua cultura e de sua comunidade.

Ainda que problemas como os referidos representem incômodo ruído ao diálogo que se pretende estabelecer com os alunos surdos, eles fazem parte do cotidiano escolar e possuem impacto negativo na qualidade da formação oferecida. Em vista disso, pode-se entender que, mais que meros contratemplos, estes problemas constituem evidentes violações a dois importantes direitos, à literatura e à educação.

Os silêncios sobre temas relativos ao ser surdo não são do tipo de elemento estruturante e aguardado pelo discurso para, harmonizado com a fala, possibilitar a comunicação. A rigor, sua existência representa o apagamento forçoso do outro, o que inviabiliza a proposta de interação entre as pessoas. Mas ele não é, como será demonstrado a seguir, a única perturbação, ou “ruído” que ameaçam ou dificultam o necessário diálogo entre o ensino de literatura e os alunos, surdos e não-surdos.

4 Retratos do silêncio

“Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei.”

(Manoel de Barros, 2000)

A produção acadêmica é imprescindível para a evolução do conhecimento em qualquer área. Sua principal contribuição está relacionada à busca permanente do esclarecimento de situações que se apresentem problemáticas por alguma razão. Para tanto, são propostas pesquisas de cunho científico, isto é, processos de investigação que possuem princípios próprios e etapas pré-determinadas. Os resultados destas pesquisas surgem como modo de construir ou aperfeiçoar saberes.

Uma etapa importante da pesquisa científica diz respeito à busca, descrição e análise de material relevante já produzido sobre o tema que deu origem à investigação. Trata-se da “revisão da literatura” (ou “revisão bibliográfica”), fase que é proposta como elemento garantidor da atualização do conhecimento já produzido, evitando que temas já pesquisados se repitam indefinidamente, sobrestando o avanço da discussão sobre um tema ou objeto de estudo.

Embora fundamental, a revisão da literatura por vezes torna-se um exercício penoso. Isso porque, após o criterioso levantamento e leitura de materiais disponíveis, o pesquisador pode se deparar, por exemplo, com a *saturação* do tema. Nesse ponto, pode-se dizer que houve esgotamento conceitual, ou seja, que as reflexões ou resultados existentes já fornecem suporte para um grau razoável de entendimento sobre um tema ou assunto investigado.

A saturação, no entanto, não é o único problema com o qual o pesquisador pode se deparar ao realizar a revisão da literatura. A inexistência, ou exiguidade, de estudos anteriores sobre um objeto de estudo é, similarmente, um árduo desafio para a investigação científica. Sua constatação indica que há ainda um longo percurso de estudos e reflexões a serem desenvolvidos e que o conhecimento sobre determinado tema é, ainda, incipiente.

Quando há escassez de estudos especializados, o julgamento da inexistência de investigação prévia torna-se, por si só, uma problemática a ser considerada. O tema ainda não foi razoavelmente investigado por estar pacificado, isto é, isento de

problemas ou questionamentos? Ou a ausência de estudos especializados figura, paralelamente, como um dos problemas? No que tange à questão das práticas de letramento literário dos alunos surdos, a segunda circunstância parece ser a que mais se aplica.

Tal conclusão decorre da constatação, já notada e referida por pesquisadores das mais diversas disciplinas (cf. CAMPOS e MENDES, 2015; WANZELER, 2015, LIMA, 2004; ROCHA et al, 2014; dentre outros), da carência patente de estudos permanentes sobre a Educação de surdos como um todo. Em função desse contexto, a pouca frequência de publicações voltadas ao ensino de literatura para estudantes surdos matriculados no nível médio ou na Educação de Jovens e Adultos não seria algo extraordinário. Ela seria um caso emblemático da *condição periférica* que caracteriza o ensino de literatura para esses alunos (cf. ABRAHÃO e PEREIRA, 2015).

No caso do ensino de língua portuguesa para os surdos, o prejuízo que advém desta condição é perceptível, afinal, os conteúdos literários integram mais intensamente os currículos oficiais das escolas nos níveis de formação escolar referidos. Portanto, entende-se que a contribuição da discussão teórica sobre o tema já deveria ser mais consistente.

A análise mais detida sobre a ausência de estudos acadêmicos sobre as práticas de letramento literário para alunos surdos fornece elementos para a compreensão deste acontecimento como algo que não ocorre isoladamente. O pouco aporte especializado espelha o desconhecimento, disseminado em diversas frentes, sobre o próprio surdo e a surdez. Este desconhecimento, para além das questões éticas envolvidas, constitui-se uma fragilidade pontual para a educação de pessoas surdas. Isso porque as reflexões relacionadas à surdez carecem de uma abordagem mais abrangente, que considere “os diversos discursos que fomentam e determinam os espaços sociais ocupados pela surdez/surdos” (LIMA; MELO, 2017, p. 79).

Tal abordagem, embora ainda não plenamente disseminada, já é uma presença notada. Sua pertinência, inclusive, possibilitou que o tema da redação da edição de 2017 do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) tenha sido, justamente, a questão da formação educacional dos surdos. Tal visibilidade evidencia que esse é (ou deveria ser) um tema de interesse de toda a sociedade.

Com a intuito de problematizar a formação do leitor literário surdo tendo em vista os princípios da educação inclusiva e humanística bem como as concepções elementares dos multiletramentos, propõe-se o entendimento segundo o qual lacunas, apagamentos ou omissões de elementos que, direta ou indiretamente, dizem respeito aos surdos e à surdez constituem silêncios sobre o tema. Tais silêncios serão tratados neste estudo como expressão significativa de um panorama amplo e que diz respeito à formação escolar que se objetiva oferecer nas escolas regulares inclusivas.

As semânticas do silêncio aqui adotadas buscam evidenciar juízos, valores e condutas que, mesmo que não materializados concretamente, contribuem para a existência de um ordenamento rigorosamente funcional e influente no que tange às formas como são percebidos e como se lida com os sujeitos surdos. Tal influência, ainda que velada, pode afetar as práticas de letramento literário em ambiente escolar.

4.1 Silêncios e silenciados

Até agora, buscou-se argumentar a favor da relevância do ensino de literatura para a formação dos alunos. Inserido neste enfoque, destacou-se que, no caso dos alunos com NEE, a educação literária ainda não é desenvolvida plenamente nas escolas, o que constitui um grande desafio a ser suplantado pela educação contemporânea.

Em vista de tão desafiante contexto, chama a atenção a abrangência reduzida de estudos especializados que se disponham a analisar e propor contribuições acerca de práticas de ensino de literatura que sejam especificamente significativas para esses estudantes. Isso porque o trabalho pedagógico com os alunos com NEE está vinculado a “diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa” (CUNHA, 2008, p. 25) para as quais muito contribuiria a referência científica/acadêmica.

Atentos a tal fenômeno, ABRAHÃO e PEREIRA (2015) alertam que os poucos estudos existentes sobre o tema estão focados, em sua quase totalidade, na abordagem da interação dos alunos especiais com a literatura infantil (e infanto-juvenil) nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Consoante os autores, ainda há pouca conexão entre as práticas pedagógicas e as análises teóricas focadas na prática de letramento literário de jovens e adultos com NEE que estejam cursando o nível médio

da educação básica ou o ensino superior ou ainda os que tematizem o contato entre a literatura “adulta” e esse universo de leitores em formação.

Tal panorama de escassez de pesquisas acerca das práticas de leitura literária em contexto inclusivo de ensino representa uma ameaça de prejuízo ao cotidiano das escolas em que se objetiva a oferta da educação inclusiva. Isso porque o atendimento aos alunos com NEE, de acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9.394/1996), não é algo exclusivo a estabelecimentos especializados e apartados do ensino regular, mas uma modalidade de ensino que pretende incluir a todos, sem distinção. Assim, é possível entender que problemas que dizem respeito ao ensino e aprendizagem de alunos especiais incluídos dizem respeito a todo o sistema escolar. Nesses termos,

o grande desafio de trabalhar com o Letramento literário na escola regular na concepção do ensino inclusivo é compreender a diversidade presente no contexto da escolarização, carecendo, algumas vezes, de readaptar programas, refazer propostas e criar iniciativas que amenizem as disparidades entre os estudantes com e sem deficiência, pois, a participação de todos se insere nas condições que lhes são oferecidas igualmente. Em outras palavras, é preciso equalizar os discursos em torno da escola de todos e para todos. (SOUSA, 2017, p. 127)

Por esse ângulo, entende-se que a consolidação de estudos e debates acadêmicos sobre o ensino de literatura para alunos especiais é pertinente e necessária. Isso porque tais pesquisas “poderiam estreitar relações com outras áreas de conhecimento, de forma que a visão de Educação fosse ampliada [...] por uma proposta de educação aberta a todos e fundada na arte literária” (SOUZA, 2009b, p. 18).

Especificamente, a ausência de estudos aprofundados sobre o tema da educação literária para alunos especiais configura-se como um dilema pontual para os professores. Isso porque tais profissionais buscam, continuamente, propostas de métodos de trabalho que os auxiliem em seu cotidiano profissional e esses métodos surgem, pelo princípio da indissociabilidade, do diálogo prévio entre teoria e prática. Sendo assim, os casos de ausência ou pouca abrangência de estudos teóricos específicos constituem um entrave considerável à educação literária e à educação como um todo.

A rigor, tanto a escassez de investigação especializada quanto a insuficiência de práticas de letramento que atendam de maneira efetiva aos alunos com NEE contribuem solidariamente para a restrição ao direito à educação de qualidade. Esse cenário reflete flagrante desrespeito à cidadania já que “o acesso à Educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático” (MELLO FILHO, 1986, p. 533).

No caso dos estudos especializados sobre o ensino de Literatura para alunos surdos incluídos em turmas regulares, a exiguidade de estudos é uma situação preocupante. A ausência de tal produção acadêmica configura-se como um silêncio danoso que pode contribuir para o cenário de apagamento da identidade e cultura surdas nas escolas e na sociedade como um todo. No caso das escolas, a “invisibilidade” da experiência surda causa maior preocupação, pois a inclusão é um direito democraticamente garantido a todos os cidadãos e, em vista disso, é um dos pilares do projeto nacional de educação.

Cabe assinalar ainda que a ausência de estudos especializados nesse campo representa duplo prejuízo. Ela não apenas deixa de apresentar o estado atualizado de como essa formação tem sido promovida junto aos surdos, como também impede que dificuldades inerentes a esse processo possam ser conhecidas e debatidas de modo a aperfeiçoar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Neste caso, chama a atenção uma situação de desequilíbrio. De um lado existem pesquisas e estudos especializados que versam sobre os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos desenvolvidos por teóricos vinculados, principalmente, aos campos da linguística e da educação. Por outro, pouco tem sido produzido pelo campo dos estudos literários, o que faz com que raras sejam as produções acadêmicas que “enfoquem a análise de obras literárias em língua de sinais ou que abordem como é desenvolvida a educação literária destes estudantes” (SILVA, 2015, p. 31).

A análise do cenário apresentado evidencia a ocorrência de duas situações que precisam ser consideradas. A primeira diz respeito ao referido fato de, dentro de um contexto amplo de possíveis reflexões inerentes às práticas de letramento literário com enfoque na educação de alunos surdos, pouca discussão especializada ser proposta. A segunda aponta para a propensão à permanência da precarização das práticas de leitura e escrita literária desses sujeitos caso tal omissão se mantenha inalterada.

A ocorrência das duas situações, isoladamente ou associadas, instauram um panorama adverso. Isso porque, conforme argumentado anteriormente, o diálogo estabelecido com a literatura por meio das práticas de letramento literário é um instrumento de validade pedagógica considerável para os estudantes. Assim, sem o devido exame e debate, as contribuições que essa modalidade de letramento poderia proporcionar para a formação escolar dos surdos ficam restritas em função das lacunas ainda existentes sobre a utilização desse processo como estratégia pedagógica junto a tais estudantes.

Consequentemente, sem a promoção integral de práticas de letramento literário, a formação de leitores surdos proficientes, isso é, capazes de realizar não apenas a mera decodificação de textos, mas também adquirir e aprimorar a leitura crítica e humanizada de si próprio e do mundo a sua volta, fica estruturalmente comprometida. Tal comprometimento decorre do encadeamento de prejuízos resultantes da precarização das práticas de letramento, estabelecendo um ciclo negativo que se autoalimenta.

Assim, sem novos olhares que (re)orientem e aprimorem a prática, os resultados sempre serão insatisfatórios e contribuirão para a permanência do estado atual de pouco conhecimento que se tem sobre a educação de pessoas surdas. Portanto, o silêncio que predomina a respeito do tema do ensino de literatura e a formação do leitor literário surdo é uma barreira a ser superada.

A referência ao silêncio, reiteradamente apontada neste estudo, é particularmente adequada porque essa palavra possui múltiplas faces semânticas que se relacionam com as múltiplas dimensões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Assim, destaca-se que o silêncio, enquanto metáfora, se refere aos modos como o letramento literário dos surdos nas escolas tem sido restringido por apagamentos e exclusões de diversas naturezas.

No entanto, é preciso apontar que, em se tratando dos sentidos aos quais o termo silêncio pode representar, há também uma dimensão positiva que se relaciona ao universo vivencial surdo. Assim, ao mesmo tempo em que pode remeter a processos de negligência e omissão, o silêncio também indica uma maneira diferente de perceber o mundo que precisa ser conhecida e considerada tendo em vista a profunda heterogenia presente no ambiente escolar.

Nos dois extremos de significação, observa-se que o paralelo ao simbolismo do silêncio auxilia o exame mais aprofundado do tema da formação do leitor literário surdo. Assim, tomando como base nas reflexões propostas por ORLANDI (2007), parte-se do princípio segundo o qual o silêncio, em perspectiva semântica, é uma categoria fundante ou instauradora de significados.

Assim, entende-se que, embora sem discursividade estruturada, tal termo pode abranger uma polissemia tão representativa e coesa quanto uma linguagem articulada. A multiplicidade de significados associados ao vocábulo silêncio permite tangenciar a complexa natureza da questão da educação literária dos alunos surdos de modo a evidenciar uma relação epistêmica dinâmica e multifacetada.

Portanto, a abordagem proposta leva em conta que as estruturações simbólicas representadas pelo silêncio funcionam como operadoras de significados que podem ser interpretados em diferentes graus de hermetismo ou metaforização. Nesses termos, menciona-se o que é proposto pela filósofa e romancista Susan Sontag (1987) que, em seu ensaio *A estética do silêncio*, avalia que o silêncio é matéria complexa que transcende especulações de ordem linguística ou literária, assumindo, por vezes, caráter filosófico.

A complexidade significativa presente na semântica do termo silêncio se traduz, por vezes, em polaridades opostas. Nesse caso, aponta-se o que já foi evidenciado pelo filósofo francês Michel Foucault que, a esse respeito, expressou que certos silêncios “podem implicar em uma hostilidade virulenta; outros, por outro lado, são indicativos de uma amizade profunda, de uma admiração emocionada, de um amor” (FOUCAULT, 1966, p. 30).

A polarização referida pode ser identificada também na articulação do termo silêncio a um vocábulo que dele se origina, o *silenciamento*. Essa conotação possibilita entender o silêncio como elemento capaz de gerar processos de submissão e apagamento. Nesses casos, é possível entendê-lo como “ausência de um determinado discurso preenchido por um outro discurso que lhe impõe um significado específico, impedindo ou desautorizando que outros enunciadores deem a ele novos sentidos” (ROSA, 2004, p. 75).

Mas o silêncio, conforme já referido, não se articula apenas a significações desfavoráveis. Assim, há possibilidade de entendimento do silêncio como experiência

positiva, representando convite à introspecção, à reflexão e ao entendimento. Isso porque

o silêncio é o fio condutor que faz uma ligação entre as palavras e os interlocutores, até porque as pequenas pausas na conversa dão um espaço livre aos interlocutores, oferecendo-lhes algum tempo para refletirem sobre os assuntos que são objeto de interlocução, ajudando-os na compreensão mútua, dado que a mediação é importante, permite-nos encarar as situações com mais calma e isso pode levar a manifestações verbais mais bem ponderadas. (XING, 2016, p. 8)

A ampla abrangência de significados assumidos pelo termo silêncio harmoniza-se com a amplitude de juízos de valor, informações, debates, depoimentos e impressões a respeito da condição surda. Portanto, embora não se negue que o silêncio — em suas múltiplas acepções, faça parte da vida de todos, destaca-se que, no caso dos surdos, a proximidade conceitual é ainda mais significativa, constituindo-se como um forte elemento para a elaboração de uma narrativa da alteridade e identidade dessas pessoas.

Isso posto, inicia-se o tangenciamento de questões pertinentes à reflexão sobre o letramento literário dos alunos surdos. Sobre este tema será destacado o caráter desfavorável representado pelo silêncio resultante da falta de estudos teóricos aprofundados que versem sobre este assunto.

Nesse caso, o silêncio estaria a serviço de uma percepção equivocada da realidade, pois representaria um indicativo de esgotamento teórico ou de uma suposta pacificação sobre o tema, afinal, como diz o adágio, *quem cala, consente*. No entanto, o exame mais atento da questão comprova que, no caso dos surdos, quem está (ou foi) calado não consentiu, necessariamente, com tal processo.

Essa interpretação é defendida por MARTINS (2006), que pondera que o apagamento do surdo e da surdez, na escola ou fora dela, gera uma falsa impressão de normalidade, uma maneira *sutil e discreta* de exclusão do outro disfarçada pelo discurso da inclusão. A mesma linha de pensamento é desenvolvida por ANDREIS-WITKOSKI (2012 e 2013), que acrescenta que a invisibilidade/silenciamento dos interesses e demandas dos estudantes surdos no cotidiano das escolas é resultado de um processo de distorção.

Tal processo faz com que a percepção do surdo enquanto ser humano cujas diferenças devem ser conhecidas e respeitadas seja comumente eclipsada pelo esforço de manutenção de uma homogeneização que pretere a comunidade surda enquanto coletividade social, cultural e linguisticamente constituída. Esse fenômeno, de acordo com ANDREIS-WITKOSKI, resulta no silenciamento histórico da condição surda. Tal silenciamento refere-se aos discursos construídos por não-surdos a respeito dos surdos e da surdez e caracterizados pela condição de existência periférica atribuída a esses sujeitos nos últimos cinco séculos¹⁴ até a atualidade.

O obscurecimento historiográfico da condição surda, a exemplo do ocorrido com outros grupos minoritários, evidencia uma mensagem latente: “os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar” (SÁ, 2006, p. 88). Essas histórias são pertinentes à promoção e aprimoramento das práticas de letramento literário nas escolas, pois evidenciam que a ausência (ou silêncio) dos registros históricos a respeito da vida em sociedade dos surdos a partir dos relatos dos próprios surdos não ocorre por acaso.

Este processo é reflexo de uma trajetória fortemente marcada pelo signo da deficiência/incapacidade que, comumente, se atribui aos surdos. Tal percepção apresenta desdobramentos. Entre eles, cita-se a submissão ao fator linguístico preponderante e, em função dele, o apagamento das idiossincrasias e necessidades dos surdos, que deveriam ajustar-se ao padrão não-surdo sob pena de marginalização ou exclusão social.

Nesse caso, o campo semântico associado ao termo silêncio destaca parte de um sistema excludente no qual “o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo” (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p. 120). Essa percepção está pautada em julgamentos e processos ideológicos atrelados a mecanismos de poder e controle que negligenciaram e desprezaram a maneira particular dos surdos perceberem a si próprios e o mundo do qual fazem parte.

Embora com origens remotas, o paradigma apresentado ainda permanece funcional contemporaneamente e, a despeito de suas conquistas e lutas por maior reconhecimento e visibilidade, os surdos ainda sofrem com a negligência e o

¹⁴ Esta referência temporal leva em consideração que os primeiros registros conhecidos que referenciam a existência dos surdos remontam aos relatos feitos pelo médico e matemático italiano Girolamo Cardano (1501 – 1576) no século XVI .

preconceito. Um exemplo representativo da aura de alheamento à condição surda refere-se ao fato de, mesmo em um momento histórico de hiperabundância de informações como o atual, ainda é comum que os surdos sejam referidos como “mudinhos” (OLIVEIRA, 2011, p. 24) por algumas pessoas ou como “surdos-mudos” por outras, sem levar em conta que nem todo surdo é, necessariamente, mudo.

Representações do sujeito surdo como as referidas, embora corriqueiras, são sintomáticas de um processo histórico de estigmatização praticado por quem, por desconhecimento ou por pouco caso, desconsidera o que seja de fato ser surdo. Esse tipo de postura deixa claro, entretanto, que não está sendo levado em conta que os surdos necessariamente não são mudos e se expressam — ou “falam”, de acordo com OLIVEIRA (op. cit., loc. cit.), “através de suas mãos”.

O comportamento referido é apenas um exemplo das muitas imprecisões atribuídas aos surdos e a surdez. Sua permanência evidencia que as leituras (ou narrativas) equivocadas ou parciais acerca do surdo e da surdez possuem uma matriz em comum: elas comprovam que “as minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada” (SÁ, 2006, p. 7). Nesse contexto, pelo encadeamento de diversas manifestações de silêncio e silenciamento, ao surdo é negado o direito de ser surdo.

Essa violação pode ser percebida em diversas interfaces que, em maior ou menor grau, estão presentes no modo como a educação de surdos é conduzida atualmente. Tais situações traduzem um “caudal de sobreposição cultural e exclusão social” (SILVA; DORZIAT, 2015, s/p) que não contemplam a complexidade e legitimidade da cultura e identidade surdas, devendo, portanto, ser expostas como processos fomentadores de práticas excludentes e, em função disso, reelaboradas sempre que preciso.

4.2 Breve cartografia do silêncio

Na seção anterior, apontou-se a existência de um silêncio teórico que envolveria o conhecimento da condição do ser surdo. Esse silêncio, depreensível em eventuais lacunas, obscurecimentos ou parcialidades em situações e contextos variados, não surge por acaso e não ocorre isoladamente. Tal processo, no entanto, pode contribuir com o apagamento da diferença surda e, no caso do ambiente escolar, constitui uma

ameaça que, embora velada, já é percebida, causando justificável incômodo. Nesse caso, citam-se as declarações de ex-alunos surdos integrados em escolas regulares e inclusivas nas quais imperava uma “cultura do silêncio” (SOUZA, 2000, p. 83) que os desconsiderava e oprimia. De acordo com estes relatos, os alunos surdos experimentavam “de forma silenciosa” (op. cit., loc. cit.) sentimentos de frustração, incapacidade e inferioridade.

A referência a uma “cultura de silêncio” (ou de silenciamento) em um contexto tão sensível à reprodução de fenômenos e contextos sociais como o escolar corrobora a percepção de que “ser surdo é, em primeiro lugar, não ser escutado” (MORTEZ, citado por BENVENUTO, 2006, p. 227). “Não ser escutado” não demonstra apenas um jogo de palavras. É uma expressão que faz referência ao conjunto de omissões que contribuem para o apagamento generalizado das especificidades da identidade e cultura surdas na sociedade e que também estão presentes no contexto escolar.

Tal cenário resulta de diversos fatores. Um deles evidencia a questão da necessidade de adequação e submissão a regras e padrões que estabelecem o pertencimento a determinadas comunidades. Esse tipo de conceito alimenta a percepção de que é preciso vincular as pessoas com necessidades especiais ao parâmetro da “deficiência” como marcador de exceção incapacitante.

A identificação da deficiência enquanto um padrão desviante é um processo que prejudica as relações com as pessoas com necessidades especiais pois veicula concepções incompletas e, não raro, generalizantes. Os surdos se encaixam nesta situação e, com frequência, são tidos como deficientes por “não ouvir e não falar” (SPÍNOLA e SPÍNOLA, 2009).

Concepções como essa frequentemente vinculam esses sujeitos, de maneira forçosa e irrefletida, a percepções e valores contrários a seus próprios interesses, princípios e potencialidades. Por este prisma,

quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença

negativa, o que irá indicar fortemente como elas irão comportar-se. (SILVA, 2006, p. 427)

Para AMARAL (1995), por mais surpreendentes que sejam, perspectivas excludentes em práticas inclusivas são bastante comuns. No entanto, tendo em vista seus desdobramentos negativos, elas ocorrem de forma fortuita, por vezes disfarçada à margem de indicadores estatísticos e em práticas ou discursos pretensamente isentos. Tais discursos e práticas, embora imbuídos por boas intenções em muitos casos, veiculam um falso sentimento de universalidade da imperfeição e da diferença humana. Esse sentimento por vezes compromete o entendimento do que seja, de fato, ser deficiente e prejudica a interação e o desenvolvimento humanos.

Isso se deve, em grande parte, à prevalência do incentivo às práticas de tolerância em detrimento das de aceitação das diferenças. Sendo assim, veicula-se a ideia de que há pessoas “deficientes” e que elas, em função de suas limitações, devem ser “respeitadas”. O que não fica evidente, entretanto, é que as pessoas, indistintamente, precisam ser respeitadas, quer possuam necessidades especiais ou não.

Da mesma maneira, é importante ter clareza a respeito de quais são os conceitos envolvidos quando se fala em “respeito”, se o da tolerância indiferente (ou aceitação relativa) sem vínculo de solidariedade ou o da convivência baseada na igualdade de oportunidades e direitos para todos, independentemente das diferenças características da natureza humana. Os dois entendimentos costumam ser confundidos, embora não se equiparem pois, para “tolerar” alguém não é preciso nada além do compartilhamento de um mesmo espaço físico. Já para respeitar é necessário aceitar de forma plena as pessoas e suas diferenças particulares. Para isso são fundamentais a disposição e o compromisso para interagir de forma a contribuir com o “desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente” (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 62).

Esta compreensão é pertinente à reflexão acerca do letramento literário dos alunos surdos porque, como argumentado anteriormente, a experiência literária apresenta múltiplos aspectos que podem contribuir com a formação escolar. Dentre eles, seu caráter dialógico, que permite às pessoas adentrar o “âmbito da alteridade”

sem, no entanto, excluir sua própria história e subjetividade (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Tal permeabilidade possibilita à literatura situar-se como palco privilegiado para expressão de dramas, dilemas, vivências e valores relacionados à condição surda. Essa abertura concede maior visibilidade a esta comunidade cultural e linguisticamente constituída, mas que ainda é desconhecida e, em diversos aspectos, silenciada por omissões de diversas naturezas. Algumas destas omissões serão especificadas a seguir.

4.3 Índices, estatísticas e supressões

Frequentemente, os surdos são referidos como uma *minoría lingüística e cultural* (LEBEDEFF, 2005; KAUCHAKJE, 2003; FENEIS, 1993; ANDERSON, 1994). Tal classificação é proposta tendo em vista uma visão socioantropológica da surdez e não, necessariamente, o quantitativo de pessoas surdas existentes em região geográfica e período determinados.

Assim sendo, a associação com o termo “minoría” não pode ser confundida com o adjetivo “menor”, pois não se descreve à expressividade numérica ou à relevância cultural desta comunidade atualmente. Consequentemente, destaca-se que uma “minoría” nem sempre é, quantitativamente, pouco expressiva:

Às vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria numa população determinada — os negros na África do Sul, por exemplo. Não é então o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, e sim, um certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal condição: um mecanismo de poder que a nossa tradição tentou traduzir em termos de uma relação entre dominantes e subordinados (SKLIAR, 2003, p. 9).

Nesse caso, o termo “minoría” surda estaria mais relacionado a modos particulares de ser, pensar e agir relacionados à percepção visual do mundo e ao uso de uma língua de modalidade espaço-visual, a língua de sinais (Libras), do que à condição fisiológica da surdez em si (MAGALHÃES et al, 2010). No entanto, é importante destacar que, mesmo em termos numéricos, os surdos não constituem um grupo irrelevante.

Consoante a Organização Mundial da Saúde (OMS), em todo o planeta, há cerca de 360 milhões de pessoas surdas, total que corresponde a 5% da população global. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu mais recente Censo Demográfico, publicado no ano de 2010, aponta que, dos 190.732.694 de brasileiros, 45,6 milhões possuíam “algum tipo de deficiência”, o que corresponde a 23,91% da população brasileira. Destas pessoas, quase 10 milhões declaram possuir algum grau de comprometimento auditivo.

Para situar parte da sistemática adotada para chegar a esse quantitativo, destaca-se que o Censo considerou a existência de necessidades especiais de acordo com a autoavaliação das pessoas a respeito de suas condições funcionais permanentes. Para tanto, tal levantamento classificou em quatro tipos os comprometimentos fisiológicos referidos pelos entrevistados: *visual, auditivo, motor e mental* (ou *intelectual*).

Cada condição foi especificada de acordo com os seguintes graus de dificuldade: “tem alguma dificuldade de realizar”, “tem grande dificuldade em realizar” e “não consegue realizar de modo algum”. Tal sistematização está fundamentada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) proposta pela Organização Mundial da Saúde, tendo em vista a descrição da saúde e de estados a ela relacionados.

Com base nessa metodologia, o Censo detectou que cerca de 9,7 milhões de brasileiros declara possuir algum tipo de “deficiência auditiva”, total que equivale a 5,2% da população. Desse montante, 7.574.145 apresentam “alguma dificuldade” auditiva (grupo i), 1.798.967 têm “grande dificuldade auditiva” (grupo ii) e 334.206 afirmaram “não conseguir ouvir de modo algum” (grupo iii).

De acordo com GOMES et al (2017), da população total do Distrito Federal, 2.570.160 pessoas, cerca de 4,08% (104.825 pessoas) possui algum tipo de comprometimento aditivo. Deste montante, 82.469 indivíduos apresentam alguma dificuldade para ouvir, 16.698 possuem grande dificuldade e 5.658 não conseguem ouvir de modo algum.

Considerando-se outro referencial internacional importante para as áreas de Audiologia e Linguagem, a classificação do BIAP (*Bureau International d'Audiophonologie*) — reproduzida pela Portaria Interministerial nº 186/78, a adoção da categorização utilizada pelo IBGE engloba os dois grupos principais aos quais são vinculadas as pessoas com necessidades especiais auditivas os “parcialmente surdos”

e os “surdos” (BRASIL, 1995, p. 1718). Em conformidade com a especificação referida, destaca-se que à primeira categoria corresponderiam os agrupamentos (i) e (ii), — que incluiriam pessoas com surdez “leve” e “moderada”, e à segunda — que compreende as pessoas surdez “severa” e “profunda”, estariam vinculados os indivíduos pertencentes ao grupo (iii).

As especificações “leve”, “moderada”, “severa” e “profunda” não representam mero preciosismo terminológico referente à variação do déficit auditivo. A rigor, elas demonstram que, sob as denominações “deficiente auditivo” e “surdo”, há diferenciações importantes que não foram especificadas pelo Censo demográfico e não costumam ser esclarecidas junto ao público em geral, soando como mero detalhamento técnico.

No caso do indivíduo surdo, no entanto, essas pormenorizações são relevantes. Principalmente elas ajudam a definir, por exemplo, o tipo de atendimento médico, métodos de ensino e definição de atividades laborais que são mais compatíveis com o indivíduo em face de suas singularidades.

Por sua relevância, entende-se que esclarecimentos desta natureza deveriam ser mais profusamente divulgados, sobretudo porque eles comprovam que a alteridade e a identidade das pessoas surdas são caracterizadas, principalmente, pela pluralidade presente sob a designação de surdo/surdez (PERLIN, 2003).

Por oportuno, convém referir que

o portador de **surdez leve** apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis e isso o impede de perceber, igualmente, todos os fonemas da palavra, ou seja, a voz fraca, baixa ou distante não pode ser ouvida. O portador de **surdez moderada** apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis e esses limites se encontram no nível da percepção das palavras, assim, é necessária uma voz de intensidade maior para que seja claramente percebida. [...] O portador de **surdez severa** apresenta perda auditiva de setenta a noventa decibéis e isso faz com que ele identifique alguns ruídos familiares e possa perceber, apenas, a voz forte, podendo chegar até os cinco anos de idade sem aprender a falar. A compreensão verbal dele dependerá, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual. Finalmente, o portador de **surdez profunda** apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tão grande que priva o sujeito das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a linguagem oral. A construção da linguagem oral nesse indivíduo é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições, como: tomar conhecimento do

mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se. (AMARAL; SOUZA, 2007, p. 361-362, com grifos meus)

O esclarecimento mencionado aponta para outra especificidade que não consta no Censo demográfico de 2010 e que não costuma ser largamente esclarecida publicamente. Trata-se do uso, indistinto, das expressões “surdo” e “deficiente auditivo”. Essas nomenclaturas, embora consideradas sinônimas para muitos, resultam de representações e narrativas resultantes de dois pontos de vista sobre a surdez totalmente diferentes, o “clínico-terapêutico” e o “socioantropológico” (SKLIAR, 2001).

Pelo ponto de vista clínico-terapêutico, o *ouvintismo* é entendido como parâmetro da normalidade. O conceito de ouvintismo diz respeito ao “conjunto de representações dos não-surdos a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15). Assim sendo, é possível perceber que esse termo refere-se a um sistema de representações simbólicas e ações práticas que privilegiam e se orientam tendo em vista a capacidade de ouvir das pessoas. Por influência de tal sistema, a surdez é considerada como um problema a ser resolvido e o surdo como “portador” de uma condição biológica que precisa ser corrigida ou curada.

Essa concepção, por estar estruturada com base em elementos exclusivamente negativos e assistencialistas, tem sido intensamente contestada. Muitas pessoas surdas, por exemplo, rechaçam a percepção da deficiência enquanto marcador cultural e ideológico de inabilidade e incapacidade. Para essas pessoas, adeptas de uma abordagem de orientação *socioantropológica*, a surdez precisa ser considerada como uma maneira diferente, mas válida, de perceber o mundo.

Por essa óptica, entende-se que os surdos devem ser considerados tendo em vista suas capacidades e potencialidades, levando-se em consideração os contextos psicossociais, históricos, culturais e linguísticos nos quais estão inseridos. Isso inclui as representações que se tem sobre eles, dentre elas, a maneira como esses indivíduos são denominados. Com efeito, “surdos” é a forma preferencial a ser utilizada, pois a forma como se nomeiam esses indivíduos por vezes reflete concepções que se tem sobre eles. Tais concepções resultam de entendimentos tais como o de considerar a

expressão “deficiente auditivo” mais “leve” ou “menos ofensiva” que o termo “surdo” (cf. SILVEIRA, 2008, p. 175).

Como visto, a concepção socioantropológica entende a surdez como uma diferença a ser política e culturalmente reconhecida e não como padrão desviante da condição não-surda. De acordo com essa perspectiva, o surdo é um sujeito com cultura e identidade próprias que integra uma comunidade atuante e dinâmica na qual são compartilhados valores e conhecimentos.

Por ter como foco a interação humana e a inclusão social, a perspectiva socioantropológica possui como um de seus desdobramentos o *bilinguismo*, abordagem pedagógica que reconhece como língua natural dos surdos a Libras (língua brasileira de sinais) e, como sua segunda língua, a língua portuguesa. Esta proposta

preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”... A proposta de Educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais. (LACERDA, 2000, p. 73)

O bilinguismo é particularmente importante para os surdos porque, sem necessariamente desconsiderar por completo os aspectos médicos/clínicos pertinentes, põe em primeiro plano a identidade e a cultura surdas, destacando que a questão da surdez vai além da dimensão audiológica. No entanto, a despeito de sua relevância, a Libras não é referida no Censo de 2010 como língua oficialmente reconhecida (contrariando o que foi instituído pela Lei Federal nº 10.436/02) e, tampouco, há informação sobre o quantitativo de pessoas surdas que a conhecem ou a utilizam em seu dia a dia.

Para ter acesso a esse tipo de informação, é necessário buscar os índices disponibilizados por organizações filantrópicas que promovem e buscam fortalecer a integração dos surdos na sociedade. Isso porque “os dados sobre pessoas com deficiência no Brasil estão relativamente dispersos e poucos comparáveis a medida que se trabalha com organizações ou pesquisas distintas” (LENZI, 2012, p. 3). Uma dessas organizações é a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos

Surdos), que estima que a Libras seja usada atualmente por aproximadamente 5 milhões de pessoas no Brasil.

Destaca-se que a referência a eventuais omissões a respeito do surdo e da surdez na edição de 2010 do Censo Demográfico não está sendo proposta com o objetivo de desqualificação desse importante levantamento estatístico. Com efeito, tais ocorrências são mencionadas justamente por reconhecimento à visibilidade sociodemográfica que ele confere aos temas e objetos apresentados.

Além disso, percebe-se que o Censo constitui um espelho de modos de pensar e considerar situações e elementos que, sufocados pelo senso comum, nem sempre são evidenciados. Nesse caso, entende-se que o apagamento de aspectos importantes da condição surda por esse levantamento oficial contribui para o entendimento dos surdos, embora detentores de uma cultura vívida e legítima, como “uma espécie exótica” (WRIGLEY, 1996, p. 94).

Desse modo, aponta-se que determinadas supressões identificadas no Censo Demográfico podem contribuir para a manutenção do cenário de desconhecimento de grande parte da população no que diz respeito à relevância do uso da Libras para a comunicação com e entre os surdos. Nesse último caso, o silêncio quanto ao emprego e abrangência no uso de Libras contribui, também, com a rejeição desta modalidade de expressão entre os próprios surdos. Isso porque

a maioria das crianças surdas é proveniente de lares ouvintes. Nestes, a Libras é muitas vezes desconhecida e comumente rejeitada, uma vez que é vista como um desvio da “normalidade” da criança. Muitas destas famílias empenham-se em ensinar a criança surda a ouvir e oralizar, como se fosse o único meio de sobrevivência no mundo ouvinte. A partir dessa visão de normalização, poucos se disponibilizam a aprender Libras a fim de ensinar aos pequenos muito mais que palavras. E, quando se disponibilizam a aprender, usam a Libras somente quando abordam diretamente o filho surdo, limitando a exposição destes às línguas de sinais. (SCHLEMPER, 2016, p. 54)

O desconhecimento da Libras é um tema sensível para a formação escolar dos surdos por diversas razões. Uma delas diz respeito ao comprometimento de seu pleno desenvolvimento linguístico, o que pode resultar em prejuízo tanto do aprendizado desta língua em si quanto o de Português. Isso porque, consoante a proposta do

bilinguismo, o Português, em sua modalidade escrita, deveria ser ensinada simultaneamente à Libras.

A pouca familiaridade com os dois idiomas implica em intensa perda de conhecimentos, afinal, “sem o domínio da Libras, o surdo fica prejudicado no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social” (HACHIMINE; DIAS, 2012, p. 1). Do mesmo modo, sem compreender a língua portuguesa, os surdos não podem desenvolver atividades cotidianas ou mesmo interagir, plenamente, com os não-surdos.

As deficiências no ensino de Libras e de Português dificultam o ensino dos mais variados conteúdos, dentre eles, o de literatura. O maior prejuízo, no entanto, não se resume à questão da perda de conteúdo curricular, mas da limitação da Educação como um todo. As perdas resultantes da restrição que se acerca do sujeito a quem foi negado o direito de obter formação básica de qualidade são incalculáveis e deveriam ser evitadas sob pena de impossibilitar o desenvolvimento humano desejado e necessário à vida em sociedades letradas.

No entanto, tal condição é a realidade vivenciada por muitos surdos, situação comprovável pela análise de dados sobre a escolaridade desses sujeitos. Assim sendo, embora no Brasil a educação seja direito de todos e dever do Estado e uma das propostas educacionais seja a de universalizar o atendimento escolar aos estudantes com NEE, observa-se que a realidade ainda é bem diferente disso. Assim, constata-se que a quantidade de pessoas surdas incluídas no sistema de ensino ainda é menor que o total de surdos em idade escolar obrigatória por lei (isto é, com idade entre 4 e 17 anos) existentes no país.

Isto posto, destaca-se que, enquanto o Censo demográfico de 2010 aponta a existência de cerca de 800 mil pessoas surdas ou com deficiência auditiva até 17 anos no país, o Censo Escolar de 2012, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira), informa que o quantitativo de alunos surdos na educação básica (que compreende a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) é de apenas 74.547.

No entanto, o quadro de insuficiência de acesso dos surdos à Educação tem sofrido alterações nos últimos anos. É o que aponta a professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Elizabeth Quiles (QUILES, 2015) que, após analisar o banco de microdados da Educação Básica referente ao período de 2007 a

2010 e disponibilizado pelo INEP, constatou que há um cenário nacional de claro crescimento de ingresso de alunos surdos no sistema de ensino brasileiro.

Consoante a pesquisadora, no período analisado, embora se observe expressiva queda de matrículas de estudantes surdos em escolas específicas de ensino especial, houve crescimento de matrículas no ensino regular:

Matrículas de surdos e deficientes auditivos por modalidade no Brasil:

	Ensino Regular		Educação especial		Educação de Jovens e Adultos — EJA		Total
	Surdos	D.A.	Surdos	D.A.	Surdos	D.A.	
2010	19.061	28.901	11.123	6.944	2.918	2.918	72.129
2009	15.427	21.945	12.441	8.118	2.373	2.373	63.037
2008	15.335	19.981	14.917	11.134	2.409	2.409	66.498
2007	13.926	16.570	16.351	13.672	2.020	2.020	65.095

Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da Educação Básica: microdados, 2007 a 2010

(QUILES, 2015, p. 58)

Tal fenômeno resultaria de uma transição natural de uma modalidade de ensino para outra em decorrência da inserção, imposta por políticas públicas educacionais vigentes, de alunos surdos no ensino regular que, nos últimos anos, passou a ser considerado “inclusivo”. Todavia, consoante a pesquisadora, os microdados do INEP não possibilitam analisar a eficácia de tais políticas, não deixando claro se a inclusão no ensino regular é, por si só, estratégia eficaz para assegurar o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Além disso, outro embaraço considerável à Educação de surdos, a evasão e estagnação escolar desses estudantes, não está representado neste e em outros bancos de dados estatísticos. Tal omissão silencia sobre o fato de muitos surdos não conseguirem evoluir satisfatoriamente, abandonando ou deixando de avançar em seus estudos por estarem inseridos em ambientes formativos desconectados de suas realidades e necessidades (cf. QUADROS, 1997; PEDROSO, 2001; LACERDA, 2006; LACERDA e LODI, 2007).

Por fim, a análise isolada do acréscimo no número de matrículas pode tornar-se falseadora de uma grave situação de desequilíbrio: o quantitativo de surdos inseridos no sistema de ensino brasileiro ainda é menor que o de surdos em idade escolar. Nesse caso, tal distorção reflete a preocupante realidade de um número significativo de

jovens e crianças especiais ainda permanecer fora das salas de aula. Tal cenário inquietante não ocorre exclusivamente no Brasil e reflete uma tendência global. Consoante a WFD (*World Federation of the Deaf* — Federação mundial dos surdos, na sigla em inglês), cerca de 80% dos surdos de todo o mundo possuem baixa escolaridade e problemas de alfabetização (DEBEVC, PRIMOZ, HOLZINGER, 2011).

Mas há outra omissão importante identificada nas estatísticas oficiais. Trata-se da não divulgação das condições e serviços efetivamente oferecidos pelas escolas no atendimento às necessidades educacionais especiais dos surdos, tais como o acompanhamento do aluno surdo pelo intérprete de Libras em todas as aulas.

Além disso, no caso do Brasil, observa-se que o montante exato, o tipo de deficiência e as localidades com maior ou menor concentração de pessoas surdas são informações de difícil acesso, não sendo amplamente divulgadas e conhecidas pelo público em geral. A falta de dados específicos (e de fácil acesso) sobre esta e outras questões sobre a educação oferecida em caráter oficial aos surdos é um obstáculo considerável. Ele não torna evidente e amplamente divulgado o cenário de desassistência escolar que, não raro, é causa e consequência de processos recorrentes de exclusão social vivenciado por estas pessoas.

Além disso, a pouca visibilidade auferida ao tema da educação dos surdos contribui para o enfraquecimento da construção identitária desse grupo. Isso porque

nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente, pela falta de reconhecimento dos outros, e, assim, uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer um dano real, uma distorção real, e as pessoas ou a sociedade em torno deles os enviarem uma mensagem especular que expressa uma figura confinante (aprisionadora), depreciativa ou desprezível. O não-reconhecimento pode causar prejuízos, pode ser uma forma de opressão, aprisionando alguém num modo de ser falso, distorcido, reduzido. (TAYLOR, 1992, p. 43 e 44)

O “não-reconhecimento” constitui um campo simbólico de representação com “dano real” manifesto, pois impede o estabelecimento da alteridade, isto é, do acolhimento subjetivo do “outro” como consciência tão legítima quanto o próprio “eu”. Como resultado desse modelo de afastamento e despersonalização do outro, surgem os mais diversos processos de exclusão que, de acordo com JODELET (2004),

podem ser reconhecidos em diferentes modos de segregação. Entre elas, a “marginalização” (isolamento de um grupo ou indivíduo à margem da sociedade) e a “discriminação” (impedimento de acesso de uma pessoa ou grupo a recursos, bens ou relevância sociais).

Independentemente da forma que assumam, os processos de exclusão precisam ser combatidos sob pena de violação dos princípios democráticos da igualdade e liberdade presentes na concepção inclusiva e humanística da educação. Assim sendo, entende-se que as temáticas relativas aos surdos e à surdez precisam tornar-se mais visíveis e audíveis, afinal, o que é visto, ouvido e conhecido impregna-se de sentido, minimizando a indiferença.

4.4 Pluralidade apagada

Quando se propõe uma reflexão sobre silenciamentos que podem comprometer o entendimento do surdo e da surdez e impedir o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas para a educação de alunos surdos, diversos aspectos precisam ser levados em conta. Alguns deles, inclusive, devem ser considerados por diversos ângulos. Esse é o caso da já referida heterogeneidade que caracteriza as vivências cotidianas surdas.

A heterogeneidade é uma característica importante para a compreensão do que seja ser surdo. A relevância dessa particularidade está associada ao fato da pluralidade ser apontada pelos próprios surdos como princípio norteador para o reconhecimento de sua identidade. Portanto, estar aberto a aceitar essa condição possibilita a proposição de uma abordagem mais condizente com o universo de vivências dessas pessoas e renova alguns conceitos do senso comum que, muito comumente, são elaborados acerca dos surdos.

Ante o exposto, não se pode corroborar com a concepção de serem os surdos um coletivo indivisível de pessoas que se assemelham apenas por diferirem dos não-surdos ou por partilharem, uniformemente, a experiência da surdez. Juízos de valor como esse resultam de concepções simplistas, de natureza exclusivamente fisiológica, e já superadas que desconsideram toda a heterogenia, dinamismo e pluralidade de vivências e concepções que advém da surdez.

A esse respeito, refere-se que

os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. Há que se respeitar as diferentes identidades. Em todo caso, para a construção destas identidades, impera sempre a identidade cultural, ou seja, a identidade surda como ponto de partida para identificar as outras **identidades surdas**. (PERLIN, 2002, s.p., com grifo meu)

Antes de referir o cerne do raciocínio apontado, a questão da relevância do fator cultural para a caracterização da identidade surda, é importante destacar um aspecto que a precede, a referência às identidades surdas, no plural. Esse detalhe evidencia que a surdez e os surdos são multiconstituídos e tal pluralidade está caracterizada em diversos níveis: fisiológicos, ideológicos, culturais, sociais, entre outros.

A pluralidade identitária não é uma exclusividade dos surdos. A rigor, ela reflete uma tendência do sujeito contemporâneo que, como apontado por HALL (2005), apresenta várias identidades. Isso ocorre porque as identidades são diretamente afetadas por condições flexíveis e instáveis e, em função delas, sofrem alterações que surgem em diferentes momentos e em função de diferentes experiências de vida.

Em vista disso, não é possível conceber a existência de uma identidade absoluta e plenamente unificada, linear ou completa. Isso porque os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam e variam de forma intensa, o que resulta em uma “multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2005, p. 13).

Com o amparo dessa perspectiva, destaca-se que há diferentes modos de vivenciar a surdez e, em vista disso, diferentes sujeitos surdos. Portanto, é preciso ter em mente que há diferentes causas, tipos e graus de surdez (informação relevante para o acompanhamento clínico-terapêutico), bem como existem pessoas que nasceram surdas e há outras que adquiriram essa condição no decorrer de suas vidas. Cada um desses contextos resulta em modos muito particulares de vivenciar a experiência de ser surdo. Mas há, ainda, outros surdos.

Há os que são filhos de pais surdos e que utilizam de forma costumeira a Libras em seu cotidiano. Existem, também, surdos oralizados que não defendem a oficialização do uso da Libras por toda a comunidade surda, pois comunicam-se por meio de tecnologias diversas e/ou pela leitura de lábios e, com o auxílio desses suportes, conseguem se comunicar pela utilização da língua oral. Em razão desta

característica, muitas pessoas não se consideram “deficientes auditivos” e nem “surdos”.

Sob a designação de “surdos” há ainda muitos “casos” ou “tipos de surdos” que incluem pessoas em situação de vulnerabilidade social, mulheres surdas, surdos de zonas rurais, dentre outros (GESUELLI, 2006). Cada constituição com características, demandas e valores únicos. Essa complexidade, no entanto, nem sempre é considerada quando são instituídos conceitos que objetivam definir a pessoa surda.

Outro aspecto referente aos processos identitários surdos e sobre o qual geralmente se silencia diz respeito à apreensão sensorial utilizada por esses sujeitos. Esse silêncio representa de modo evidente a parcialidade de juízos de valor normalmente associados aos surdos. Isso porque parte da consideração da experiência sensível do silêncio pelo parâmetro exclusivo da audição. Tal entendimento conduz à percepção da surdez como defeito ou condição incapacitante que restringiria a vida dos surdos em termos físicos e cognitivos.

Nesse caso, como referido em diferentes momentos neste estudo, o silêncio estaria vinculado à compreensão da surdez como falha, incompletude ou desvio ao padrão de normalidade não-surda. Tal linha de pensamento remonta à concepção de deficiência, afinal, “uma deficiência existe quando há um desvio, falta, falha ou imperfeição. Dentro desse raciocínio, as pessoas surdas têm uma deficiência pois lhes falta ou está prejudicado o sentido da audição” (BISOL; SPERB, 2010, p. 7).

Essa maneira de pensar desconsidera que o silêncio, enquanto configuração perceptiva predominante do surdo é, na verdade, algo positivo. Isso porque a condição fisiológica da surdez, longe de ser limitante, é responsável pela estruturação de uma experiência subjetiva de apreensão do mundo em que se está inserido, a chamada *experiência visual*.

Essa experiência, configurada com base em processos fisiológicos diferentes da condição predominantemente não-surda, permite ao surdo constituir sua subjetividade de modo pleno. Nesse caso, a experiência visual substitui, em termos de funcionalidade, a audição enquanto meio de comunicação. Essa experiência possibilita ao surdo inserir-se nos campos das artes e do conhecimento acadêmico e construir sua própria expressão cultural pelo uso da língua de sinais e pela sua forma particular de ser, de se comunicar e conhecer o mundo à sua volta (PERLIN; MIRANDA, 2003).

A mesma relevância e multifuncionalidade é destacada pelo neurologista anglo-americano Oliver Sacks, que aponta que a experiência visual consubstancia-se pela articulação de sistemas cognitivos complexos que permitem ao surdo criar estratégias de apreensão dos estímulos que recebe com base em uma orientação espacial (totalmente pautada pela visualidade) e não sequencial/linear (de base auditiva). Tal orientação permite ao surdo compor uma gramática de natureza espacial muito particular. Essa característica, no entanto, não faz da experiência visual uma versão “antagônica” — ou mesmo “simplificada” — da experiência perceptiva não-surda.

Com base nessa constatação, SACKS (1998), sobretudo em seu livro “Vendo vozes”, contesta a validade de juízos de valor como os que caracterizam a surdez congênita como mais penosa e incapacitante ao ser humano que a cegueira, tendo em vista que somente pelo intermédio da língua seria possível adentrar “plenamente em nosso estado e cultura humanos” (SACKS, op. cit., p. 22).

Ainda de acordo com Sacks (op. cit., loc. cit.), concepções como essa estariam balizadas pela imprecisão e preconceito, não correspondendo de nenhuma forma à experiência surda. Sendo assim, crenças como as de pensar que os surdos são vítimas do silêncio e que são impedidos por ele de viver uma vida plena e significativa são meras projeções baseadas em desconhecimento ou conhecimento parcial das vivências e potencialidades surdas.

A reflexão desenvolvida por Sacks evidencia que projetar limitações ou problemas à condição surda, partindo do prisma não-surdo, por vezes conduz a percepções equivocadas a respeito das potencialidades e capacidade dos surdos. Tal entendimento, quando transposto à discussão acerca da relevância das práticas de letramento literário para os alunos surdos, demonstra, pelo modo como o silêncio é percebido, o desenvolvimento de certos processos ideológicos. Estes processos podem resultar em julgamentos parciais que deturpam a elaboração das imagens socialmente construídas dos surdos, prejudicando o desenvolvimento de ações, de natureza pedagógica ou não, que envolvam tais sujeitos.

Como evidenciado, os preconceitos associados aos surdos resultam, sobretudo, da concepção segundo a qual a audição seria o principal referencial para o estabelecimento dos processos necessários à vida em sociedade. Por esse ângulo, sem

ele, as pessoas estariam “incapacitadas e isoladas de um modo bizarro” (op. cit., loc. cit., p. 22).

Se analisada pelo viés das reflexões desenvolvidas neste estudo, tal linha de pensamento revela-se claramente refutável. Isso porque ela não leva em consideração que a experiência visual, contrariando o senso comum, não impede o letramento literário dos alunos surdos. Assim sendo, destaca-se que

muitos educandos surdos são familiarizados com o não verbal, ainda que haja alguns com comprometimentos que dificultam/impossibilitam a visão. Portanto, é possível torná-los familiarizados também com o verbal a partir do não verbal. O resultado que se espera é fazê-los tornarem-se leitores e, para isso, é indispensável ter consciência da necessidade de uma prática que os clame, os faça interagir, que tenha significado para eles. Desvalorizar o não verbal, em detrimento do verbal, é rechaçar um ponto de encontro entre o surdo e o texto literário. Possibilitar a experiência da leitura é fazê-lo tomar consciência de que está em uma sociedade leitora que escreve livros, cria textos, produz legendas para filmes, etc., de modo que é, praticamente, impossível escapar da leitura. (PEREGRINO, 2010, p. 71)

Para “possibilitar a experiência de leitura” dos estudantes surdos, reitera-se, há necessidade de adoção de uma mudança estrutural que envolva o(s) modo(s) de perceber a surdez e o surdo. Sendo assim, a proposição e aprimoramento de métodos de ensino e aprendizagem voltados ao atendimento de alunos surdos não pode fazer do silêncio uma metáfora para o apagamento das diferenças identitárias surdas.

Em vista disso, partilha-se da ideia segundo a qual “a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2012, p. 17) e negar aos surdos o direito à literatura é condenar estas pessoas à alienação e ostracismo. Assim, reitera-se que a permanência do silêncio acerca da educação literária desses estudantes lesiona seu acesso à educação integral e inclusiva de diversas maneiras.

4.5 Políticas e matrizes curriculares

Como referido anteriormente, considera-se profícua a presença de temas relacionados às identidades e vivências surdas no cotidiano das escolas regulares inclusivas. Para tanto, seria oportuno que tais temas fossem incluídos no rol de conteúdos programáticos das escolas e nos planos de ensino/ementas das faculdades

de Letras. Tal ação é proposta tendo em consideração que, embora haja certa autonomia nas práticas pedagógicas, os temas e conteúdos desenvolvidos em sala de aula são, com relativa escassez de flexibilização, pré-definidos pela combinação de diferentes valores e vozes sociais.

Essas representações buscam inscrever seus interesses e demandas em políticas nacionais de ensino. Em vista disso, elas contribuem para a definição, dentro de um universo extenso de conteúdos, de quais conhecimentos são adequados para difusão e estudo junto às novas gerações de pessoas a quem se oferece instrução escolar formal.

Assim sendo, observa-se que, mais que uma escolha técnica, a definição de conteúdos é uma prática de natureza essencialmente política, o que demonstra que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (SCHMIDT, 2003, p. 60). Não por acaso, esse processo complexo de mediação e negociação é nomeado justamente como “política curricular”.

Consequentemente, as políticas curriculares constituem espaços simbólicos e públicos que estão presentes em embates ideológicos e concepções divergentes presentes na própria realidade histórica e social. Assim sendo, é pertinente o entendimento segundo o qual os textos curriculares estão alinhados e expressam o discurso oficial do Estado, mas são definidos também “pelos diferentes setores sociais que os colocam em prática, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola” (MATISKEI, 2004, p. 190).

Esses espaços simbólicos e públicos instrumentalizam, por meio de diretrizes e dispositivos legais, as perspectivas que o governo federal entende como norteadoras das práticas pedagógicas que deverão ser adotadas em todo o país. Tais políticas curriculares irão fornecer as bases referencias para a composição das matrizes curriculares, documentos de referência para o trabalho docente.

As complexas interações envolvidas na elaboração dessas políticas “envolvem relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, resignificando-os em novos discursos e textos” (FERRAÇO et al, 2012, p. 6). Tal processo de resignificação confere visibilidade a temas que nem sempre fazem parte do senso comum.

Essa visibilidade possibilita a inserção de determinados assuntos, contextos, situações e vivências no rol de matérias que merecem ser melhor conhecidas e

debatidas coletivamente, minimizando parte dos processos de marginalização nos quais estes temas estejam inseridos. Por essa razão, a incorporação destas temáticas nas políticas curriculares, nas matrizes pedagógicas das faculdades e universidades, bem como nos currículos escolares é algo importante.

Quando deslocada para o campo da educação literária de pessoas surdas, tal disposição é proposta como estratégia viável para estimular a formação do leitor literário mais comprometida com as perspectivas da educação inclusiva. Sendo assim, ela está fundamentada na concepção socioantropológica da surdez, isto é, no entendimento dos surdos como uma comunidade linguística minoritária que partilha de “uma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (DANESI, 2007, p. 38).

Assim sendo, a comunidade surda, suas demandas e produções culturais próprias merecem ser consideradas em sala de aula para evitar seu apagamento. Esse apagamento representa, no mínimo, a desconsideração dos valores e potencialidades de uma coletividade complexa e abrangente.

Por esse prisma, destaca-se outra reivindicação histórica das comunidades surdas que precisa ser atendida no cotidiano pedagógico. Trata-se da oferta de um modelo educativo fundamentado nos princípios do bilinguismo, proposta que pode favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos.

Em termos de políticas curriculares, a resposta a tal pleito veio com o estabelecimento de alguns marcos legais. Dentre eles a lei federal nº 10.436/02 (também conhecida como “Lei de Libras”), que institui o ensino dessa língua como disciplina obrigatória para as licenciaturas (cursos de formação de professores) e a Fonoaudiologia.

Esse instituto legal concede reconhecimento linguístico à Libras que, desde então, passou a ser reconhecida oficialmente como meio de comunicação e expressão, tendo sua difusão e ensino assegurados nas escolas brasileiras. A referida lei dispõe:

Artigo 1º. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Artigo 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços, públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais — Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

[...]

Artigo 4º O sistema educacional federal e os sistemas e educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis, médio e superior do ensino da Língua Brasileira de Sinais — Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

Embora represente uma conquista importante à causa surda, inserindo o tema da surdez nas matrizes curriculares nacionais, a obrigatoriedade do ensino de Libras possui desdobramentos sobre os quais, normalmente, se silencia. Um deles diz respeito à distorção representada pela prática do ensino de Libras como uma obrigação burocrática, desvinculada das questões sociais das quais se originou e sem compromisso com a cultura e a identidade surdas.

Tal proceder adultera a proposta original que justificou a criação da Lei de Libras. Isso porque o curso desta disciplina envolve (ou deveria fazê-lo) não apenas o aprimoramento de mecanismos linguísticos inerentes, mas também o conhecimento da cultura surda, dos “processos históricos referentes às lutas que as pessoas com surdez vivenciam” e das “filosofias educacionais aplicadas na Educação de surdos” (MUNCINELLI, 2013, p. 27).

Nesses termos, a inclusão de uma disciplina sob a designação de “Libras” (ou similares) nos currículos dos cursos de licenciatura pode ser considerada como um avanço no que diz respeito à causa surda. No entanto, se voltada exclusivamente a questões linguísticas e sem articulação com contextos culturais, seus efeitos serão menos eficazes. Tal diminuição de sua abrangência ocorre porque, para ser significativa de fato, uma escola/uma aula “além de garantir o acesso à língua, precisa garantir o acesso à cultura, à história e aos conhecimentos acumulados da comunidade atendida” (GIORDANI, 2015, p. 212).

Sendo assim, entende-se que o ensino de Libras como mero cumprimento à legislação não colabora com as mudanças necessárias para uma educação inclusiva de fato. Descontextualizada de sua história e relevância cultural, a Libras não contribui

de modo pleno como vetor de inclusão dos surdos na escola e na sociedade e nem para a formação de professores comprometidos para com a proposta bilíngue da formação desses alunos.

A inscrição da Libras na grade curricular das faculdades e universidades precisa ser entendida não apenas como mais uma matéria a ser cursada, mas como “um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos surdos e para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva” (GODOI, 2011, p. 732). Por extensão, entende-se que o ensino dessa disciplina não deve ficar restrito, exclusivamente, à transmissão de conhecimentos linguísticos, pois

[...] o currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos, etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas. (LOPES, 2011, p. 86)

Outro aspecto importante que precisa ser considerado no curso do componente curricular sob a designação de “Libras” é o estudo de estratégias, metodologias pedagógicas e tipos de avaliação mais apropriadas para o atendimento dos alunos surdos. Além disso, há necessidade de espaços para a proposição de sugestão de modos de parceria possíveis entre o professor regente e o intérprete de Libras.

O aprimoramento dessa parceria é importante pois parte dos professores regentes que atuam em salas de aula inclusivas apenas tem contato com alunos surdos quando se deparam com eles em seu cotidiano profissional. Esses educadores, por vezes, desconhecem a Libras e elaboram suas aulas e materiais pensando nos estudantes não-surdos, não levando em consideração as especificidades pedagógicas dos alunos surdos.

Tal desconhecimento resulta em práticas, bastante comuns, como as de muitos professores falarem voltados para o quadro e de costas para os surdos. Essa postura dificulta/impede a leitura labial ou gestual, estratégias comumente utilizadas por alunos surdos para compreender as mensagens de seus interlocutores.

Por oportuno, destaca-se que tal modo de agir não resulta, necessariamente, do descompromisso ou intransigência do professor, mas de deficiências em sua formação,

inicial e continuada. Em todo caso, sobretudo em contextos como o referido, as interações com o intérprete podem ser fundamentais para evitar que atitudes simples impossibilitem a construção coletiva do trabalho pedagógico bem-sucedido com os alunos surdos.

As considerações apresentadas são propostas como questões relativas à matriz curricular da disciplina Libras. Isso porque, por enquanto, esta é a única matéria proposta oficialmente por órgãos gestores da educação brasileira e que apresenta o tema da Educação de surdos nos cursos de formação de professores.

Em vista de seu lugar de destaque, as limitações do alcance dessa disciplina precisam ser revertidas. Isso porque, com base no que está preconizado no artigo 59 da lei nº 9.394/96, todos os integrantes dos sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos com NEE, respeitando suas características e interesses.

No caso da educação de surdos como um todo, esse suporte deve levar em consideração que, além da utilização da língua de sinais, é importante que as escolas criem oportunidades para estudos, debates e ações que possibilitem o conhecimento da história e cultura das pessoas surdas. Tal proceder possibilitará aos surdos a ocupação de espaços de interação e legitimação social “com sua maneira própria de comunicar, ou seja, de acordo com a sua identidade cultural” (PEREIRA, 2008, p. 25).

Em se tratando de letramento literário, a harmonização com tal preceito é algo plenamente realizável, haja vista a linguagem literária ser um meio sensível à aceitação da diversidade humana. Realizável e desejável, afinal, a inclusão da temática da educação cultural no repertório curricular das aulas de literatura pode vir a facilitar o trabalho do professor. Isso porque, diante de diversos conteúdos teóricos, esse profissional ainda precisa encontrar espaço (e disposição) para comprometer-se com os princípios democráticos, éticos e humanísticos da educação. Nesse caso, a inclusão de temas relacionados à cultura e à(s) identidade(s) surda(s) é uma sugestão válida. A validade se deve à sua potencial contribuição para o combate da condição de invisibilidade dos alunos surdos.

Iniciativas como essa são importantes porque, como já referido, os surdos ainda sofrem com a desinformação e a inabilidade daqueles que os cercam e que, mesmo

sem querer, fazem da convivência com a diferença um difícil processo de interação marcado pelo distanciamento.

Por esse prisma, entende-se como imperativo o esforço, em todos os campos do saber, de fornecer, dentro dos espaços curriculares, elementos que fortaleçam a formação da identidade cultural e linguística dos surdos. Esse esforço pode ajudar a romper de vez com a concepção da surdez enquanto deficiência patológica e como único caracterizador possível da existência surda.

4.6 Produções acadêmicas: estado da arte

No início desse capítulo, referiu-se que uma etapa essencial para a pesquisa acadêmica é a da revisão da literatura. Essa fase da investigação é proposta como mecanismo que possibilita que o conhecimento produzido seja reorientado de modo a não ficar estagnado pela repetição de resultados, conclusões e propostas apresentadas por estudos já desenvolvidos.

Para tanto, o pesquisador se dedica ao levantamento e análise de obras e textos já desenvolvidos sobre determinado tema para, a partir deles, elaborar seu próprio trabalho de investigação. No entanto, o levantamento de estudos anteriormente realizados não se restringe apenas à sustentação teórica e conceitual de novas pesquisas. Por vezes, ele pode fornecer elementos para a interpretação do universo de produção do conhecimento científico, constituindo a própria pesquisa em si.

Esse tipo de investigação, conhecido como “estado da arte” (ou “estado do conhecimento”) possui caráter bibliográfico/documental e objetiva mapear e interpretar a produção científica sobre um determinado tema e em determinado período de tempo. Para tanto, são realizados inventários de dados específicos presentes em publicações em periódicos, anais de eventos acadêmicos (seminários, congressos, simpósios etc.), dissertações de mestrado e teses de doutorado em âmbito nacional ou internacional, entre outras bases de dados possíveis.

Levantamentos como os desenvolvidos por pesquisas de estado da Arte são bastante úteis para ajudar a compor um panorama abrangente da produção científica, situando quantitativa e qualitativamente os trabalhos acadêmicos sobre determinado assunto. Com base nesse tipo de levantamento, pode-se determinar e analisar, por exemplo, a distribuição geográfica de pesquisadores em diferentes regiões, o aumento

(ou diminuição) de interesse sobre um tema em determinado período cronológico ou, ainda, conteúdos, situações, referenciais ou abordagens que ainda carecem de maior atenção dos pesquisadores.

Nesse último caso parece se enquadrar a produção científica que versa sobre o ensino de Literatura e os alunos surdos que estudam em escolas inclusivas de nível médio ou EJA. Conforme já referido, a percepção geral que se tem é que essa é uma matéria ainda não é plenamente analisada e debatida, sobretudo pelo campo dos estudos literários.

No entanto, para constatar se há propriedade nesta impressão, é pertinente o desenvolvimento de um breve estudo sobre o “estado da arte” concernente às produções acadêmicas relativas ao tema. Tal levantamento possibilitará uma leitura de como o conhecimento científico vem tratando a questão do ensino de literatura para alunos surdos.

4.6.1 Delimitação do *corpus*

Para a delimitação do *corpus* documental a ser analisado, estabelece-se como critério de investigação a análise de dados presentes em três repositórios de referência no campo da pesquisa científica. O primeiro é o “Catálogo de Teses e Dissertações” (anteriormente chamado de “Banco de Teses”) disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de seu endereço eletrônico <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. O segundo é a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), base de dados desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e com sítio eletrônico <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. O terceiro inventário eletrônico definido como referência foi o “Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil” (DGP), repositório institucional mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) disponível em <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>>. A escolha desses portais, em detrimento de outros possíveis, se deve, sobretudo, pela credibilidade das instituições que os disponibilizam.

A CAPES é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação e que tem como objetivos principais o fomento, a avaliação e a regulação dos cursos de pós-

graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado acadêmico e profissional bem como de doutorado acadêmico) no Brasil e o desenvolvimento da pesquisa científica nacional. Dentre as atribuições desta agência governamental estão a autorização de novos cursos de pós-graduação, a avaliação periódica dos cursos já em funcionamento, a concessão de bolsas de estudos, o suporte para a realização de eventos científicos e a promoção do intercâmbio e da cooperação entre instituições (nacionais e internacionais) de ensino e pesquisa.

Cabe, ainda, à CAPES promover o acesso e divulgação da produção científica nacional e estrangeira em seu “Portal de Periódicos”. Esse portal funciona como uma biblioteca virtual na qual é possível ter acesso a artigos, pesquisas e resumos oriundos de revistas científicas e bases de dados de interesse de pesquisadores dos mais variados campos da produção acadêmica.

Inserido no Portal de periódicos da Capes, está o “Catálogo de Teses e Dissertações”, repositório oficial do governo brasileiro para divulgação de teses e dissertações apresentadas em todo o território nacional. Essa monumental biblioteca digital possibilita a configuração da memória institucional acadêmica brasileira.

Além da credibilidade da instituição que o disponibiliza, esse dispositivo foi escolhido para o levantamento que se objetiva realizar em função da facilidade de acesso que ele propicia ao público em geral. Tal abertura, no entanto, não compromete a qualidade da informação fornecida. Isso porque as informações disponibilizadas possuem fonte fidedigna, sendo repassadas diretamente à CAPES por programas de pós-graduação existentes em todo o Brasil. Tais programas, credenciados pelo Ministério da Educação, são responsáveis pela veracidade dos dados informados.

Conforme mencionado, o segundo repositório escolhido foi o Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) no Brasil. Esta base de dados é uma funcionalidade da “Plataforma Lattes”— portal mantido pelo CNPq e que possibilita, entre outros serviços, a consulta a currículos e atividades acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, individualmente ou inseridos em grupos de pesquisa.

O CNPq é uma instituição ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e se destina ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação e qualificação de pesquisadores no Brasil e no mundo. Em seu DGP são apresentadas informações relativas aos coletivos de pesquisadores das mais diversas áreas. Entre as informações disponíveis estão os nomes e a titulação dos membros que constituem os

grupos, as linhas de pesquisa e áreas de conhecimento aos quais esses se vinculam, índices de produção científica e parcerias existentes entre os grupos e as instituições de ensino superior e empresas ligadas ao ramo da pesquisa científica ou tecnológica.

As informações presentes no DGP serão relevantes para o levantamento a ser desenvolvido. Isso porque seu banco de dados possibilitará o mapeamento das linhas de pesquisa adotadas pelas instituições de ensino superior e que possuam afinidade conceitual com os descritores relacionados ao recorte proposto.

Além dos portais referidos, será consultada, também, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, repositório mantido e disponibilizado pelo IBICT. Esse órgão, a exemplo da CAPES e do CNPq, é uma organização governamental e está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Dentre seus objetivos, está o de “promover a competência e o desenvolvimento de recursos e infraestrutura de informação científica e tecnológica para a produção, a socialização e a integração do conhecimento científico-tecnológico” (BRASIL, 2016).

O IBICT é responsável por propor políticas, promover estudos e pesquisas e difundir inovações que contribuam com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Brasil. Entre os produtos e serviços disponibilizados por esse órgão, destaca-se a já referida Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base de dados que objetiva reunir em um único portal teses e dissertações apresentadas nacionalmente ou desenvolvidas por brasileiros no exterior.

Como visto, tanto o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quanto a BDTD do IBICT buscam oportunizar o amplo acesso à produção acadêmica, configurando-se como referenciais nacionais para os pesquisadores. Mas há diferenças marcantes entre os dois portais. A principal delas diz respeito ao fato de o Banco de Teses do IBICT disponibilizar um *link* (ou encaminhamento eletrônico) que conduz diretamente ao texto completo da tese ou dissertação pesquisada. Tal funcionalidade não estava totalmente disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no momento da pesquisa e que, por vezes, apresentou apenas os resumos dos trabalhos depositados e os metadados da instituição na qual a tese ou dissertação foi defendida.

Além da definição da fonte de pesquisa, foi necessário o estabelecimento de uma segunda delimitação tendo em vista o levantamento do Estado da Arte dos estudos sobre o ensino de Literatura e os alunos surdos em turmas inclusivas de nível médio ou EJA. Trata-se da determinação do intervalo temporal a ser analisado. No caso, o

período cronológico estabelecido diz respeito aos dados relativos aos cinco últimos anos disponíveis para pesquisa, isto é, englobando o intervalo compreendido entre 2013 e 2017. A opção por tal recorte foi feita tendo em vista o critério da atualidade dos trabalhos.

Dito isso, refere-se que levantamento bibliográfico em si adotou o seguinte ordenamento: primeiramente, foram pesquisados termos descritores no DGP. Na sequência, a busca foi realizada no Catálogo de Teses da Capes e, por fim, foi consultado o Banco de Teses do IBICT. Tal disposição foi adotada tendo em vista o ordenamento lógico que parte da referência aos dados mais gerais para chegar aos mais particulares (cf. SEVERINO, 2017), estruturação que pode auxiliar a interpretação dos resultados obtidos.

Assim, na ferramenta “Buscar grupo” do portal do DGP, foram pesquisados os descritores (ou “termo de busca”, consoante a terminologia adotada nesse repositório) “literatura”/”literário(a)”, “inclusivo”/”inclusiva”, “educação inclusiva”, “ensino de literatura”, “educação literária”, “letramento literário”. Por fim, foi consultada a expressão “ensino de literatura” associada ao termo “inclusão” ou “inclusivo”.

Os descritores foram consultados tendo em vista a linha de pesquisa e, dentro desse parâmetro, foram abrangidos o “nome do grupo”, o “nome da linha de pesquisa”, a “palavra-chave da linha de pesquisa” e o “objetivo da linha de pesquisa”.

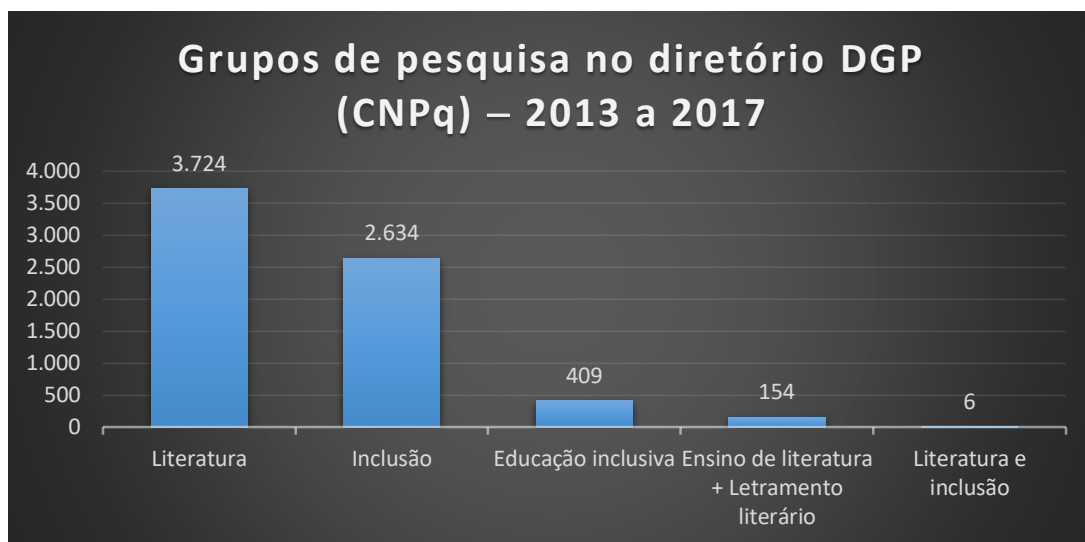
É importante destacar, antes da apresentação de dados, que as referidas consultas foram feitas e refeitas em diferentes momentos e essa alternância possibilitou a constatação de pequena flutuação de dados em períodos diferentes de realização do mapeamento. Tal flutuação se deve a atualizações do sistema. No entanto, as alterações observadas não foram numericamente significativas. Em vista disso, tomou-se como base para análise os dados obtidos na última pesquisa feita, ação realizada no mês de abril de 2018.

4.6.2 Dados

Com base nos critérios mencionados na seção anterior, foram identificados **3.724** grupos que se vinculam ao estudo de “literatura” ou ao campo ”literário(a)”, **2.634** que desenvolvem estudos sobre o tema da “inclusão” ou investiguem o campo “inclusivo(a)”, **409** que tratam da “educação inclusiva”, **93** grupos que abordam o

“ensino de literatura”, **61** que tematizam o “letramento literário”/“educação literária”, **6** que se vinculam aos descritores “literatura” associado a “inclusão” e **nenhum** que estude temas relativos a “literatura para/e alunos surdos”.

Para facilitar a visualização desses dados, apresenta-se sua disposição em forma de gráfico:



Em termos de porcentagem, considerando-se o total de grupos que atendem aos parâmetros pesquisados (**6.927**), obtém-se a seguinte distribuição:

Percentuais dos Grupos de pesquisa cadastrados no DGP (CNPq) — 2013 a 2017	
Total pesquisado	100 % (6.927)
Literatura	53,8% (3.724)
Inclusão	38% (2.634)
Educação inclusiva	6% (409)
Ensino de Literatura/ letramento literário	2,2% (93)
Letramento literário	0,8%

	(61)
Literatura e inclusão	0,01% (6)

A segunda consulta, desta vez ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi estruturada de modo semelhante à pesquisa ao DGP. Assim, inicialmente, foram definidos termos descritores básicos e esses foram inseridos na ferramenta de busca disponibilizada no portal. Na busca com o referencial “literatura”, foram apontados **33.096** estudos. Desses trabalhos, **24.374** foram dissertações de mestrado (acadêmico ou profissional) e **8.722** teses de doutorado (os trabalhos vinculados ao grau acadêmico “profissionalizante” não foram considerados no levantamento realizado).

As “grandes áreas de conhecimento” às quais se vinculam as produções referidas envolvem “linguística, letras e artes” (**7.093**), áreas “multidisciplinares” (**2.706**) e “Ciências humanas”— que, de acordo com a classificação adotada pela CAPES, incluem os estudos da área de educação — (**4.009**). Com relação à “área de conhecimento”, há **4.967** trabalhos vinculados à área de “Letras”, **1.334** à área de “educação”, **833** à “literatura”, **20** à “educação especial” e **162** ao campo do “ensino/ensino e aprendizagem”.

Tendo em vista que o termo “literatura” nem sempre está associado ao campo dos estudos literários, incluindo também as pesquisas, em qualquer área, já realizadas sobre um determinado tema, houve necessidade de estabelecimento de uma delimitação. Assim, para o cômputo geral nesta base de dados, foram considerados apenas os estudos vinculados a uma das áreas correlacionadas ao escopo do presente trabalho: “linguística, letras e artes”, “ciências humanas” e áreas “multidisciplinares” (que podem envolver, simultaneamente, as duas áreas anteriormente mencionadas). Desse modo, o referencial “literatura” é considerado como um conjunto composto por **13.808** pesquisas acadêmicas.

É importante destacar, ainda, que a ferramenta de busca existente neste repositório não possibilita a combinação entre termos de busca geral como a disponibilizada no portal do DGP. Em função de tal restrição, se forem pesquisados, por exemplo, os descritores “literário” e “alunos surdos”, o resultado da pesquisa não indicará os estudos que apresentem, no corpo do texto ou no título do trabalho, os dois termos em conjunto. Assim sendo, não foi possível realizar a pesquisa combinada

entre descritores como feito no portal do DGP. Nesse caso, serão referidos os estudos que, separadamente, abordem o termo “literário” ou “alunos surdos”.

Com o termo “inclusão”, a pesquisa identificou **11.661** trabalhos. Desse rol, **8.904** são dissertações e **2.743** são teses. A distribuição desses trabalhos por “grande área de conhecimento” aponta que **390** são categorizados como pertencentes à “linguística, letras e artes”, **1.661** às áreas “multidisciplinares” **2.624** às “ciências humanas”. No que tange à “área de conhecimento”, há **145** trabalhos vinculados à área de “letras”, **1.580** ao campo da “educação”, **14** à “literatura”, **74** à “educação especial” e **198** ao domínio do “ensino/ensino e aprendizagem”.

A busca com o descritor “educação inclusiva” revela existência de **968** pesquisas. Destas, **819** são dissertações e **149** são teses. Com relação às “grandes áreas de conhecimento”, os trabalhos apontados estão assim categorizados: **44** pertencem à área de “linguística, letras e artes”, **216** vinculam-se a áreas “multidisciplinares” e **626** às “ciências humanas”. Com relação à “Área de conhecimento”, **11** trabalhos vinculam-se à área de “letras”, **476** à área de “educação”, **1** à “literatura”, **31** à “educação especial” e **66** ao campo do “ensino/ensino e aprendizagem”.

Com o descritor “ensino de literatura” ou “educação literária”, foram encontrados **219** trabalhos, dos quais **181** são dissertações e **38** são teses. As “grandes áreas de conhecimento” às quais se vinculam os trabalhos referidos incluem **159** trabalhos da área de “linguística, letras e artes”, **12** estudos são “multidisciplinares” e **48** se vinculam às “ciências humanas”. Se considerados em função da “área de conhecimento”, há **84** trabalhos que se relacionam à área de “letras”, **43** à de “educação”, **2** à “literatura” e **nenhum** correlacionado à “educação especial” ou ao campo do “ensino/ensino e aprendizagem”.

A busca com o parâmetro “letramento literário” indica a existência de **256** pesquisas. Destas, **239** são dissertações e **17** são teses. Com relação às “grandes áreas de conhecimento”, esses estudos estão assim distribuídos: **206** pertencem à área de “linguística, letras e artes”, **8** vinculam-se a áreas “multidisciplinares” e **41** às “ciências humanas”. No que diz respeito à “área de conhecimento”, foram apresentados **50** trabalhos vinculados à área de “letras”, **40** à área de “educação”, **nenhum** à “literatura” e à “educação especial” e **7** ao campo do “ensino/ensino e aprendizagem”.

Especificamente no caso das expressões “ensino de literatura para alunos surdos”, “educação literária para alunos surdos” e “letramento literário para alunos surdos” e os mesmos descritores, desta vez substituindo o termo “para” por “e”, não foram utilizados em nenhuma produção dentro do período sob análise. Da mesma maneira, não foi indicada a existência de nenhuma pesquisa que aborde, em algum momento, a expressão “literatura e inclusão”.

Os percentuais dos trabalhos, distribuídos por “Grande área do conhecimento”, são os seguintes:

Percentuais de trabalhos, por “Grande área de Trabalho”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2013-2017)					
Referencial Pesquisado	Linguística, Letras e Artes	Ciências humanas	Multidisciplinar	Outras Áreas	Total
Literatura	51,4% (7.093)	29% (4.009)	19,6% (2.706)	X	100% (13.808)
Inclusão	3,3% (390)	22,5% (2.624)	14,2% (1.661)	60% (6.986)	100% (11.661)
Educação inclusiva	4,5% (44)	64,7% (626)	22,3% (216)	8,5% (82)	100% (968)
Ensino de Literatura/ Educação literária	72,5% (159)	22% (48)	5,5% (12)	0% (0)	100% (219)
Letramento literário	80,4% (206)	16% (41)	3,2% (8)	0,4% (1)	100% (256)

No caso das “Áreas de conhecimento”, observa-se a seguinte distribuição percentual de temas pesquisados:

Percentuais de trabalhos, por “Grande área de Trabalho”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2013-2017)					
Referencial Pesquisado	Letras	Literatura	Educação/ Educação especial/ Ensino/ Ensino e aprendizagem	Outras áreas	Total
Literatura	36% (4.967)	6% (833)	11% (1.516)	47% (6.492)	100% (13.808)
Inclusão	1,2% (145)	0,1% (14)	16% (1.852)	82,7% (9.650)	100% (11.661)
Educação inclusiva	1,1% (11)	0,1% (1)	59,2% (573)	39,6% (383)	100% (968)
Ensino de Literatura/ Educação literária	38% (84)	1% (2)	20% (43)	41% (90)	100% (219)
Letramento literário	19,5% (50)	0% (0)	18,3% (47)	62,2% (159)	100% (256)

O terceiro, e último, repositório a ser pesquisado é o Banco de Teses do IBICT. Nesse banco de dados virtual, a pesquisa com o termo “literatura” associado ao parâmetro “literário(a)” indica a existência de **3.540** estudos acadêmicos. Desses, **2.390** são dissertações e **1.150** são teses. O levantamento das áreas de conhecimento às quais se vinculam tais estudos apontam que, do total referido, **686** são pesquisas pertencentes aos campos da “linguística, letras e artes”, **113** à “educação” e **195** à “literatura”/“teoria literária”.

Com o descritor “inclusão”, são listadas **11.509** pesquisas, das quais 8.021 são dissertações e **3.488** são teses. Desses trabalhos, **118** pertencem às áreas de “linguística, letras e artes”, **596** à “educação”, **11** ao campo de estudo “multidisciplinar” e **2** à “literatura”/“teoria literária”.

O mapeamento com a expressão “educação inclusiva” aponta a existência de **728** estudos (**553** dissertações e **175** teses). Desse quantitativo, **10** pesquisas estão vinculadas à área de “linguística, letras e Artes”, **186** à área de “educação” e **nenhum** especificamente ao campo da “literatura”/“teoria literária”.

Com relação aos descritores “ensino de literatura” e “letramento literário”, o banco de dados revela a existência de **236** pesquisas. Destas, **180** são dissertações e **56** são teses. A busca indica, ainda, que desse total, **69** trabalhos estão vinculados à área de “linguística, letras e artes”, **23** à área de “educação” e **6** ao campo da “literatura”/“teoria literária”.

A pesquisa com o descritor “literatura”/“literário(a)” associado ao termo “inclusão” é encontrado em **1.145** trabalhos acadêmicos (**740** dissertações e **405** teses). Tais estudos estão assim distribuídos por área de conhecimento: **46** se vinculam às áreas de “linguística, letras e artes”, **60** ao campo da “educação” e **2** à “literatura”/“teoria literária”.

No caso da busca pelas expressões “ensino de literatura”, “educação literária” e “letramento literário” associadas ao descritor “alunos/estudantes surdos”, observa-se a existência de 4 pesquisas¹⁵. A leitura dos títulos apontou que, na verdade, são **3** os títulos (**1** tese e **2** dissertações). A quantidade de 4 trabalhos foi apontada porque um mesmo estudo foi listado duas vezes pois atendeu dois critérios (“ensino de literatura” e “educação literária”) pesquisados separadamente. Feito o esclarecimento, destaca-se que dos **3** estudos apontados, **1** trabalho relaciona-se à área de “linguística, letras e artes” e **2** à “educação”.

A distribuição percentual dos índices constatados é a seguinte:

<p style="text-align: center;">Percentuais de trabalhos, por área, no Banco de Teses do IBICT (2013-2017)</p>
--

¹⁵ Em razão de sua representatividade qualitativa em relação ao consideravelmente extenso universo quantitativo de pesquisas acadêmicas no intervalo investigado, os três estudos serão referidos nesta nota de rodapé e nas referências bibliográficas. Os estudos apontados foram a tese “Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um Estudo da Coleção “educação de Surdos” e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet”, de autoria de Arlene B. Silva (SILVA, 2015) e as dissertações “O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra *As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português*”, de Almir B. dos Santos (SANTOS, 2016) e “Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos”, de Lia G. Gurgel (GURGEL, 2016).

Referencial Pesquisado	Linguística, Letras e Artes	Literatura	Educação	Total
Literatura/ literário(a)	19,3% (686)	5,5% (195)	3,2% (113)	100% (3.540)
Inclusão	1% (118)	0,01% (2)	5,2% (596)	100% (11.509)
Literatura/ literário(a) + inclusão	4% (46)	0,2% (2)	5,2% (60)	100% (1.145)
Educação inclusiva	1,3% (10)	0% (0)	25,5% (186)	100% (728)
Ensino de Literatura/ Educação literária/ Letramento literário	27% (69)	2% (5)	9,7% (25)	100% (257)
Ensino de Literatura/ Letramento literário/ Educação literária + Alunos/estudantes Surdos	33,3% (1)	0 % (0)	66,6% (2)	100% (3)

4.6.3 Análise dos dados obtidos

O levantamento realizado não é proposto como retrato definitivo ou absoluto da produção acadêmica em nível de pós-graduação a respeito dos estudos que versam sobre o ensino de literatura e os alunos surdos em turmas inclusivas de nível médio ou EJA. Com efeito, esta delimitação busca tão somente apresentar um parâmetro possível para identificar a presença de pesquisas acadêmicas sobre o tema e comparar, quantitativamente, o grau de interesse dos pesquisadores sobre essa temática em campos distintos, dentre eles, o dos estudos literários.

Assim, o mapeamento desenvolvido revela um panorama que merece consideração. Além disso, ele atesta a validade da tese defendida neste trabalho acerca do silêncio, perceptível também no campo das pesquisas acadêmicas, existente sobre o tema dos surdos e da surdez como um todo e do ensino de literatura para alunos surdos de modo específico.

Os dados apresentados fornecem indícios que podem atestar a validade da argumentação segundo a qual o ensino de literatura para alunos surdos não tem recebido a atenção que poderia receber dos estudos literários e suas contribuições axiomáticas. A ocorrência de tal conjuntura pode impedir que os processos de ensino e aprendizagem, bem como a formação do leitor literário surdo, possam avançar de modo a concretizar o projeto de educação inclusiva, humanística e democrática que se pretende oferecer a todos os alunos.

Isto posto, corrobora-se a ideia de que os estudos a respeito da Literatura Surda “ainda são vistos a partir de um conjunto restrito de perspectivas acadêmicas, o que justifica o desenvolvimento de mais estudos acerca do tema, sob diferentes referenciais teóricos e metodologias” (RIBEIRO; PEREIRA, 2015, p. 178). A pertinência do ponto de vista apontado fica evidente, sobretudo, se for considerado que, no levantamento de duas das três bases de dados consultadas (DGP e Catálogo de teses e dissertações da CAPES), não existem pesquisas acadêmicas voltadas à questão do ensino de literatura para alunos surdos.

A rigor, mesmo no terceiro diretório analisado, o cenário não é muito diferente e a representatividade numérica de trabalhos desta natureza é manifestamente exígua. Sem o suporte e estímulo dos estudos especializados, há potencial para a estagnação teórica e, decorrente dessa, a precarização das práticas pedagógicas.

Um segundo aspecto a ser destacado na análise dos mapeamentos realizados é o da constatação de um arco progressivo de estudos acadêmicos conforme o foco das pesquisas se aproxima mais de temas relativos ao universo vivencial das escolas. Assim, observa-se a gradual escassez de pesquisas que refiram-se ao ensino de literatura. A curva descendente se intensifica à medida em que os trabalhos versam sobre o tema da inclusão/ensino especial.

Além desse declínio, observa-se clara convergência temática caracterizada pela concentração dos estudos sobre a inclusão/Educação inclusiva nos campos da educação e da linguística. Este cenário possibilita entender que, embora haja presença

do ensino e estudo da literatura nas escolas, esse campo ainda carece de maior diálogo com outras áreas que também fazem parte da dinâmica formativa dos estudantes, surdos ou não.

A exiguidade de estudos sobre a educação literária em perspectiva inclusiva que partam do campo da literatura e a prevalência de pesquisas sobre o tema concentrados em outras áreas são fenômenos complexos. No entanto, sua existência contribui para o silenciamento e desconhecimento generalizado da identidade e cultura surdas.

Para combater seus efeitos negativos são necessárias mudanças estruturais que demandam esforço permanente e coletivo. Tal esforço envolve, por exemplo, a criação de fóruns especializados (grupos ou linhas de pesquisa) promovidos por universidades ou faculdades e que promovam o conhecimento, debate e investigação sobre temas relativos à condição surda.

A ausência de conteúdo acadêmico consolidado sobre o tema representa um dilema pontual à promoção da educação integral, humanística e democrática. Para além dos muros da escola, essa modalidade de silêncio contribui com o atual estado de desconhecimento generalizado dos interesses, anseios, demandas e características da comunidade surda, devendo, portanto, ser combatida.

4.7 Cultura surda: (re)conhecimento e contestação

As reflexões apresentadas até aqui buscaram enfatizar a importância que a construção da identidade cultural possui com relação ao desenvolvimento da subjetividade surda e a pertinência deste processo na proposição de uma Educação literária comprometida com o paradigma da inclusão. No entanto, conforme já argumentado, esse parâmetro educativo ainda não se encontra plenamente desenvolvido. Uma das razões para essa imobilidade pode ser a predominância de apagamentos que silenciam sobre aspectos significativos sobre o ser surdo.

Tais silêncios e silenciamentos resultam em grande parte de um contexto historicamente construído por olhares assistencialistas e restritivos nos quais a cultura surda permanece “contestada e periférica” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 24). Por envolver preconceitos e implicar em prejuízos de diversas naturezas, tal contexto precisa ser transformado. Essa mudança é um “caminho imprescindível” (op. cit., loc. cit.) quando se pensa na inclusão de pessoas e passa, necessariamente, pela abertura e

(re)conhecimento da identidade e alteridade surdas nos mais diversos contextos de interação social e não seria diferente com o escolar.

Um passo importante para a concretização da referida mudança envolve a adoção do entendimento segundo o qual, embora não sejam homogêneos, os diversos grupos de indivíduos surdos compõem uma coletividade própria designada de “povo surdo”. Esse coletivo humano constitui o cerne da *comunidade surda* e pode ser entendido como um grupo de pessoas que partilham costumes, história, tradições e possuem uma concepção de mundo em comum elaborada a partir da Experiência Visual (STROBEL, 2008).

Tal coletividade, como qualquer outra, possui uma “produção cultural específica” (MARQUES DA SILVA et al., 2016, p. 431) que dissemina, assimila e instaura elementos que a caracterizam como grupo. Tendo em vista a sua importância, a produção cultural surda, assim como a própria surdez, precisa e merece ser (re)conhecida como expressão legítima e autônoma, não como subsidiária ou opositiva da cultura não-surda.

4.7.1 Artefatos culturais surdos

Anteriormente, foi referido que a separação representada pelas diferenças é algo que se constitui sócio e historicamente. É importante destacar, no entanto, que os elementos de integração entre as pessoas também o são. Por esse ângulo, pode-se entender que a afinidade entre interesses, objetivos, valores, ideias etc. como um dos princípios que podem levar à constituição dos grupos ou coletividades humanas.

Tais coletividades, então, seriam estabelecidas, de maneira complexa e profundamente intrincada, com base em conceitos como a diferença e a igualdade. Em termos gerais, a noção de igualdade fomenta a aglutinação dos que se entendem como semelhantes e a de diferença estabelece o distanciamento entre os que não julgam sê-lo.

Tendo em vista que múltiplos são os significados e valores que podem servir de parâmetro de empatia ou incompatibilidade entre as pessoas, sempre haverá grupos que se constituem e reconstituem com diferentes níveis de identidade entre seus integrantes e entre si e os grupos que se desassocia pela ausência ou conflito com esse princípio. A materialidade dos elementos determinantes pelo estabelecimento de

vínculos entre os indivíduos é intangível. No entanto, é possível apontar a dimensão cultural como integrante possível desse universo de constituintes significativos partilhados coletivamente.

Inseridos nessa dimensão estariam os *artefatos culturais*. Em sua origem, o termo “artefato” remete ao campo da arqueologia, que considera como “artefatos” os objetos produzidos pelo homem e que forneçam indícios sobre o período histórico em que foram produzidos. Contemporaneamente, esse conceito foi atualizado, abrangendo as mais diversas produções, materiais e imateriais, humanas.

Isto posto, entende-se que artefatos culturais são elaborações produzidas socialmente e inseridas em processos de produção, significação, representação, consumo e regulação. Tais elaborações desempenham relevante papel nos processos de identificação entre os integrantes de uma mesma coletividade (HALL, 2005).

Quando pensados em termos culturais, os artefatos incluem todas as “produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008, p. 39). Por esse prisma, eles podem ser entendidos como criações produzidas e consumidas em dinâmicas bastante complexas e que funcionam como operadores importantes para a formação das identidades e subjetividade das pessoas.

Em vista de sua estruturação elaborada, é possível entender que esses elementos são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de significados partilhados em um mesmo universo conceitual. A música, a dança, o teatro, a fotografia, o vestuário, as tradições e a literatura são alguns exemplos de artefatos culturais.

Como dito, as produções culturais desempenham importante papel na estruturação das coletividades humanas e para os processos subjetivos individuais. No caso dos surdos não é diferente e esses indivíduos, enquanto pares de uma comunidade legítima, possuem artefatos culturais próprios que ajudam a caracterizar o povo surdo como tal. Tais artefatos estão profundamente marcados pela experiência visual e criam

um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura, proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade surda. (CAMPELLO, 2008, p. 91)

Os artefatos culturais surdos são variados e, quando considerados em seus sistemas de circulação, constituem a base da cultura surda¹⁶. STROBEL (2008) aponta a existência de oito principais artefatos culturais surdos: a *experiência visual*, a *experiência linguística*, a *vivência em família*, a *Literatura Surda*, a *vida social e desportiva*, as *artes visuais*, a *política* e os *materiais* (aparatos criados para auxiliar a acessibilidade, a comunicação e outras demandas cotidianas surdas).

A existência de tais artefatos não significa que os surdos, para se considerarem (ou serem considerados) membros do povo surdo, vivam isolados em seu mundo e interajam apenas com produções oriundas ou voltadas para essa comunidade. A rigor, a existência de artefatos culturais surdos aponta, justamente, para outra orientação: atesta a pluralidade da cultura surda e convida para o contato e a interação com a diferença que a caracteriza.

No entanto, a despeito de sua riqueza, a cultura surda e seus aparatos não são plenamente conhecidos e isso representa uma perda significativa para a constituição identitária e cultural dos surdos. Tal prejuízo ocorre porque, no curso das relações sociais e seus sistemas simbólicos complexos de representação, ser percebido pelo outro é um princípio basilar para a constituição do “eu”.

Por esse prisma, o desconhecimento sobre a cultura surda constitui mais uma face negativa do silêncio sobre os surdos e a surdez. Esse silêncio pode ser melhor percebido pela observação de alguns desdobramentos relacionados a um artefato cultural surdo em especial, a *Literatura Surda*.

4.7.2 Literatura Surda

Embora seja um artefato cultural importante, a *Literatura Surda* é ainda desconhecida por não-surdos e até mesmo pelos próprios surdos (cf. SOUZA; MENEZES, 2016). Isso, necessariamente, não diminui a relevância de tal expressão

¹⁶ Destaca-se que a referência à cultura surda não é feita tendo em vista o acirramento de polaridades entre essa e a cultura não-surda e nem de forma absoluta, alheia a outras características identitárias e culturais das pessoas surdas. Sendo assim, embora considere-se a existência dessa modalidade cultural, enfatiza-se que o paralelo entre a cultura não-surda e a surda é referido para evidenciar a tese adotada neste estudo, destacando os diversos inconvenientes que podem surgir da imersão não dialógica em uma cultura majoritária e diferente — processo há muito vivenciado pelos surdos.

cultural para as pessoas surdas, apenas reitera a intensa heterogeneia que caracteriza as experiências e sistemas de valores presentes nessa coletividade.

Além disso, o desconhecimento acerca da Literatura Surda por vezes vem acompanhado de muitas dificuldades no entendimento e imprecisões na caracterização deste artefato cultural. Tais elementos podem instituir ou estimular a resistência ao acolhimento dessa expressão, mas não impossibilitam sua existência.

Portanto, entende-se a existência de dúvidas sobre a definição e caracterização do que seja Literatura Surda como um processo natural. Entre elas, se seriam incluídas nessa designação textos literários vertidos para Libras, obras que abordassem as vivências surdas (ainda que escritas por escritores não-surdos) ou textos escritos por surdos (ainda que não abordassem temáticas relativas à surdez).

Não há ainda um consenso quanto definição de um ou outro destes parâmetros para a definição deste artefato cultural. Para alguns autores, inclusive, tais características podem, até, ser combinadas, o que leva a entender que a expressão “Literatura Surda”

contempla um conjunto de textos produzidos, que circulam e são consumidos em língua de sinais, principalmente por surdos. Nesse caso, além da circulação presencial, seus registros dão-se principalmente por meio de vídeos, com suporte em DVDs e em sites da internet. A Literatura Surda também é composta de livros escritos em Português, marcados pela cultura surda, produzidos por surdos ou não. (MÜLLER; KARNOPP, 2017, p. 126)

Por outro prisma, a Literatura Surda pode ser entendida como

a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2010b, p.161)

Pesquisadores dos chamados *estudos surdos* (isto é, pessoas que investigam os temas relativos à educação dos surdos a partir da perspectiva da surdez como experiência cultural e identidade política e não como deficiência), apontam que são múltiplas as configurações da Literatura Surda. Isso se deve, em grande parte, pela complexidade inerente à própria natureza desse sistema literário. Assim, percebe-se

que “não é fácil definir a Literatura Surda. Como não há uma definição ou uma única conceituação para literatura em geral, também não há uma definição única para Literatura Surda.” (MOURÃO, 2011, p. 20).

Independentemente das dificuldades de definição, a Literatura Surda é apontada como uma expressão que seria tão variada quanto a produzida e lida por sujeitos não-surdos e englobaria textos de diversas naturezas e em diversos gêneros. Além disso, uma propriedade dessa linguagem seria evidente: essa modalidade literária teria surgido de uma necessidade de comunicar e compartilhar as experiências e sentimentos decorrentes das vivências surdas.

No que diz respeito à natureza, principalmente no que se refere ao maior ou menor grau de “autonomia em relação aos outros textos” (RIBEIRO e PEREIRA, 2015, p. 168), a Literatura Surda incluiria *traduções* (de obras em línguas estrangeiras diretamente para a língua de sinais, como no caso das *Fábulas de Esopo*), *adaptações* (releituras de obras já existentes com acréscimo de personagens, temas ou situações relacionadas à cultura surda, a exemplo das obras “Rapunzel surda”, “Patinho surdo” e “Cinderela surda”) e *criações* (obras originais, dentre as quais cita-se “Até onde vai o surdo”, de Jorge Sérgio L. Guimarães, “Meus sentimentos em folha”, de Ronice Oliveira e “O voo da gaivota”, de Emmanuelle Laborit).

Em termos de gêneros, a Literatura Surda englobaria peças teatrais, poesias, poemas, fábulas, anedotas. Nesta classificação estariam inseridas, ainda, a narração de histórias e as produções de vídeos caseiros realizadas por sujeitos surdos e não-surdos usuários de Libras (DALL’ALBA e STUMPF, 2017).

De acordo com PISSINATTI (2016), embora já consolidada em outros países, a Literatura Surda no Brasil ainda encontra-se em estágio inicial de desenvolvimento. Isso se deve ao fato de ser mais recentes por aqui o atendimento de demandas históricas surdas, a exemplo do reconhecimento da Libras como segundo idioma oficial brasileiro. Tal caráter incipiente faz com que as obras literárias surdas ainda estejam concentradas nas produções dirigidas ao público infanto-juvenil, de caráter autobiográfico e as de natureza humorística (sobretudo anedotas e piadas), que são predominantes se comparados a outros tipos de textos voltados à leitura de jovens e adultos.

Embora marcada pela adjetivação, a Literatura Surda possui natureza que convida à interação e à inclusão. Assim, embora seja uma demanda do povo surdo o

reconhecimento de seu artefato cultural literário e que este seja voltado à leitura de pessoas surdas, essa demanda não se encerra em si. Portanto, entende-se que é preciso que tal expressão artística seja lida, discutida e estudada dentro e fora da comunidade surda.

Nesse sentido, partilha-se das considerações desenvolvidas por BRUM et al (2017). Para esses autores, embora os textos considerados como pertencentes à Literatura Surda tenham surgido na comunidade surda, sua leitura não está orientada para leitura exclusiva de leitores surdos.

O conhecimento dessa expressão pelos não-surdos é necessário, pois pode estimular a valorização; na esfera literária; da identidade e cultura das pessoas surdas, conferindo maior visibilidade às suas práticas culturais. Isso porque a Literatura Surda institui, aperfeiçoa e difunde as identidades surdas dentro e fora das próprias comunidades surdas. Em razão disso, tal conteúdo pode ser considerado fundamental para estudo junto a alunos surdos e não-surdos (cf. SOUZA; FROTA, 2016).

Em suma, no que tange à educação, a contribuição da Literatura Surda pode ser percebida em diferentes frentes. Isso porque essa expressão cultural e artística agrega conhecimentos na esfera do conhecimento linguístico/discursivo, promove o aprimoramento da sensibilidade e senso crítico individuais, atua como elemento de (re)afirmação da cultura e identidade surdas e constitui instância de notada visibilidade para os temas representados nos textos.

Em vista disso

a Literatura Surda, além de cumprir seu papel dentro da arte — o prazer da leitura; pode ser utilizada como um recurso importante para a Educação de Surdos, ocupando um espaço fundamental para a construção de identidades surdas, juntamente com outros artefatos culturais que remetem à experiência visual. (DALL'ALBA; STUMPF, 2017, p. 81).

Quando pensada em contexto de turmas inclusivas de ensino, a relevância do estudo da Literatura Surda apresenta-se de modo ainda mais evidente. A rigor, sua presença nas salas de aula é referida por MEDEIROS e CABRAL (2014) como condição essencial para a aquisição e efetivação das práticas de ensino necessárias nas escolas denominadas como inclusivas. Para KARNOPP e HESSEL (2009), o trabalho com a Literatura Surda nas escolas constitui matéria relevante para o ensino pois

apresenta a perspectiva cultural como substrato pedagógico. Com base nessa orientação, referenda-se o entendimento segundo o qual o estudo da Literatura Surda constitui-se como conteúdo relevante a todos os estudantes, estimulando a reflexão, a criatividade e a criticidade (entre outras habilidades). No caso específico dos surdos, essa relevância é ainda mais patente pois a Literatura Surda pode ser considerada como “instrumento essencial na formação do imaginário do sujeito surdo” (LEITE; GUIMARÃES, 2014, p. 5).

No entanto, conforme apontam Saúde e Pinheiro (2016), embora tenha mantido o ritmo de expansão desde o seu surgimento (cujo marco normalmente é associado ao reconhecimento oficial da Libras), a presença dessa literatura ainda é muito tímida para além do espaço escolar. Além desse meio, a presença da Literatura Surda encontra-se pouco disseminada no mercado editorial brasileiro (cf. MÜLLER e KARNOPP (2017), PORTELA e PORTELA (2011), ANDREIS-WITKOSKI e FILIETAZ (2014)) e na já referida esfera acadêmica.

A invisibilidade que ainda predomina sobre o artefato cultural e literário surdo pode ser comprovado pela observação de fatos pontuais. Entre eles, a ausência de obras que tematizem a surdez ou sejam de autores surdos nos catálogos das grandes editoras, nas prateleiras das livrarias e mesmo nas listas de obras sugeridas como de leitura obrigatória nas escolas.

Neste contexto de exiguidade, a circulação da Literatura Surda segue de maneira concentrada, circunscrevendo-se majoritariamente aos leitores que fazem parte da comunidade surda. Tal delimitação causa perplexidade, principalmente porque a ausência efetiva de obras pertencentes a essa modalidade literária resulta em desconhecimento sobre suas potenciais contribuições em termos artísticos e culturais.

Nesse caso, chama a atenção que, embora mais títulos sejam, a cada dia, incluídos no rol de obras que possam ser consideradas como Literatura Surda, os livros disponíveis no mercado editorial brasileiro neste campo são ainda em número reduzido. Some-se a este paradigma de escassez a “pouca ou quase nenhuma fortuna crítica existente na área” (PISSINATTI, 2016, p. 40).

O desconhecimento da Literatura Surda não ocorre por acaso e nem sem motivo. Ele reflete o desconhecimento que se tem da cultura surda como um todo. Quando pensado em termos de educação, observa-se o patente prejuízo que advém desse proceder. Isso porque, na realidade das escolas (ainda que o discurso oficial não

reconheça), as vozes, demandas, opiniões e sentimentos dos alunos, notadamente os pertencentes a grupos minoritários, têm sido “desconsideradas, desestimuladas e até mesmo caladas” (LOURENÇO, 2017, p. 16). Esse panorama constitui um problema a ser considerado nas reflexões que envolvam qualquer modalidade de ensino de surdos porque “não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos” (op. cit., loc. cit.).

A exígua presença de obras da Literatura Surda na escola é um aspecto importante entre as instâncias que compõem o ciclo de apagamentos da cultura surda na sociedade. Tal afirmativa está baseada na constatação de que, embora intimamente relacionados, tanto a tímida oferta da produção editorial de obras pertencentes a esse universo literário, quanto a ausência de referências mais diretas à Literatura Surda em dispositivos legais, currículos e emendas das faculdades e universidades orientam-se e são orientadas pelo ambiente escolar.

Nesse sentido, argumenta-se que sem a circulação mais intensa da Literatura Surda nas escolas, tal artefato dificilmente romperá o sistema de desvalorização, ignorância e estigmatização no qual encontra-se inserido. O potencial papel da escola enquanto agente sensibilizador para a causa surda nesse e em outros casos, bem como para o desenvolvimento de novos leitores e escritores junto a esse público é patente. Sendo assim, entende-se que

se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com narrativas, com textos literários (em sinais ou através de leituras), nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, teriam mais possibilidade de usar a imaginação, a criatividade e a emoção e poderiam se tornar uma fábrica de histórias, produzindo ideias, narrativas e poemas, que ainda são poucos. (MOURÃO, 2012, p. 04)

Assim sendo, aponta-se que o desconhecimento da Literatura Surda, sobretudo nas escolas ditas inclusivas, restringe a abrangência da própria literatura enquanto elemento formativo humano. Neste caso, reitera-se que, tanto o direito à diferença, quanto à literatura precisam ser assegurados, sob pena de restrição da educação integral que se pretende oferecer a todos os alunos.

5 Apontamentos para a formação do leitor literário surdo

“Caminhos não há.
Mas os pés na grama os inventarão”

(Ferreira Gullar, 2001, p. 5)

No início desta pesquisa, foi referida a importância dos múltiplos letramentos como ferramenta imprescindível à inclusão social e educacional, tendo em vista as diversas demandas coletivas resultantes de um sistema interacional multifacetado e vibrante ao qual o mundo contemporâneo está vinculado. Neste cenário, observa-se que as interações sociais caracterizam-se por superabundante multiplicidade de práticas, eventos e agentes. Em decorrência disso, são muitas as práticas de letramento demandadas pela pluralidade de práticas sociais que envolvem o uso da escrita para usos e necessidades específicas.

Conseqüentemente, é possível constatar que ser “letrado” é condição indispensável à inserção e participação nas sociedades complexas contemporâneas, nas quais grande parte dos processos relacionais estão pautados por processos de leitura e escrita. Neste contexto, o letramento caracteriza-se como ferramenta de múltipla constituição haja vista a existência de suas diversas modalidades, surgidas para atender diversos públicos, contextos e objetivos.

Dentre as diversas modalidades de letramento, refere-se a importância assumida pelo letramento literário. Esse destaque é proposto em função de diversos fatores que esta modalidade de letramento pode agregar para a formação dos estudantes. Entre essas contribuições, a propensão em estimular a formação do leitor literário. Esse leitor, diferentemente do leitor funcional ou instrumental cotidiano, é caracterizado pela confluência de habilidades discursivas/linguísticas de ordem mais prática e por aptidões de natureza mais complexa que se relacionam às esferas simbólicas, estéticas e críticas da experiência humana.

Em vista de tal heterogenia, o processo de estimulação da leitura literária e da formação do leitor literário, quer seja por elementos pragmáticos ou subjetivos, propicia a vivência de experiências de leitura intensas e multifacetadas. No curso dessas experiências relacionam-se contextos históricos, sociais e culturais que

extrapolam a leitura inferencial ou de mera decodificação do código escrito. Nesse sentido,

a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

A complexidade envolvida nos processos de desenvolvimento do leitor literário faz deste um tipo de leitor diferenciado cuja competência não se restringe às habilidades de ordem prática e cujo valor é inversamente proporcional a sua abundância. Assim, não causa surpresa que PAULINO (op. cit.) refira-se a esse leitor como integrante de um grupo de desenvoltura no universo textual reconhecida socialmente, mas restrita em termos numéricos.

Nesse contexto, estimular a formação de leitores literários é um grande desafio que se impõe às escolas. Isso porque “podem-se observar finalidades e contextos distintos do letramento literário bastantes diferentes do letramento escolar” (ZAPPONE, 2007, p. 53). Tal distinção está pautada, sobretudo, no fato das escolas serem espaços de formação em massa que, comumente, apresentam exiguidade de recursos e tempo hábil para o amadurecimento progressivo necessário para o desenvolvimento de uma competência leitora tão especializada quanto a literária.

O amadurecimento das habilidades necessárias para a formação do leitor literário é progressivo porque os sentidos de produções escritas com alto grau de complexidade, como as literárias, não estão confinados ao texto em si e, para apreendê-los é necessária a ação da leitura. Mas não qualquer tipo de leitura, apressada ou meramente relacionada à decodificação do código linguístico. Para alcançar níveis mais profundos de significação é necessária a articulação de fatores que vão desde a perícia linguística e gramatical até a ampliação do horizonte de vivências do próprio leitor.

Em vista da complexidade envolvida na leitura de textos mais elaborados, não causa espanto as escolas enfrentem dificuldades para consolidar junto aos alunos o

letramento literário. Porém, este processo é possível. Para tanto, de acordo com ZAPPONE (op. cit.), é necessária a articulação de dois fatores. O primeiro é a clareza com relação à orientação dos objetivos assumidos nestes ambientes no que tange à questão literária — isto é, a formação de leitores capazes de “compreender e apreciar literatura” (op. cit., p. 60). O segundo fator é o reconhecimento e valorização de práticas de letramento literário vinculadas ao já referido “modelo autônomo” de letramento e diferentes das canônicas e tradicionalmente estudadas nas escolas.

Tal proceder se justifica porque acata o entendimento segundo o qual as mais diversas práticas de letramento resultam de múltiplas práticas sociais e culturais vivenciadas pelas pessoas. Por esse viés, de permeabilidade à intensa e dinâmica interação entre tais esferas de sentido e significação, a imersão no universo literário é facilitada porque não ocorre de forma isolada dos contextos plurais dos quais se origina, nos quais circula e para os quais se orienta.

Assim, entende-se como válido que, para o pleno desenvolvimento do leitor literário nas escolas, sejam considerados não apenas os diversos modos de letramento, mas também as situações e contextos que os determinam. Neste caso, é importante às escolas conhecer e inserir no cotidiano escolar elementos tais como a valorização e as formas de exposição aos textos escritos presentes em grupos sociais e culturais distintos (cf. ZAPPONE, 2007).

No caso dos alunos surdos, essa nova disposição passa — conforme reiteradamente apontado nesse estudo, pelo (re)conhecimento de aspectos essenciais da identidade e cultura surdas, considerando-as a partir de uma concepção socioantropológica e não pelo prisma médico e de deficiência. Isso envolve, além do compromisso com o permanente exercício de substituição dos eventuais silêncios, lacunas e estereótipos sobre o ser surdo, a disposição pelo aprofundamento de pesquisas e debates sobre pontos já consolidados sobre o tema.

Tal orientação é considerada fundamental para a proposição e efetivação de um letramento literário de caráter mais inclusivo que, com as contribuições resultantes da especificidade de sua área, pode acrescentar pontos e aspectos relevantes ao debate já desenvolvido por outras disciplinas, sobretudo as vinculadas ao campo da Educação. Tal co(e)laboração estimula o aprimoramento das práticas pedagógicas que envolvam não apenas os surdos, mas todos os alunos que possuam necessidades educacionais especiais.

Dito isso, nesta seção serão apontados aspectos considerados importantes para a formação do leitor literário surdo. Tais aspectos, juntamente com o compromisso de divulgar os temas sobre a cultura e identidade surdas sobre os quais normalmente se silencia, poderão servir de pontos norteadores para a construção de aulas de literatura mais orientadas por princípios democráticos e humanísticos da educação.

Sendo assim, embora sugestões pontuais sejam apresentadas, no presente estudo não serão propostas metodologias ou técnicas para ensino de literatura para alunos surdos. Isso porque considera-se que, tão importante quanto a prática, é a reflexão que a precede e que dela decorre. Assim, entende-se que a clareza quanto às orientações deve preceder, suceder e orientar a prática, buscando reduzir a perpetuação de conduções pedagógicas que se mostrem ineficazes ou pouco efetivas.

Tal entendimento não representa a desconsideração sumária de quaisquer métodos ou técnicas. A rigor, a aplicabilidade e permanente necessidade destas representam um imperativo para práticas pedagógicas que busquem ser constantemente aprimoradas. O que se busca destacar é que não se vislumbra a proposição de uma ou mais receitas que deem conta, sozinhas, da complexidade de elementos e dificuldades que estão presentes no tema de Ensino de literatura inclusivo voltado à formação de leitores literários surdos.

Assim, para evitar a proposição de modelos inovadores, mas descartáveis em função de suas limitações intrínsecas, entende-se como fundamental o desenvolvimento de reflexões e debates prévios em fóruns mais abrangentes e com os quais o presente estudo pretende dialogar, não substituir.

4.1 Bilinguismo: fator de inclusão escolar e social

Em razão do bilinguismo ser considerado como principal artefato do Povo Surdo e uma reivindicação histórica dessa coletividade, convém referi-lo como importante aspecto para a formação do leitor literário surdo. O bilinguismo é importante, sobretudo, porque funciona como elemento garantidor de acesso à educação formal pelo emprego da Libras. No entanto, esse conceito ultrapassa a sua aplicabilidade metodológica e seu caráter pragmático, estando também fortemente vinculado ao tema da inclusão escolar e social.

A exemplo do que ocorre com outros estudantes que apresentam necessidades educativas especiais, o trabalho pedagógico com alunos surdos, sobretudo nas escolas referidas como “inclusivas”, envolve a adoção de abordagens pedagógicas específicas que assegurem os processos essenciais ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem. Para tanto, é fundamental que sejam adotadas estratégias que possibilitem a intermediação comunicativa com o surdo. Uma das estratégias possíveis para essa comunicação é a utilização da Libras conjuntamente com a língua portuguesa. Neste caso, entende-se como importante, caso o professor regente não saiba Libras, o assessoramento de um intérprete.

Quando utilizadas e estudadas as duas línguas (Português e Libras) simultaneamente, é fornecida aos estudantes a base para educação em contexto de *bilinguismo*. Tal perspectiva dá nome a uma abordagem de ensino que pode ser entendida como a “mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.” (QUADROS, 1997, p. 27).

Em termos de dispositivos legais, o direito à educação bilíngue está expresso no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (que regulamenta as diretrizes para a efetivação da Lei 10.436/2002 — marco legal que reconhece a Libras e outros recursos de expressão relacionados a ela, como meio oficialmente reconhecido de comunicação e expressão da comunidade surda). De acordo com a orientação presente nesse texto, no contexto do bilinguismo para alunos surdos, a Libras é entendida como língua natural (ou L1) e o Português como segunda língua na modalidade escrita.

Para estimular a familiarização com o idioma, favorecendo seu aprendizado de modo natural, gradual e aprofundada, é desejável que a exposição à língua de sinais ocorra o quanto antes. Em vista disso, entende-se como primordial que o surdo seja exposto, o mais precocemente possível, “a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem.” (LACERDA, 2000, p. 73).

A familiarização progressiva com a Libras, além de facilitar sua apreensão, pode também neutralizar as dificuldades inerentes à atipicidade do contexto linguístico dos surdos brasileiros (QUADROS, 2005). Esse contexto, conforme já referido, revela que, sob a designação do termo “surdo”, há uma intrincada multiplicidade de situações

que podem ocorrer isoladamente, em conjunto ou mesmo alterar-se com o passar do tempo.

Tais condições, por sua variabilidade, revelam uma instabilidade de situações que precisam ser consideradas pela comunidade escolar no curso da educação de pessoas surdas. Sendo assim, sob a mesma designação de “surdos”, o professor e demais agentes educativos poderão entrar em contato com pessoas que apresentam graus diferentes de perda auditiva (que pode ser leve, moderada, severa ou profunda, ou ainda uni ou bilateral), pessoas que nasceram surdas e outras que se tornaram surdas no decorrer de suas vidas, indivíduos que conseguem dominar a técnica de leitura labial, sujeitos que utilizam próteses auditivas ou implante coclear, surdos oralizados (que, por leitura labial ou utilização de aparatos tecnológicos, são capazes de se expressar oralmente), pessoas que não se reconhecem como surdas e não interagem com outros surdos e, ainda, sujeitos que não só aceitam sua surdez como também buscam interagir com outros surdos, participando ativamente da comunidade surda.

A multiplicidade de contextos linguísticos vivenciados pelos surdos envolve, também, duas situações limítrofes que tornam ainda mais clara a singularidade dos contextos linguísticos vivenciados pelos surdos e sobre os quais pouco se fala. Trata-se do fato de nem todo surdo dominar ou utilizar a Libras em seu cotidiano (o que se justifica, em parte, pela intensa variação de vivências com a surdez, como referido anteriormente, e também pelo fato de que cerca de 95% das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes (cf. GESUELI, 2006) que, por diversas razões, também desconhecem essa língua). Em se tratando de contextos de vivências surdas, é oportuno referir, ainda, a existência de indivíduos surdos que não possuem nem o Português e nem a Libras como primeira língua, situando-se em contexto de profunda exclusão social.

Obviamente, cada circunstância, contexto ou vivência surda possui especificidades muito próprias que demandam diferentes ações para o ensino e aprendizagem da Libras e de outros conteúdos programáticos. No caso do ensino de literatura, não seria diferente e o professor responsável pela formação do hábito/gosto pela leitura de obras literárias também precisa preparar-se para atender de forma satisfatória seus muitos e diversificados alunos. Tal condição está prevista em diversos dispositivos, dentre eles a Lei de diretrizes e bases da educação, que estabelece que “os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas,

professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer pessoa especial' em sala de aula" (BRASIL, 1996).

A profunda variabilidade de contextos mencionados, por si só, já evidencia a relevância do conhecimento e estudo da língua de sinais, reforçando a importância do ensino bilíngue nesses ambientes. O bilinguismo, nestes e em outros casos práticos, funcionaria como elemento fomentador da inclusão escolar e social pois possibilitaria ao surdo integrar-se de maneira mais efetiva não apenas ao ambiente educacional, mas também à sociedade letrada. Neste caso, entende-se que, ao utilizar tanto a Libras quanto o Português, as pessoas surdas estariam mais plenamente letradas, ampliando suas condições de escolher qual das duas línguas melhor se adequa às mais diversas necessidades linguísticas que surjam.

A relevância prática do bilinguismo, no entanto, não deve ser a única linha de pensamento adotada na defesa dessa proposta de ensino. Nesses termos, não se pode esquecer, conforme argumentado no capítulo anterior (quando se defendeu a consideração da Libras em perspectiva mais abrangente), que "aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, linguísticos, antropológicos, dentre outros" (LIMA, 2004, p. 47) são fatores que estão relacionados à condição bilíngue. Assim, é importante que não seja desconsiderada a dimensão sociocultural que também caracteriza essa proposta.

Se for considerado apenas em termos de sua aplicabilidade linguística, será construída uma perspectiva restrita sobre o bilinguismo. Tal perspectiva, ressalta-se, possui forte tendência de transformar essa abordagem em "uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos", o que pode fazer dessa uma "metodologia positivista, não histórica e despolitizada" (SKLIAR, 2001, p. 91). Como decorrência direta desse tipo de representação, cita-se a ideia, bastante comum, de se achar que basta a presença da Libras em sala de aula para ser considerado efetivado o Bilinguismo.

Para evitar esse tipo de reducionismo, é importante que as escolas inclusivas estejam atentas ao fato de o bilinguismo, mais que uma adaptação metodológica, representar

um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias

dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc. (op. cit., p. 90)

Dito isso, entende-se que utilização de Libras nas escolas precisa articular o caráter bilíngue e bi/multicultural da educação dos surdos (cf. Quadros, 2005), possibilitando não apenas o contato entre indivíduos de culturas distintas, mas a interação ativa e prolífica entre eles. Isso é possível porque o uso de Libras, como qualquer outra língua, além de permitir a comunicação e o acesso aos conteúdos programáticos no caso dos ambientes escolares, extrapola sua própria natureza e função linguísticas. Assim, a utilização de uma língua configura-se também como interação com um artefato cultural que representa a própria comunidade da qual se originou.

Portanto, defende-se que os espaços escolares definidos como inclusivos precisam “ser transformados em espaços bilíngues na perspectiva socioantropológica da surdez, valorizando a língua, a cultura, a identidade e a maneira própria de aprendizagem” (PEREIRA, 2008, p. 81). Além disso, entende-se que, embora seja um aspecto relevante para a educação de surdos, o domínio do código linguístico (Libras ou língua portuguesa) é apenas o começo de uma longa jornada de desafios para a educação de pessoas surdas.

Em termos de formação de leitores, estes desafios incluem a previsão, na proposta bilíngue de ensino, de espaço para construir novos significados a respeito dos conteúdos que lhe são apresentados na escola e os utilizem no curso de suas vivências e relações sociais. Nesses termos, a perspectiva bilíngue na educação de pessoas surdas não se resumirá à aquisição de duas línguas (língua portuguesa e Libras) pois estará orientada para “uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional” (CÁRNIO et al, 2000, p. 86).

A mesma percepção se aplica aos professores que lecionam em turmas inclusivas de ensino. Nesse caso, aponta-se que, embora inegavelmente relevante para a comunicação com os alunos surdos e para uma maior aproximação com o universo vivencial desses estudantes, o professor não precisa ressentir-se de ainda não saber Libras. O domínio dessa habilidade, como já apontado neste estudo, pouco contribuirá com a formação escolar que se pretende oferecer se estiver desvinculado da empatia com a causa surda.

Isto posto, aponta-se que o professor não precisa, necessariamente, ser bilíngue para ser considerado um membro produtivo da comunidade surda, contribuindo para a formação humanística e integral de seus alunos. O domínio da Libras é importante como elemento garantidor de comunicação com os surdos e como expressão de reconhecimento da condição surda. No entanto, a efetivação do bilinguismo que essa língua propicia será impossibilitado sem a reconhecimento e interação com o universo vivencial surdo.

Portanto, reitera-se, a efetivação da proposta bilíngue no cotidiano das escolas inclusivas pode ser facilitado se os conhecimentos que se busca transmitir nesses ambientes estiverem contextualizados no universo cultural dos estudantes. Essa orientação vale para todos os envolvidos com a educação de pessoas surdas e, inclusive, é apontada como fundamental nas escolas regulares que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.

Sendo assim, é importante que, nessas escolas, sejam desenvolvidas “políticas, culturas e práticas” que valorizem “a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado” (RODRIGUES, 2006, p. 302), estabelecendo um novo padrão de qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Entre tais práticas, cita-se como válido o desenvolvimento de dinâmicas de grupo em oficinas de inclusão nas quais os alunos não-surdos tenham a oportunidade de experienciar de forma mais concreta algumas das vivências surdas. Tais dinâmicas podem ser buscadas pelos alunos em diferentes bases ou fontes de pesquisa (canais no Youtube, sites da internet, entrevistas com professores atuantes em salas de recurso ou em escolas bilíngues etc.). Tais buscas podem, inclusive, prescindir de pesquisas como estas e os estudantes podem ser estimulados a criar suas próprias dinâmicas, tomando como base os relatos de pessoas surdas.

Outra proposta possível é a criação de uma mostra de filmes de curta-metragem de autoria dos próprios estudantes e que registrem e disseminem curiosidades, fatos históricos, histórias engraçadas e dilemas relacionados ao cotidiano dos surdos. Esta mostra pode ser disponibilizada na internet, ampliando o alcance dos trabalhos desenvolvidos e o conhecimento sobre aspectos sociais e culturais das vivências surdas.

Desvinculada de seu contexto sociocultural, a abordagem bilíngue na educação de alunos surdos tem sua potencial contribuição pedagógica reduzida. Isso porque o bilinguismo é uma proposta de ensino que, embora fortemente orientada para a interação comunicativa, não se restringe a ela. Sendo assim, é importante que essa interação não ocorra desvinculada das vivências culturais; tanto da comunidade surda quanto da não-surda. De outro modo, corre-se o risco de comprometer o desenvolvimento educativo, contribuindo para o empobrecimento dos processos de ensino e aprendizagem de surdos e não-surdos e para a perpetuação de processos de exclusão escolar.

No que diz respeito às aulas de literatura, essa linha de pensamento é igualmente válida porque, embora a apreensão do código linguístico seja imprescindível para a leitura, este aspecto sozinho não garante a efetivação do letramento literário. No caso dos alunos surdos, inclusive, para o desenvolvimento de práticas de letramento literário, mais do que apenas “traduzir” a literatura, faz-se necessária a criação de estratégias que permitam a esses sujeitos despertarem para as múltiplas potencialidades de tal linguagem.

Além da consideração mais abrangente do bilinguismo, destaca-se como oportuno aos professores que lecionam para alunos surdos que conheçam desenvolvam e disseminem pesquisas, debates, produções escritas, apresentações artísticas, registros matemáticos ou estatísticos, criações visuais (entre outros) que estimulem o desenvolvimento de reflexões sobre lugares de fala e protagonismo surdo em contexto dialógico. Esse tipo de atividade, no caso específico do ensino de literatura e da formação do leitor literário surdo, pode estimular o aprendizado de todos os envolvidos.

Tal estimulação é possível porque, no espaço simbólico da linguagem literária, estão representadas dimensões de significação social, cultural, histórica etc. que refletem a própria condição humana e seus dilemas simultaneamente particulares e universais. Em vista disso,

compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade

propiciadora de uma experiência única com o texto literário.
(ZILBERMAN, 2008, p. 23)

A singularidade da experiência literária pode sensibilizar os alunos a enxergar nessa prática a representação de questões que são também suas, criando uma familiaridade/empatia que pode ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de literatura. Isso ocorre porque o leitor tem como objetivo “menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro” (COMPAGNON, 2010, p. 144).

Por essa óptica, reitera-se a consideração do leitor como elemento importante para a leitura literária e defende-se a observação dessa perspectiva nas escolas. Principalmente se for buscado, nesses ambientes, o alcance do grande objetivo que é a criação e consolidação de uma comunidade de leitores literários.

Nesses termos, refere-se que o bilinguismo, se considerado em perspectiva mais abrangente, pode ser entendido como um aspecto crucial para a orientação das práticas de ensino. Notadamente àquelas comprometidas com a formação do leitor literário surdo em contexto de educação democrática e humanística.

Mas há outros aspectos importantes que precisam ser levados em conta. É o caso da questão do protagonismo surdo e o esforço pelo equilíbrio entre diferentes lugares de fala, temas que serão melhor desenvolvidos a seguir.

5.1 Lugares de fala, espaços de diálogo

As reflexões apresentadas até aqui revelam a existência de pontos que se julga serem importantes para o tema da formação do leitor literário surdo inserido em turmas de ensino regular inclusivo. Como fio condutor desses pontos está o respeito à consideração do leitor surdo e seus modos de leitura como instâncias relevantes para o estabelecimento de uma relação mais empática e significativa com os conteúdos literários.

Dito isso, considera-se como pertinente à educação literária a consideração da subjetividade cultural como elemento possível para a aproximação entre o leitor surdo e a Literatura. Essa consideração é proposta tendo em vista que

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p. 30)

No entanto, embora evidencie-se as práticas de letramento literário como proposta válida para a afirmação e reconhecimento da convivência profícua entre as alteridades e espaço para afirmação das identidades culturais surdas, questionamentos substanciais surgem no cotidiano das aulas de literatura em perspectiva inclusiva. Dentre eles, um se destaca. Trata-se da preocupação com o desenvolvimento de uma formação literária que não implique em mera substituição de práticas negligentes ou assistencialistas que caracterizaram a educação de surdos no passado por uma tolerância estéril, igualmente pouco propensa ao diálogo com a diferença e, em vista disso, pouco produtiva.

Nesse ponto, destaca-se que não se vislumbra a existência de uma fórmula infalível que afaste de maneira definitiva e exclusiva a ameaça de novos problemas no curso da formação do leitor literário surdo. Isso porque a educação literária dos surdos envolve questões complexas que não podem ser respondidas de pronto e nem de modo isento de questionamentos. No entanto, reitera-se a confiança na validade de alguns encaminhamentos já apontados neste estudo. Sobretudo no que diz respeito à existência da comunidade surda e à convivência profícua e harmoniosa entre os que a compõem.

Dito isso, chama-se a atenção para a importância da busca pelo equilíbrio entre o protagonismo surdo e a validade dos mais variados pontos de vista dos membros da comunidade surda, surdos e não-surdos. Isso posto, entende-se que podem ser considerados, em perspectiva dialógica e sem prejuízo às causas e demandas surdas, as considerações, interesses e demandas presentes e representadas nos processos de interação entre as diversas pessoas que podem compor essa coletividade.

Tal predisposição está pautada no entendimento segundo o qual, nos processos de interação humana e suas diferenças, tanto os aspectos da alteridade quanto a disposição à reciprocidade são instâncias cuja relevância deve ser considerada. De

outra maneira, com concepções relativistas e limitantes ou, de maneira oposta, pela estipulação de determinada visão do mundo como única válida em função de seu percurso histórico de subjugação, pouco se caminhará em direção à construção de interações comprometidas com a observação ética e o respeito recíproco de direitos humanos presentes em cada indivíduo ou coletividade e seus lugares de fala.

Nos últimos anos, a expressão “lugar de fala” tem sido frequentemente utilizada para referir os grupos e indivíduos que se entendem (ou são entendidos) como socialmente excluídos e de quem, em função dessa perspectiva, foi/é negado o espaço para plena expressão de seus valores, opiniões e relatos de experiências. Essa expressão, de natureza metafórica, está fortemente ligada ao compromisso com a representatividade e legitimidade de expressão de todas as pessoas, sobretudo daquelas que, no passado e/ou no presente, tenham sido alijadas desse tipo de liberdade.

O conceito de lugar de fala não está necessariamente articulado a nenhum saber teórico específico, no entanto, sua orientação socioantropológica é evidente e está pautada no reconhecimento das mais diversas alteridades enquanto dimensões legítimas para a interlocução e interação entre as pessoas. Tais dimensões são consideradas legítimas porque cada pessoa, amparada em suas convicções e vivências pessoais, enxerga, experiencia e se expressa sobre o mundo de modo distinto, mas tão válida quanto qualquer outra.

Subjacente à noção de lugar de fala está a crítica sobre a concessão ou a negação do direito de fala ou de livre expressão. Esse tipo de avaliação destaca a existência da multiplicidade de assimetrias existentes nas relações humanas, particularidade que resulta das mais diversas, dinâmicas e incessantes negociações simbólicas entre interesses, ideologias e visões de mundo diferentes entre si e, por vezes, antagônicas e hierarquicamente estabelecidas.

Embora não seja possível precisar de maneira cabal a origem da expressão lugar de fala, Ribeiro (2017) aponta como hipótese provável para sua gênese os discursos e reflexões promovidos pelos movimentos feministas negros desenvolvidos nos anos 80, notadamente os relativos ao “*feminist standpoint*”, linha crítica de pensamento de orientação decolonial. Essa perspectiva está voltada para a análise e combate da condição de subalternidade de vozes historicamente silenciadas ou diminuídas e, por

isso, valoriza os estudos e debates relativos às noções vinculadas ao entendimento de lugares de fala.

No campo da linguística da enunciação, a noção de lugar de fala também é referida como matéria de interesse. Tal interesse deve-se ao fato desse campo de estudo refutar o caráter meramente instrumental da linguagem, entendendo essa faculdade como um processo complexo de interação que funciona, simultaneamente, como instrumento responsável pela comunicação.

Dessa diretriz decorre o entendimento da linguagem como expressão que possuiria dimensões subjetivas/imateriais que também determinam sua função comunicativa. Por essa linha, é possível perceber a relevância do fator social para a estruturação e prática da interação linguística, afinal, “é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1995, p. 27).

De acordo com essa orientação, considera-se que a linguagem é constituída por um enunciador (individual ou coletivo) que; ainda que não perceba esse fenômeno conscientemente; relaciona-se a outrem. Isso ocorre porque a enunciação é um processo que se insere (explícita ou implicitamente) em outros enunciados em contexto de intensa interlocução. Assim, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKHTIN, 1999, p. 126).

Imerso em tal interação, tanto aquele que deu origem à fala ou assumiu lugar de escuta de outras pessoas com suas próprias expressões, quanto seus interlocutores tornam-se instâncias inter-relacionadas que representam pontos de referência interna às interações enunciativas, estabelecendo seu próprio espaço (ou lugar) de fala/enunciação. Esses lugares podem ser percebidos em diferentes níveis: simbólico, psíquico, pragmático, fisiológico, sintático, semântico ou semiótico. É pela interação entre todas as instâncias que a língua e as interações enunciativas são estabelecidas.

Embora os lugares de fala possuam uma dimensão de significação subjetiva e individual evidente, assumindo a função de expressão do pensamento, é na esfera social que suas funcionalidades tornam-se mais intensas. Por esse prisma, a enunciação pode ser compreendida como “um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc (...) pois todo falante ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da

significação." (ORLANDI, 2001, p.17). Por extensão, "as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados" (op. cit., p. 22).

Um efeito importante que precisa ser considerado quando são analisadas as interpretações de "lugar de fala" diz respeito ao estabelecimento de perspectivas que podem determinar a estagnação ou o aperfeiçoamento desse conceito. Um exemplo claro de tais interpretações é a defesa de posicionamentos extremados que atribuem a determinados lugares de fala discricionariedade absoluta, eclipsando a possibilidade interlocução. Nesses casos, sob a intenção de reforçar a validade das perspectivas de quem passou ou ainda passa por contextos de exclusão, são estabelecidos "lugares de fala" mais ou menos autorizados.

Essa linha de pensamento pode ser considerada restritiva, sobretudo se for levado em conta que, por mais que uma voz seja representativa e mereça ser considerada, os limites de sua representatividade não são absolutos. Estes limites são relativizados pela representatividade da fala do outro, que igualmente possui legitimidade para expressar-se.

Por esse prisma, não se vislumbra que um lugar de fala sobreponha-se a outro. Do contrário, será reproduzida uma condição de incomunicabilidade e intransigência, transformando o conceito de lugar de fala, isto é, de interação discursiva, em mera alternância de vozes não comunicantes.

Além disso, a desconsideração sumária do lugar de fala daquele que não foi, individual ou coletivamente, sujeito de processos de exclusão estabelece novo processo de exclusão. Isso porque não leva em conta que as pessoas também são sensíveis e capazes de se posicionar criticamente a respeito de experiências e situações, ainda que não sofridas diretamente por elas. Nesse caso, desconsiderar outras perspectivas é potencialmente tão danoso quanto negar a expressão daquele que sofreu diretamente uma experiência de exclusão, preconceito ou de desvalorização.

Tal ponto de vista é pertinente para as reflexões a respeito da formação do leitor literário em ambiente escolar porque

o segredo para a formação de verdadeiros leitores (efetivos, ávidos, habituais, etc.) reside nas partilhas e nos intercâmbios (de entusiasmos, dificuldades, conexões, interpretações, etc.) que nascem a partir das diferentes leituras feitas pelos jovens no espaço escolar e para além dele. Nessa mesma linha de raciocínio, não basta

que existam acervos de obras escritas nas escolas nem mesmo bons espaços, se a eles não for somada uma pedagogia e uma didática da leitura que abram espaços de conversa e de partilha a respeito das vivências de leitura do alunado. Isto faz ver ainda que a leitura não é um ato solitário envolvendo tão somente um leitor e um texto, mas sim uma prática cultural de natureza coletiva, que se enreda com outras práticas e que envolve múltiplos participantes, situações, motivações, desafios, encantos e desencantos, sempre “compartilhados” no grupo. (SILVA, 2012, p. 114 e 115)

Para o despertar desse nível de envolvimento, conforme referido por Souza e AMARILHA (2006), um caminho possível passa pela consideração menos restrita das práticas de letramento literário nas escolas. Essa orientação engloba, como continuamente sugerido neste estudo, a prática de ações nas quais seja desenvolvida a perspectiva cultural orientada para o aprofundamento da cidadania crítica, do desenvolvimento da criatividade e pela consideração das diversas contribuições que podem advir das vivências sociais dos alunos.

Neste sentido, tendo em vista o caso específico da formação do leitor literário surdo, destaca-se a perspectiva da leitura enquanto prática que estimula o envolvimento coletivo é igualmente válida. Sobretudo se orientada para a consideração dos mais variados lugares de fala envolvidos na múltipla conformação de sujeitos que compõem a comunidade surda. Assim, não se entende como válidas representações que atribuam caráter inferior ao lugar de fala de qualquer interlocutor, principalmente quando este encontra-se revestido de intencionalidade afim, como ocorre com os membros, surdos ou não, da referida comunidade.

Por esse ângulo, é importante não insistir na postura de fingir (ou silenciar) sobre concepções opositivas que existem, existiram e sempre existirão. Isso porque, no curso das incessantes interações que se estabelecem entre os seres humanos, em algum momento há de se encarar o choque de interesses ou opiniões. Nesse cenário, entende-se que a defesa extremada das diferenças não deve ser maior que a disposição ao diálogo e ao consenso. Assim, insiste-se no esforço pela busca de equilíbrio entre vozes dissonantes que não representam antagonismos inconciliáveis, apenas perspectivas diferentes.

Assim, argumenta-se que, embora existam diferenças que, historicamente, têm instaurado processos de segregação e exclusão, estas não podem ser tomadas como motivação para o revide de injustiças sofridas, o que pode criar novas exclusões. Além

disso, é pertinente destacar que, mesmo entre diferentes culturas, visões de mundo, ideologias, individualidades, conformações (etc.), há um ponto de contato importante: todos somos diferentes em maior ou menor grau. A singularidade presente em cada um de nós nos irmana e convida ao diálogo, ainda que haja forte tendência à propagação de sentimentos de cisão e práticas de silenciamento de lugares de fala discordantes ou minoritários.

Essa inclinação é justificada pela crítica à proposta de convivência com a diferença como uma tentativa de reduzir uma realidade complexa a uma situação de atenuação forçada e artificial ou o apagamento do percurso histórico dos indivíduos — situações referidas como *ciladas da diferença* por PIERUCCI (1990). No entanto, paradoxalmente, se a crítica ao diálogo estabelece limitações para a interlocução, a própria crítica pode ser entendida como contraproducente. Sobretudo se ela convergir para a estagnação que normalmente advém dos radicalismos que reprimem a criação de espaços para o estabelecimento de novas propostas e reflexões.

Tais riscos podem ser diminuídos se for buscado o que GADAMER (1997) propôs como “fusão de horizontes”. Grosso modo, esse conceito defende a necessidade de empatia para a superação de verdades ou formulações inicialmente entendidos como inconciliáveis e que criam pontos de estagnação do conhecimento ou compreensão humana.

A fusão de horizontes implica na consideração da perspectiva do outro como elemento fundamental para o estabelecimento de um novo entendimento necessário para a criação de diferentes níveis de entendimento e significação. Nesses termos, fusão de horizontes pode ser entendida como “plenitude da conversa, na qual ganha expressão uma coisa que não é só de interesse meu ou do meu autor, mas de interesse geral” (GADAMER, 1997, p. 404).

Com o amparo da proposta referida, destaca-se que a predisposição ao diálogo entre culturas, vivências, valores, ideologias e interesses (entre outras formas de “diferenças”) é uma das dimensões possíveis para a prática da convivência dialógica sem desconsiderar ou preterir lugares de fala. Tal predisposição não deve ser considerada em perspectiva abstrata e distanciada, mas como percurso possível e necessário para o enfrentamento de questões práticas cotidianas, como é o caso do ensino de Literatura em contexto de inclusão de alunos surdos. Isso porque “incluir”, conforme entendido nesse estudo, não se restringe à presença física de alunos

especiais em turmas regulares ou à adaptação curricular. A inclusão está orientada para a transformação da realidade e das práticas educativas haja vista seu objetivo principal, o desenvolvimento humano (FREITAS, 2006).

5.2 Protagonismo surdo e reciprocidade não-surda em contexto dialógico

Na seção anterior, foi referido que, no desenvolvimento de práticas de ensino de literatura em perspectiva inclusiva, surgem questionamentos importantes. Um deles seria relativo a como não substituir práticas de ensino negligentes, que silenciam o espaço de existência e de diálogo entre as diferenças representadas, por exemplo, por aspectos culturais, pela convivência “tolerante”. Isso porque a tolerância, em seu pior sentido possível, pode ser deturpada e posta em prática como sinônimo da deferência indiferente, isto é, da concessão de espaços de pouca ou nenhuma importância para as singularidades. Por esse prisma, tais espaços, embora “autorizados” por vozes, ideologias, valores, indivíduos ou coletividades (entre outras especificações possíveis) prestigiados socialmente, permanecem condenados ao estado de incomunicabilidade e invisibilidade.

Outro questionamento importante diz respeito a como não incorrer, mesmo que sob a justificativa de evitar o apagamento de perspectivas minoritárias ou não predominantes, em apropriação indevida do lugar de fala do outro. Essa apropriação, conforme apontado por Spivak (2010), opera por processos de sujeição que, ao invés de facultar o espaço para a existência e diálogo com a diferença, desapropria culturalmente o outro de sua subjetividade intrínseca e suprime aspectos de sua alteridade pela assimilação desequilibrada do “eu” com o(s) “outro(s)”.

No caso da educação literária, o receio com a apropriação indevida e a possibilidade de novos silenciamentos dos lugares de fala dos surdos envolve, ainda, a difícil tarefa de despertar nesses indivíduos o interesse por questões relativas ao protagonismo que lhes cabe. Esse protagonismo é um conceito difícil de precisar, o que não significa que seja vazio de significados. Sua complexidade conceitual não empalidece, entretanto, sua função como elemento representativo das liberdades individuais humanas, como será desenvolvido a seguir.

Em linhas gerais, o protagonismo pode ser entendido como uma habilidade ou competência fortemente orientada para o desenvolvimento do ser humano e para a emergência de suas singularidades, sendo, portanto, uma premissa importante para o campo da formação acadêmica ou escolar. No entanto, sua definição não é exata, pois esta atividade está relacionada a um conceito que envolve profunda multiplicidade de sentidos.

Em função do processo de derivação existente entre termos com uma mesma origem, é possível, pela etimologia da palavra “protagonista”, começar a entender o que seja protagonismo. Assim, refere-se que o termo “protagonista” surgiu para referir e especificar, na linguagem cênica, o grau de destaque de um dos personagens existentes em uma peça teatral.

Assim, destaca-se que esse vocábulo, que origina-se da junção entre os termos gregos “prôtos” (o “primeiro”) e “agonizesthai” (“combater”), era largamente empregado no teatro para referir o ator que representava o papel principal. Assim, em ordem de importância para as encenações gregas, inicialmente surgiam no palco o coro, seguido pelo protagonista e, depois, o deuteragonista (ou personagem secundário) e o tritagonista (terceiro personagem/personagem terciário).

Contemporaneamente, o teatro, a teledramaturgia, o cinema e a literatura ainda preservam a essência dessa função e protagonistas são aqueles personagens “que estão no centro da ação e dos conflitos” (PAVIS, 1999, p. 310). No entanto, embora originalmente associado ao contexto cênico, com o passar do tempo, os termos “protagonista” e “protagonismo” têm sido largamente utilizados em outros contextos, a exemplo dos campos das Ciências Sociais. Nesses contextos, essas duas palavras vêm sendo empregadas como referência a pessoas ou grupo de pessoas que desempenham suas atividades cotidianas de forma direta e relativamente autônoma.

A referência à etimologia do termo se justifica porque, por extensão, as esferas coletivas (tais como a escola, a família e a sociedade) funcionam como “cenários” nos quais “atuam” indivíduos (ou grupos de indivíduos) que desempenham seus “papeis” em contextos sociais e históricos específicos. Em tal dinâmica, cada pessoa pode ser entendida como “ator”/“atriz” social, isto é, como agente que, inserido em relações concretas (a exemplo das profissionais, econômicas, de nacionalidade ou gênero) “procura aumentar a sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência” (TOURAINÉ, 1998, p. 37).

Essa lógica de interação entre papéis sociais não é proposta como mero jogo de palavras. Ela está baseada na interpretação da existência humana em termos relacionais, não absolutos em si. Assim sendo, embora o protagonismo se refira fortemente à participação, esse conceito não se restringe apenas a tal processo. O protagonismo envolveria ainda questões como as já referidas autonomia e dinamismo/proatividade, atitudes fortemente associadas à individualidade, mas englobaria também instâncias como a cidadania e a clareza quanto ao pertencimento identitário, aspectos relacionados às interações humanas.

Em função de sua semântica abrangente, é possível entender o protagonismo como uma construção que articula capacidades, condutas e esforços individuais e coletivos. Em vista dessa natureza híbrida, observa-se que o protagonismo pode apresentar disposição orientada para a criação de consciência política focada na mudança estrutural. Quando configurado assim, esse termo recebe nova qualificação, passando a ser entendido como “protagonismo social”:

O protagonismo social é a ação de um grupo, classe ou segmento da sociedade que se coloca como principal sujeito na dinâmica social, é a forma de se colocar e se afirmar como produtores da história e do devir social. O protagonismo social significa que as pessoas tomam para si próprias o controle de suas vidas, constroem estratégias de ação coletiva para se colocarem como sujeitos políticos efetivos, amenizando e buscando superar os limites da democracia representativa e, principalmente, colocando-se como portadores de novos direitos políticos, culturais, econômicos, estéticos, sexuais, etc. O protagonismo social implica em um complexo processo de construção social de uma identidade coletiva, de um imaginário social, uma subjetividade, formas de organização, manifestação, possibilidades concretas de organização, margem política e econômica de manobra e por fim, o interesse em superar determinada condição social. (TRAMONTANI-RAMOS, 2003, p, 23)

Com base em tal interpretação, destaca-se que, embora o papel de protagonismo esteja vinculado à competência e à disposição pessoal com a mudança, tal disposição é complementada pela percepção de que mudanças estruturais não são construídas apenas com as ações individuais desvinculadas dos macrocontextos dos quais se originam e participam.

Tal perspectiva é pertinente às vivências surdas porque perpassa dois aspectos importantes para essa coletividade. O primeiro diz respeito à necessária desvinculação

de lugares de fala, atuação e existência tutelados por orientações de natureza exclusivamente clínica-terapêutica ou limitantes de suas potencialidades. A segunda envolve os processos necessários para efetivar essa desvinculação sem preterir a expressão dos diversos membros da Comunidade Surda.

A autonomia dos surdos e a consideração de seus lugares de fala constituem exemplos de mudanças sociais que a coletividade referida como “povo surdo” deseja alcançar. Esses caminhos são essenciais para que os surdos assumam a função de destaque que lhes cabe frente às questões que os envolvem. Essa reestruturação é fundamental porque, por mais bem-intencionado que esteja, o não-surdo não pode falar pelo surdo, sob pena de silenciá-lo, negligenciando o necessário protagonismo de seu papel social.

Assim sendo, embora inegável que é preciso dar voz ao surdo, essa voz precisa ser ativada, ampliando o alcance de sua mensagem, pelo diálogo com os não-surdos. Sendo assim, cada lugar de fala precisa estar preservado, evitando que, em lugar do diálogo, se instale a incomunicabilidade. Assim, é importante ter em mente que e apenas o surdo pode falar sobre os processos de exclusão que os surdos sofreram/sofrem. Da mesma maneira, o não-surdo apenas pode falar por si próprio e, por mais solidário que seja à causa surda, não pode assumir o lugar de fala de uma pessoa surda. Seu papel, nessa interlocução, envolve a apresentação de suas próprias dificuldades e de suas sugestões de aprimoramento na relação com os surdos.

Portanto, os limites de cada voz precisam ser respeitados, sob pena de apropriação indevida do lugar de fala do outro ou, por outro lado, de desconsideração da potencial contribuição entre pessoas com objetivos afins. Assim sendo, embora propostos por uma pesquisadora não-surda, as reflexões e questionamentos presentes neste estudo possuem pertinência com a causa surda. A perspectiva que se estabelece nesta dinâmica, portanto, é respeitosa e consciente, alinhando-se ao seguinte posicionamento:

Sei que integro a comunidade surda, que sou militante das causas surdas, porém não sou surda e não comungo de elos estabelecidos entre os surdos. Meu limite como ouvinte que pertence a outros grupos identitários está dado pelos surdos da comunidade de que participo. (LOPES, 2006, p. 30)

Nesse caso, como em um concerto de vozes, as diferentes contribuições complementam-se no processo da interação dialógica. O delicado equilíbrio existente em tal interlocução precisa ser mantido pois o que está em jogo não é apenas uma questão de merecimento histórico, justiça social ou de monopólio da verdade, mas uma dimensão da própria plenitude humana em face da harmonização entre assimetrias de diversas ordens.

Para tal harmonização, o papel da Educação é evidente, afinal:

a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1995, p. 27)

Por esse ângulo, entende-se como fundamental a diminuição do isolamento e a perseverança pela efetivação do diálogo entre os envolvidos na educação de surdos. Dessa maneira, torna-se mais efetivo o próprio conceito de Comunidade Surda, haja vista que o que determina o pertencimento a tal coletividade não é a surdez, mas o reconhecimento e solidariedade com as causas surdas.

Assim sendo, aponta-se como oportuno e desejável que o trabalho desenvolvido por professores regentes, intérpretes de Libras e professores que atuam em salas de recursos multifuncionais receba maior destaque, sendo divulgado de forma permanente e ostensiva à toda comunidade escolar. Para tanto, pode ser de grande valia o estímulo junto a estes profissionais do hábito de registrar (por escrito, captura de áudio/vídeo ou a combinação entre eles) atividades desenvolvidas nas escolas e que sejam consideradas como profícuas.

Tais registros podem (e devem) ser disponibilizados institucionalmente, cabendo às coordenações de ensino locais e regionais (ou instâncias similares) intensificar esforços para a criação de espaços e momentos para diálogo e interação entre comunidades escolares e entre as escolas e as universidades/faculdades. Neste caso, cita-se como pertinente a criação de fóruns públicos, colóquios, mostras, congressos, conferências (entre outros) nos quais as ações desenvolvidas sejam conhecidas não apenas nos ambientes nos quais se originaram, mas também fora deles,

instituindo uma comunidade atuante e focada em objetivos em comum. Neste ponto não pode-se deixar de registrar a relevância do diálogo com escolas bilíngues, centros de referência para a educação de jovens e adultos surdos.

O rearranjo proposto pode contribuir de maneira mais eficiente com o desenvolvimento de ações metodológicas ou adaptações curriculares que garantam não apenas o acesso às convenções do código escrito da língua, mas que possam, principalmente, propiciar condições para que o surdo possa interagir de forma plena com seus colegas em sala de aula, com toda a sociedade da qual faz parte e com seus pares surdos.

6 Considerações finais: por um letramento literário inclusivo

O presente estudo foi proposto tendo em vista a ampliação da discussão a respeito da formação do leitor literário surdo inserido em turmas regulares e inclusivas de ensino. Tal discussão, no entanto, não pode acontecer descontextualizada dos princípios estruturantes do ensino de literatura, disciplina que, por constituir não uma ciência exata, mas empírica, propõe reflexões sobre temas e problemas que perpassam sua prática cotidiana.

Isto posto, alerta-se para o fato de que os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais são de interesse de todos os envolvidos com a educação. Isso porque, entre os alunos, há pessoas com todo tipo de conformação fisiológica, origem geográfica, *status* social e subjetividades próprias (dentre outros especificadores). Cada um com suas motivações, ritmo e forma de aprendizagem, o que demanda maior abertura e sensibilidade dos profissionais de ensino.

Por esse viés, observa-se que grande parte do desafio vivenciado pelas práticas de letramento literário para alunos surdos é o mesmo identificado, em larga escala, pela própria educação. Notadamente se a educação for pensada enquanto conjunto de práticas e esforços voltados à Inclusão e oferta de ensino de qualidade para os mais diferentes estudantes.

Tal desafio fica ainda mais evidente quando se examina a questão do ensino de literatura para alunos surdos. Isso porque, como demonstrado neste estudo, os temas relativos à surdez e às vivências surdas não se circunscrevem apenas à área da educação especial, ficando restritos à consideração exclusiva de um grupo específico de pessoas. Sua relevância está inscrita, sobretudo, no campo da educação, sem maiores adjetivações, mas com implicações igualmente complexas.

Complexas porque a educação, quando pensada enquanto prática (ou conjunto de práticas), pode ser entendida como ação criativa que se aperfeiçoa a medida em que é repensada por visões de mundo e lugares de fala que, mesmo que discordantes à primeira análise, podem se complementar mutuamente. Em vista disso, perspectivas educacionais restritivas como as que atribuem exclusivamente ao campo da educação especial a pertinência para a discussão e debate sobre o tema do letramento literário

de alunos surdos precisam ser substituídas pela integração de discursos e conhecimentos produzidos pelos mais diversos campos do saber.

Assim sendo, entende-se que a reflexão sobre os desafios a serem superados para o pleno desenvolvimento desta importante dimensão da educação literária aponta para uma necessidade imperativa. Trata-se da criação de espaços para discussão, implementação e aprimoramento em várias frentes, com colaboração de diferentes disciplinas e interlocutores.

Com base nessa perspectiva, não se vislumbra que o presente estudo (e outros de natureza e orientação similares) represente apenas mais um relato de condenação sumária do papel desenvolvido pelas escolas. A rigor, seu papel se orienta mais pelo apelo ao enfrentamento de questões que, sob o discurso da inclusão, estão silenciadas e pela instauração do diálogo entre as diferenças.

Assim, sobretudo quando se pensa o tema do letramento literário de estudantes surdos, defende-se o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem voltadas à formação integral, humanística, democrática e dialógica dos alunos. Isso porque a leitura literária pode ser (re)significada de modo a tornar-se um processo que possibilite a vivência de si e do outro pela linguagem e, nesse sentido, a experiência literária

contribui para a construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, ligados à competência textual do escrevente, mas como possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural em um diálogo contínuo com a complexidade social ao entrar em contato com os diferentes recortes históricos e culturais presentes nas obras. (PEREIRA, 2016, p. 61)

Tal vivência que não se estabelecerá se predominar o silêncio sobre as características elementares da condição surda e o percurso histórico dos povos surdos. Dito isso, com as reflexões presentes neste estudo, propõe-se que o silêncio acerca do tema da Educação literária do aluno surdo em turmas inclusivas de ensino seja rompido e a condição surda, com seus artefatos culturais próprios, seja reconhecida e legitimada nos espaços escolares e fora deles.

Neste ponto reitera-se a importância não apenas do desenvolvimento de ações pedagógicas orientadas para a efetiva interação e diálogo entre estudantes surdos e não-surdos. Paralelamente às práticas adotadas, insiste-se, é oportuno o esforço pelo

registro e divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Por sua relevância estrutural, estes trabalhos não deveriam ter sua circulação restrita a quem os desenvolveu ou a quem, *in loco*, tenha a disponibilidade de comparecer à escola. Assim sendo, se houver registro das ações desenvolvidas e sua divulgação, sobretudo em plataformas virtuais, será criada uma memória permanente e acessível a todos que se interessem pelo tema, o que pode auxiliar (entre outros aspectos), o aprimoramento das aulas oferecidas aos estudantes surdos.

No entanto, reitera-se que, sobretudo no caso do ensino de literatura para os surdos, os problemas existentes não se restringem apenas à questão da metodologia abordada. Se assim fosse, bastaria traduzir para Libras todos os textos utilizados pelo professor em seu exercício pedagógico e, uma vez em contato com o campo do significado (isto é, da linguagem, da materialidade linguística), a experiência literária estaria assegurada. Por diversas razões, esse expediente é tão impraticável quanto ineficaz.

Tal adaptação, sozinha, não assegura a imersão na experiência literária porque a literatura “não se confunde inteiramente com a linguagem” (SUTTANA, 2010, p. 1) e a linguagem, em grande parte, representa apenas sua superfície significante. Sua voz, ou imanência de significados, é dirigida (e captada) por um todo de experiências (de mundo e de leitura) que conferem sentido(s) ao ato de ler. Neste sentido, o todo que é a literatura, articula de modo concomitante e muito singular não apenas as manifestações identificáveis na superfície, mas também na profundidade de seus enraizamentos.

Por esse prisma, há de se considerar que as dificuldades que os alunos surdos possuem com as aulas de literatura não se restringem a questões linguísticas, de vocabulário ou sintaxe. Se assim fosse, os alunos não-surdos, que, em tese, não possuem esse tipo de limitação, não teriam dificuldade alguma no curso da aquisição de sua educação literária.

No entanto, o que se observa é que as falhas nas aulas de literatura atingem a todos, indistintamente. Isso ocorre, entre outros fatores, porque ainda não se busca a formação de um leitor efetivamente competente, isto é, capaz de compreender o que está escrito no texto, mas igualmente capaz de “ler também o que não está escrito” (BRASIL, 1997, p. 36).

Portanto, considera-se importante que o professor de literatura não se desvincule de um dos principais objetivos do Letramento literário, que é “possibilitar a formação de um leitor que enquanto lê, se humaniza” (SOUZA, 2015, p. 146). Nesse sentido, a grande questão a ser enfrentada pelo professor de literatura que esteja comprometido com o desafio da formação de leitores literários “não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 23).

No caso dos alunos surdos e de outros alunos com necessidades educacionais especiais, tal desafio aponta para outro, igualmente importante. Trata-se do compromisso em fazer das práticas de letramento literário ações de orientação mais significativa e, também, inclusiva. Contudo, o trajeto até a construção efetiva de uma educação inclusiva de fato é longo e árduo.

Nele estão presentes silêncios que, por força do disfarce de discurso inclusivo, naturalizam certas práticas. Entre elas, a ausência de personagens surdos em obras de destaque no mercado editorial brasileiro, a desconsideração da Literatura Surda no campo dos currículos escolares e a exiguidade de produções acadêmicas que versem sobre aspectos de convergência entre as práticas de letramento literário e os estudantes surdos. Tais silêncios constituem silenciamentos que precisam ser rechaçados.

Em vista do que foi argumentado e em reconhecimento às contribuições que tais estudos podem perpetrar, entende-se que a educação inclusiva e o letramento literário caminhem juntos. Tal articulação, conforme proposto por CANDIDO (1995), contribuir não apenas para a formação escolar dos surdos, mas também para o seu aprimoramento humano.

Para tanto, simultaneamente à proposição de métodos de ensino e à utilização de Libras enquanto suporte permanente de acesso às aulas e aos textos, sugere-se que as ações pedagógicas conheçam e tematizem questões relativas à comunidade surda enquanto minoria linguística, literária e cultural. Tal reconsideração precisa passar, também, pelas aulas de literatura, que podem ser reorientadas de modo a incluir em seu cotidiano ações que se orientam para a prática de letramento literário em perspectiva mais inclusiva.

Tendo em vista as reflexões presentes neste estudo, observa-se a existência de uma complexa rede de silêncios e silenciamentos acerca do surdo e da surdez. Esta

rede, cujo raio de ação pode ser percebido em nível estrutural, exerce influência no universo das escolas. Para desarticular uma conjuntura como essa, não existem fórmulas mágicas. Mas um imperativo fundamental é evidente: o compromisso de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de surdos para substituir tais silêncios e silenciamentos por práticas pedagógicas e dialógicas de ensino. Tais práticas, quando orientadas pelo compromisso de romper com omissões, clichês, desconhecimentos, mitos e estereótipos podem fornecer elementos para que a condição surda, com seus artefatos culturais próprios, seja reconhecida e legitimada e a educação faça jus ao seu potencial inclusivo.

No caso específico das aulas de literatura, para realizar essa nova disposição, é importante ao professor adotar em suas aulas uma consideração mais articulada com os conceitos de letramento literário. Para tanto, é preciso que este profissional tenha em mente que a promoção do conhecimento e respeito às diferenças potencializa, pela valorização do que é preconizado pela teoria dos letramentos múltiplos, o caráter inclusivo e integral da literatura, enquanto disciplina, e da própria educação.

Em face de tal perspectiva, entende-se que a proposição de um letramento literário inclusivo não é descabida, afinal, a Educação literária propicia meios para a promoção do diálogo que, conforme proposto por CANDIDO (op. cit.), possibilita a criação de uma nova consciência. Tal consciência facultaria ao ser humano compreender melhor sua natureza e os meios dos quais faz parte, estimulando a substituição de entendimentos e princípios cristalizados pela interação pacífica e prolífica com seus semelhantes.

Embora esta interpretação possa ser acusada de ser generalizante ou de não ter sido proposta originalmente tendo em vista o tema da educação para estudantes surdos, se aplicando a este ou a qualquer outro contexto indistintamente, entende-se e argumenta-se que ela se aplica de forma considerável ao tema. E o faz não por ser uma proposta trivial que pulveriza e enfraquece o alcance da proposição feita. A rigor, quando se pensa o tema do direito à literatura e o panorama de limitações (que constituem legítimas “deficiências”) presentes no ensino de literatura para estudantes surdos, observa-se que os dois paradigmas podem complementar-se mutuamente, sem prejuízo para nenhuma das partes.

A complementariedade pode ser entendida em termos de constituição teórica de uma situação (o “direito à literatura” que estaria sendo negado a indivíduos em

processo de aquisição de educação formal) e de sua aplicação em termos concretos, especificamente constituídos (o direito à literatura estaria sendo negado aos estudantes surdos). As duas instâncias dialogam fortemente porque a teoria, por força da validade de suas reflexões, descreve uma situação tangível, prevendo desdobramentos e resultados. Por seu turno, a adequação do contexto empírico possibilita não apenas mensurar a viabilidade e alcance da teorização apresentada, mas também, aperfeiçoar e atualizar suas propostas iniciais.

Assim sendo, o entendimento segundo o qual há problemas na oferta da Educação literária aos alunos surdos e que estes problemas contribuem para o afastamento destes estudantes daquilo que é seu “por direito” (no caso, o acesso à educação integral, democrática e inclusiva para o qual o conhecimento e estudo de conteúdos como os veiculados nas aulas de literatura são fundamentais) não invalida a teorização feita, apenas exemplifica, na prática, o alcance de sua aplicabilidade.

Desta forma, ainda que a sistemática proposta teoricamente se aplique tanto aos estudantes surdos quanto a qualquer outra coletividade que também esteja sendo tolhida de seu direito à literatura, isso não significa que a teoria apresentada seja ineficiente. Mesmo porque, quando definidas as características e necessidades de cada situação específica, haverá a necessidade de desenvolvimento de propostas específicas de resolução, que irão ser diferentes a cada novo contexto.

Dito isso, aponta-se que o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas comprometidas com o combate às omissões que silenciam o direito à diferença surda é uma resposta possível ao contexto histórico e cultural de demandas das pessoas surdas. Quando consideradas as demandas de outros grupos minoritários, as respostas apresentadas, embora possam partilhar de pontos estruturantes afins, serão diferentes, pois diferentes são as vivências, formas de pensar e expressar e demandas de cada coletividade. Desconsiderar os traços distintivos de cada contexto ou experiência é despersonalizar e desconsiderar seus aspectos identitários estruturantes fundamentais.

Em vista da argumentação sustentada nesta pesquisa, reitera-se que o diálogo do aluno surdo com a literatura precisa constituir-se como prática pedagógica cotidiana. Essa abertura é proposta tendo em vista princípios basilares da própria Educação, a exemplo da orientação humanista das ações desenvolvidas, o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural e a promoção de práticas democráticas e inclusivas

Assim sendo, encerra-se por ora a discussão e reflexões propostas com o desenvolvimento deste trabalho. Tal fechamento se ampara, mais uma vez, no entendimento segundo o qual é necessário que a leitura literária e as práticas de letramento literário sejam permanentemente ressignificadas e atualizadas, fornecendo aos estudantes (surdos e não-surdos) formação escolar que articule tanto o conhecimento técnico quanto o sensível. A articulação entre estas duas dimensões pode contribuir com o aprimoramento cognitivo e subjetivo dos alunos, fornecendo-lhes maiores e melhores condições para participar de forma ativa, crítica e dinâmica dos processos e vivências complexas e típicas da vida cotidiana contemporânea.

Referências

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. *O direito do surdo à literatura: por uma Educação literária multimodal*. Revista Philologus, Ano 21, n. 63 — Supl. Anais do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF). Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), setembro/dezembro de 2015.

ALMEIDA, Wolney Gomes (Org). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente*. Ilhéus: Editus — Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), 2015.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Copyright, 1995.

AMARAL, Sérgio Tibiriçá; SOUZA, Mariana Custódio de. *O direito de ouvir com os olhos nas TVs brasileiras de sinal aberto*. Revista Intertemas, Presidente Prudente, v. 12, 2007.

ANDERSON, Yorker. The deaf people as a linguistic minority. In AHLGREN, Inger Ahlgren; HYLSTENSTAM, Kenneth (orgs). *Bilingualism in deaf education* (International studies in deaf education), vol. 27. Hamburg: Signum-Verlag, 1994.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Orgs.). *Educação de surdos em debate*. 1. ed. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2014.

_____. *Problematização das Políticas Públicas Educacionais na Área da Educação Bilíngue de Surdos*. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013.

_____. *Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

APOLINÁRIO, Andréa Aléssio. *O que os surdos e a literatura têm a dizer? Uma reflexão sobre o ensino na Escola ANAPACIN do Município de Maringá/PR*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Antônio Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Ricardo. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elisabeth; ZANDOMENEGO, Diva. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (LLV), 2011.

BARROS, Manoel de. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault: 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre, Editora: UFRGS, 2003.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.

BISOL Cláudia; SPERB Tania Mara. *Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 26, n. 1, janeiro/março, 2010.

BISPO, Erica Cristina; JÚNIOR, Heleno Álvares Bezerra. *Por um novo currículo no ensino de Literatura: fundamentos, leis e caminhos*. Abril: Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da Universidade Federal Fluminense (UFF), v. 8, n. 17. Rio de Janeiro, 2016.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

BORDINI, Maria da Glória. *Estudos culturais e estudos literários*. Revista Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, setembro, 2006.

_____; AGUIAR, Vera Teixeira. Formação do leitor. In: _____. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na Educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 8.877*, de 18 de outubro de 2016. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em

comissão e das funções de confiança do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8877.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

_____. *Censo Demográfico*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, Brasília, 2014.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação, Ministério da Cultura. *Plano nacional do livro e da leitura* (PNLL). Ministério da Educação; Ministério da Cultura, Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e Departamento de Políticas Educacionais. Programa de apoio a leitura e escrita (PRALER). Caderno de Teoria e Prática 5: A alegria de ler e aprender, Brasília, 2007.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.

_____. INEP. *PISA 2000*. Relatório Nacional. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de agosto de 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, 1997.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRUM, Julian Monego; LIMA, Juliana Corrêa de; GOMES, Anie Pereira Goularte; LORENSI, Vanise Mello; CASARIN, Melânia de Melo. *A coleção Mamíferos brasileiros em extinção: Literatura em Libras*. In: 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em questão. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-11/completo-1.pdf>>. Acesso em: 7 de março de 2018.

BUDEL, Gislaíne Coimbra; MEIER Marcos. *Mediação de aprendizagem na Educação especial*. Curitiba: IBPEX, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Surdez, linguagem e cultura*. Cad. CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 46, setembro de 1998.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é Literatura Infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na Educação de surdos*. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis (SC): Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2008.

CAMPOS, Jenny. Políticas públicas para a cultura: análise do discurso de decisores públicos (um estudo de caso em Portugal). In: *Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação*. LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPTISTA, Maria Manuel (orgs). Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. *O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial*. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 24, n. 40, maio/ago. de 2011.

CAMPOS, Mariana de Lima I. *Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.

_____; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Formação de professores para a Educação Inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental*. Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, n. 1, janeiro/julho de 2015.

CANDIDO, Antônio. A literatura e formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades /Editora 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina Lofrese. *NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. vol. 2, 2. ed. Editora EDUSP, 2012.

CÁRNIO, Maria Silva; COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ida. Linguagem e surdez. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (Orgs.). *Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHIARETTO, Marcelo. *Literatura e Educação: uma proposta de inclusão social a partir de Antonio Candido*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC): Tessituras, Interações, Convergências, São Paulo: 13 a 17 de julho de 2008. Disponível em http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/MARCELO_CHIARETTO.pdf>. Acesso em: 04 de agosto de 2017.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livro branco sobre a educação e a formação: ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Serviços de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995. Disponível em <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081/language-pt/format-PDF/source-search>>. Acesso em: 05 de março de 2018.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Ed.). *Multiliteracies: literacy Learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.

CORREIA, Luís de Miranda. *A Escola Contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE — Considerações para uma Educação de sucesso*. Porto: Porto Editora, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos culturais, Educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/agosto de 2003.

CRUZ, Fábio Souza da. *A cultura da mídia no Rio Grande do Sul: O caso MST e Jornal do Almoço*. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

CUNHA, M. J. T. de S. P. As dificuldades específicas de aprendizagem/Dislexia na escola secundária. In Serra, Helena (Coord.). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo*. Porto: Edições Gailivro, 2008.

CUNHA, Maria Zilda da. *Naus frágeis e novos paradigmas em literatura e Educação*. Perspectiva, Florianópolis: UFSC, v. 30, n. 3, setembro/dezembro de 2012.

_____. BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. *Por uma aliança entre literatura e Educação*. FronteiraZ — Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, São Paulo, n. 14, 2015.

DALL'ALBA, Carilissa; STUMPF, Marianne. *Literatura Surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da Experiência visual na área da Educação*. Universidade Federal de Campina Grande: Revista Leia Escola, v.17, n. 1, 2017.

DANESI, Marlene Canarim. *O admirável mundo dos surdos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DA SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. *O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária*. Álabe, v. 6, n. 6, 2012.

DEBEVC, Matjaž; PRIMOZ, Kosec; HOLZINGER, Andreas. *Improving multimodal web accessibility for deaf people: sign language interpreter module*. Multimedia Tools Appl. 54 (1), August: 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Vol. I.

DIAS, Ana Creliá. *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)*. Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura/UnB, Brasília/DF, v. 25, nº 42, 2016.

DILK, Oswald Ashton Wentworth. *Horace: epistles (Book I)*. 3rd ed. Letchworth, Hertfordshire: Bradda Books, 1980

DUNCOMBE, Stephen. *(From) Cultural resistance to community development*. Nova Iorque: Oxford University Press, Community Development Journal, Volume 42, n. 4, outubro de 2007. Disponível em <<https://academic.oup.com/cdj/article-abstract/42/4/490/358043?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

_____. *Cultural resistance reader*. Londres; Nova Iorque: Verso, 2002.

DURAN, Marília Claret Geraes. Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente. In: SOUSA, Clarilza P. de; PARDAL, Luís Antônio; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. (orgs.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Portugal: Universidade de Aveiro, abril de 2009.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EUZEBIO, Michelle Donizeth. *Letramento em foco: os usos da escrita em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC)*. Revista brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 de abril de 2017.

FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). *As comunidades surdas reivindicam seus direitos linguísticos*. Rio de Janeiro, 1993.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (orgs). *Políticas de currículo e escola*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Rio Grande do Sul: Editora UFRSG, 2005.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. In: *Estruturalismo — Antologia e textos teóricos*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. Literatura. In *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCÍA-CANCLINI, Nestor. *Estudos sobre cultura: uma alternativa latinoamericana aos cultural studies*. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n. 30, agosto de 2006.

GESUELI, Zilda Maria. *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão*. Educação e sociedade, v.27. Campinas, 2006.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno? In: *Actas do Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*, 2015, Córdoba, Argentina. v. 1, 2015.

GODOI, Eliamar. *Ensino de Libras: balanços, reflexões e desafios de uma educação para a diversidade*. In: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Ano I / Publicação I, Anais. Campinas: fevereiro/março de 2011.

GOMES, Carlos Magno. *Leitura interdisciplinar e estudos culturais*. Anais do XIV Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística (SILEL). Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_6.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

GOMES, Letícia Ferreira; MACHADO, Fernanda. Cordeiro; LOPES, Mayara Melo; OLIVEIRA, Raiane Soares; MEDEIROS-HOLANDA, Bruno; SILVA, Luciana Bonifácio; BARLETTA, Janaína Bianca; KANDRATAVICIUS, Ludmyla. *Conhecimento de Libras pelos Médicos do Distrito Federal e Atendimento ao Paciente Surdo*. Brasília: Revista brasileira de Educação Médica, v. 41, 2017.

GONÇALVES, Lidia Maria. *Do ledor ao leitor: Um estudo de caso sobre as insuficiências na utilização do jornal em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa em turmas do último ano do Ensino Fundamental*. Tese (Pós-Graduação em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Jorge Sérgio Lopes. *Até onde vai o surdo*. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Tupy Ltda., 1961.

GULLAR, Ferreira. A luta corporal. In: *Toda Poesia*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

GURGEL, Lia Gonçalves. Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, 2016.

HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira; DIAS, Tércia Regina da Silveira. *Histórias infantis contadas em Libras por crianças surdas*. Camine: Caminhos da Educação, Franca, v. 4, n. 1, ago. 2012.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

_____. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. Educação & Realidade, v.22, n.2, julho/dezembro de 1997.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção como provocação*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*. In: *Estética de la recepción*. Mayoral, J.A. (org). Madri: Arco/Libros, 1987.

_____. *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis*. In: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002

JUNG, Carl Gustav. *Obras completas*. Volume VII. Estudos sobre a Psicologia Analítica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva. *Reflexões acerca do professor de Língua Portuguesa e seu papel na construção do Letramento literário em sala de aula*. Revista Querubim — Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, Ano 11, n° 25, v.1, 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *Educação de surdos no Brasil: Pesquisas sobre aspectos culturais e educacionais*. In: VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Atas do VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Córdoba, Argentina: Facultad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Mont, 2015.

_____. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

____. *Literatura Surda*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

____. *Produções culturais de surdos: análise da Literatura Surda*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 36, maio/agosto de 2010b.

____; HESSEL, Carolina. *Metodologia da Literatura Surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

KAUCHAKJE, Samira. Comunidade Surda: as Demandas Identitárias no Campo dos direitos, da inclusão e da participação Social. In SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria (org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e Realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

KLEIMAN, Ângela Bustos. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dezembro de 2007.

____ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 3a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LABORIT, Emmanuelle. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. *A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos*. Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-2962-int.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

____. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

____. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais*. In: *Cadernos Cedes: Publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, ano XX, nº 50. São Paulo: UNICAMP, abril de 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

____. *O que é Literatura*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aluno Surdo: desvelando mitos e revelando desafios. In: DANYLUK, Ocsana Sônia; QUEVEDO, Hercílio Fraga de; MATTOS, Mara

Beatriz Pucci de (Orgs.). *Conhecimento sem fronteira*. v.2. Passo Fundo: Editora Universitária, 2005.

LEITE, Letícia de Sousa; GUIMARÃES, Lúrian Kézia Leite. *A Literatura Surda e sua contribuição na formação de sujeitos críticos*. In: VI Seminário Nacional de Educação especial e V Encontro de Pesquisadores em Educação especial e Inclusão Escolar. Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação especial (CEPAE), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014. Disponível em <http://www.dLibras.unir.br/uploads/81818181/PUBLICACOES%20I/ARTIGOS%20II/ARITGO%20%20a%20Literatura_surda_e_sua_contribuicao_Leticia_Luria_Marcia.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2017.

LENZI, Maíra Bonna. *Os dados sobre deficiência nos censos demográficos brasileiros*. Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP). Águas de Lindóia/SP, novembro de 2012.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; MELO, Roberta Souza. *Letramento e surdez no Ensino Médio: o que dizem os professores?* Revista Teias, v. 18, n. 49. Rio de Janeiro: UERJ, abril/junho de 2017.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2004.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

_____. O direito de aprender na escola de surdos. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva. *A invenção da surdez II*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Florianópolis: Perspectiva, v. 24, n. 3, janeiro de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>>. Acesso em: 07 de agosto de 2017.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. *Currículo surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos pós-graduados em Educação (Currículo), 2017.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia; MACHADO, Fernanda de Camargo. *Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades*. Revista Educação especial, v.30. Santa Maria: UFSM, 2007. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a8.htm>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

MAGALHÃES, Fabiana Gomes de; RODRIGUES, Carlos Henrique; COSTA, Kamila Reginaldo. *Longevidade escolar: refletindo sobre aspectos relevantes à inclusão de surdos*. In: VI Seminário Sociedade Inclusiva: os discursos sobre o outro e as práticas sociais. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARQUES DA SILVA, Silvana; RODRIGUES DOS SANTOS, Benedito; MARRA E ROSA, Gabriel Artur. *A identidade e a subjetividade cultural surda em vistas à inclusão*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Revista Educação especial (Online), v. 29, maio/agosto de 2016. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313146769014>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

MARTINS, André Luís Batista. *Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas*. Dissertação de mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2004.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *O que me torna invisível? A psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos*. In: Educação Temática Digital (ETD), n. 8. Campinas: UNICAMP, julho/dezembro de 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/718/733>>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. *Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas*. Educar em Revista, v. 20, n. 23. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: *Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processo*. Petrópolis: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), 2009.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2007.
_____. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDEIROS, Maria Gorete de; CABRAL, Maria do Socorro Leal. *Literatura visual/surda: relevância e encorajamento à sua produção nas escolas*. In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTED). Campina Grande/PB: ANAIS CINTEDI, v. 01, 2014. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_15_56_43_idinscrito_2020_28224c38c091621a726d1cd4f9fb55f5.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2018.

MELLO FILHO, José Celso. *Constituição Federal anotada*. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MOÇO, Mafalda Gaspar Dias Mendes. *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2011.

MORAIS, Mônica Zavacki de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. *Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da Educação de surdos*. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs.). *Currículo & avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Maria Cecília de. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Adaptação e tradução em Literatura Surda: a produção cultural surda em língua de sinais*. IX ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) Sul. Caxias do Sul, agosto de 2012. <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_31_14_3009-7345-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2018.

_____. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Orgs.). *Cultura Surda na contemporaneidade*. Canoas/RS: Editora ULBRA, 2011.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. *Literatura Surda*: representações em produções editoriais. *Revista Educação em questão* (online), v. 55, 2017. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12196>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

_____. *Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MUNCINELLI, Sandra Elisa. *Libras*: Língua Brasileira de Sinais. *Revista Extensão em Foco*. Caçador (SC): Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, v.1, n.1, junho de 2013.

NASCIMENTO, Cleideni Alves do. *O lugar da leitura literária no século XXI*. *Muitas Vozes*, v. 2, 2013.

OLDONI, Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. *Da multiplicidade, do multiletramento à construção do sentido*: gêneros multimodais e práticas discursivas. *Revista Prâxis*, v. 2. Novo Hamburgo: FEEVALE, julho/dezembro de 2017.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. *Práticas de multiletramentos na escola*: por uma Educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana (Revista de Estudos do Discurso)* [online], vol. 9, n.2, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2017.

OLIVEIRA, Nilton Câmara de. *Grito silenciado*: conceitualizações de violência na comunidade surda de Fortaleza. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

OLIVEIRA, Ronice. *Meus sentimentos em folha*. Rio de Janeiro: Litteris: KroArt, 2005.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulccinelli. *As formas do silêncio*: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Discurso e Leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2001.

_____. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAHL, Kate; ROWSELL, Jenifer. *Literacy and education: understanding the New Literacy Studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et al (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, no. 1, 2004, Editorial Universidade do Minho. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César. *Psicologia social e identidade humana: a militância social como luta emancipatória*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. *Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

PEREGRINO, Giselly dos Santos; LOURO, Verônica de Oliveira; COSENDEY, Jaqueline Nunes da Fonseca. *Propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para educandos surdos*. In: XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): Cadernos do CNLF, Volume XIV, n. 03, 2010.

PEREIRA, Danglei de Castro. *Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula*. Revista de Letras Norte@mentos, v. 9, n. 18, Dossiê Letramento literário. Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2016.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. *A biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha"*. In: XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, Rio Grande do Sul: Editora da PUC, 2000.

PEREIRA, Terezinha de Lourdes. *Desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Ribeirão Preto/SP: Centro Universitário Moura Lacerda, 2008.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. *História cultural dos surdos: desafio contemporâneo*. Educar em Revista, Edição Especial n. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

_____. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Estudos Surdos. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, n. 5. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2003.

_____. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2003.

_____. *As Identidades Surdas*. *Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)*, Ano IV, n. 14 abril/junho de 2002.

_____. Identidade surda e currículo. In LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GOES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

_____. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1998.

PEROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamento sobre a formação do leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vistas*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al (Orgs.). *Literatura, artes, saberes*. São Paulo: ABRALIC – HUIITEC, 2008.

_____. *Por amor à arte*. *Estudos Avançados*. v. 19, n. 55. São Paulo: Universidade de São Paulo, setembro/dezembro de 2005.

_____. *Roland Barthes, o saber com sabor*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PIEGAY-GROS, N. *Le lecteur, textes choisis & présentés par Nathalie Piegay-Gros*. France: GF Flammarion, 2002.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*, São Paulo: Tempo Social (Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo), nº 2, 1990.

PISSINATTI, Larissa Gotti. *Representações linguístico-culturais do povo surdo na Literatura Surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2016.

PONTES, Katharyni Martins; ROMANO, Thaís Pereira. *O Letramento literário no ensino de alunos surdos: posicionamentos, estratégias e instrumentos didáticos mobilizados pelo professor*. Anais eletrônicos do XIV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Belém/PA: junho/julho de 2015. Disponível em <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456101773.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

PORTELA, Miguel Ângelo Bueno; PORTELA, Daniel Arcanjo Bueno. *Acessibilidade e o uso da biblioteca por usuários surdos: estudo de caso com estudantes surdos do curso a distância de Letras-Libras do polo da Universidade de Brasília*. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Informação, 2011. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2528/1/2011_MiguelPortela_DanielPortela.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Editora Artmed. Porto Alegre, 1997.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. *Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais*. Revista Educação especial, 28(51), 2015.

RAMOS, Célia Regina. *Tradução Cultural: uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2001.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Nayara Piovesan; PEREIRA; Vinícius Carvalho. *A divulgação e consumo da Literatura Surda: um mapeamento dos estudos acerca das produções literárias em Língua brasileira de sinais*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Revista diálogos: linguagens em movimento, Ano III, N. I, janeiro/junho de 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROCHA, Denys Fellipe Souza; BITTENCOURT, Ig Ibert; DERMEVAL, Diego; ISOTANI, Seiji. *Uma revisão sistemática sobre a educação do surdo em ambientes virtuais educacionais*. In Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), vol. 25, n. 1, 2014.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Edinete Maria. *Radiografia de um processo social: um estudo sobre o discurso jurídico a respeito da violência contra crianças*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e Educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. *Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na Educação de surdos*. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, 2003.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Almir Barbosa dos. *O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso da obra “As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/Português”*. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras), São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: _____ (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAÚDE, Conceição de Maria Costa; PINHEIRO, Joana Thays Formiga Bandeira. *Repercussões e efeitos da Literatura Surda no Ensino Fundamental*. In: Anais do VI Encontro Nacional de Literatura infanto-juvenil e ensino (ENLIJE). Campina Grande (PB): Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 2016. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA16_ID650_25072016175110.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. *As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores*. Revista Brasileira de Educação especial, v. 15, n. 2, 2009.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. *Traduções infantis para Libras: o conto como mediador de aquisição sinalar*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2016.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. Revista Publicatio UEPG, n° 11. Ponta Grossa (PR): Universidade Estadual de Ponta Grossa. (UEPG), 2003.

SCHÜCKING, Levin Ludwig. *The sociology of literary taste*. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA, Raquel Sousa da. *O ensino de literatura continua em perigo...* Revista Língua & Literatura (Online), v. 17, n. 30, Número especial: Literatura, leitura e formação de leitores. Frederico Westphalen (RS): Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), dezembro de 2015. Disponível em <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1967>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Leitura para fruição e Letramento literário: desafios e possibilidades na formação do leitor*. Maceió (AL), Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), 2011.

SILVA, Arlene Batista. *Literatura em Libras e Educação literária de Surdos: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet*. Tese (Doutorado em Letras). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos de Leitura no Brasil 3*. São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

_____. *Elementos de pedagogia de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. *Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer?* Santa Maria (RS): Revista Educação especial, n. 26, dezembro de 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405/2578>>. Acesso em 07 de abril de 2017.

SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). *Educação especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia (MG): EDUFU, 2011.

SILVA, Lucas Romário da; DORZIAT, Ana. *Imposições culturais ao longo da Educação brasileira: uma interface com a Educação de Surdos*. In: II Congresso Nacional de Educação: políticas, teorias e práticas. Campina Grande/PB: Anais II CONEDU, v. 02, Editora Realize, 2015.

SILVA, Luciene Maria da. *O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dezembro

de 2006. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Educação: Revista do Centro de Educação, v. 33, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; KOHAN, Walter; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Conhecimento, igualdade e políticas da (in)diferença*. Colóquio realizado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 06 de outubro de 2003.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. Im: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). *Educação especial*. Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 2000.

_____. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Ler, verbo transitivo*. In: PAIVA, Aparecida [et al] (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008

_____. *Alfabetização e letramento*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 25, abril de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em janeiro de 2017.

SONTAG, Susan. A estética do silêncio. In: *A vontade radical: estilos*. Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOUSA, Ivan Vale de. *Letramento literário e tecnologia inclusiva na escola inclusiva*. Ribanceira: Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará (UEPA), nº. 10, julho/setembro de 2017.

SOUZA, Adriana Baptista de; FROTA, Maria Paula. *A contribuição da Literatura Surda na ampliação dos conceitos de tradução e adaptação*. Sorocaba: Revista Estudos Universitários, v. 42, junho de 2016.

SOUZA, Danielle Medeiros de. SOUZA, Danielle Medeiros de. *Ler, contar e socializar: pela "inclusão literária" de Rebeca*. V Colóquio Nacional da Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Educação (AFIRSE), Seção brasileira. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), outubro de 2009a. Disponível em <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2001%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA/11_LER_CONTAR_E_SOCIALIZAR.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

_____. *Literatura e Educação: um caso/uma casa de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2009b.
_____; AMARILHA, Marly. *Literatura infantil e diversidade: construindo caminhos para a inclusão escolar*. Anais do 16 Congresso de Leitura do Brasil (COLE), julho de 2006. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss02_07.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

SOUZA, Fábio Marques de; MENEZES, Ronny Diógenes de. *A Literatura Surda no processo de formação de professores: uma visão multimodal do ensino*. In: Anais do VI Encontro Nacional de Literatura infanto-juvenil e ensino (ENLIJE), Campina Grande, 2016. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA16_ID825_20072016211455.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

SOUZA, José Marcos Rosendo. *Entre palavras e sinais: Letramento literário, surdez e inclusão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. *Diferença e tolerância: por uma teoria multicultural da educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Cd 25 anos, GT 14 (Sociologia da Educação), 2004. Disponível em <<http://www.25reuniao.anped.org.br/marceloandradesouzat14.rtf>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

SOUZA, Regina Maria de. *Práticas alfabetizadoras e subjetividade*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. 2000.

_____. *Que palavra que te falta?* Linguística, Educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

SPÍNOLA, Sônia; SPÍNOLA, Suzana. *Surdez: uma definição, várias perspectivas*. Revista Diversidades, nº 25, Ano 7, julho/setembro de 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, Hans Robert et al. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, 2007.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, New York: Longman, 1995.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STROBEL, Karen Lílian. STROBEL, Karen Lílian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. *História da Educação de surdos*. Material didático do curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009. Disponível em <http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

SUTTANA, Renato. *Literatura e linguagem*. Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 06, nº 12, 1º Semestre de 2010. Disponível em <http://www.letramagna.com/artigo22_XII.pdf>. Acesso em 07 de março de 2018.

TAYLOR, Charles. *El Multiculturalismo y “La Política del Reconhecimento”*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1992.

TEICHMANN, Andreza Mariane Batista. *Um olhar bakhtiniano sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2016.

TRAMONTANI RAMOS, Tatiana. *A geografia dos conflitos sociais da América Latina e Caribe*. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2003. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/tramon.pdf>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2018.

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

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Tradução Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

XING, Jiawei. *Estudo comparativo do silêncio na cultura ocidental e oriental*. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) apresentada ao Departamento de Línguas e Culturas. Portugal: Universidade de Aveiro, 2016.

WANZELER, Edson Pinheiro. *Bilinguismo e educação matemática: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém (PA): Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2015.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YUNES, Eliana. *Leituras (com)partilhadas, leitores multiplicados*. PERcursos Linguísticos, v.4, n. 8. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

_____. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura*. Ponta Grossa: Muitas Vozes, v. 2, 2013.

_____. *Fanfics: um caso de Letramento literário na cibercultura?* Letras de hoje. Porto Alegre, v. 43, n. 2, abril/junho de 2008.

_____. *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas*. Universidade Estadual de Maringá (UEM): Revista Teoria e Prática da Educação, v. 03, 2007.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia*. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.