

A Literatura Surda no processo de Letramento Literário: leitura e interpretação das obras *Patinho Surdo* e *Tibi e Joca* na sala de aula

Miriam Ramos dos Santos¹

Resumo: Neste artigo, visamos analisar o uso da Literatura Surda na escola como uma proposta de Letramento Literário no Ensino Fundamental. Para isso, propomos como obras a serem trabalhadas em sala de aula os livros *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) e *Tibi e Joca* (Bisol, 2001). Trata-se de obras de destaque na Literatura Surda brasileira para o público infantil e juvenil. Nelas, surdos são representados não como deficientes, mas sim como sendo diferentes no âmbito linguístico, identitário e cultural. No que tange ao Letramento Literário de crianças e jovens, partimos dos pressupostos teóricos de Soares (2010), Cosson (2014), Coelho (2000), Amarilha (2009), entre outros. Com relação ao surdo, à língua de sinais e à Literatura Surda, recorremos às teorias de Quadros (1997), Karnopp (2006, 2008), Campos e Stumpf (2012), Perlin (2013) etc. O trabalho com obras literárias que trazem em seu âmago o protagonismo surdo, as representações de vivências de surdos, bem como suas diferenças linguísticas, identitárias e culturais, podem levar os discentes a um Letramento Literário que envolva a inclusão dessas minorias. As atividades com a Literatura Surda na escola abrem caminho para o dizer do surdo sobre si, ter visibilidade e representatividade literária e social.

Palavras-chave: Letramento Literário; Literatura Surda; Leitura Literária; Literatura Infantojuvenil; Surdo na literatura.

Introdução

Na sociedade brasileira, composta por maioria ouvinte, discursos sobre surdez e sobre os surdos, imbuídos de ideologias de repúdio, deficiência e maldição parecem estar, aos poucos, passando por um processo de cerceamento. É possível que isso esteja ocorrendo devido às leis que visam a garantir direitos às minorias linguísticas, identitárias e culturais. Assim, ao dar vez e voz a essas minorias, outros discursos ganham força, materializando-se em textos diversos e apresentando suas marcas em diferentes contextos e práticas sociais.

Observando as narrativas literárias infantis e juvenis produzidas no Brasil até o século passado, percebemos a predominância de discursos hegemônicos e preconceituosos no que se refere às diferenças e aos diferentes. As obras literárias produzidas naquela época não faziam

¹ Professora Efetiva na Universidade do Estado da Bahia. Docente da Secretaria de Educação da Bahia, atuando na Educação Especial no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiauí. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6844-6987>. E-mail: miramos@uneb.br.

referência direta ao surdo, contudo ele é sugerido na ênfase dada ao ato de não falar. Não se comunicar oralmente é apresentado naqueles textos como sinônimo de deficiência, incompletude, perda, maldição. Exemplo disso é a obra *O mago das vozes*, de Cláudia Cotes (1997), uma terapeuta da fala. A história em questão apresenta uma cidade na qual os habitantes tornam-se infelizes após terem suas belas vozes roubadas por um mago. Em outras palavras, nessa narrativa literária, as ideias de “perda”, “roubo” e “maldição” são associadas ao não falar. Podemos também tomar como exemplo a personagem lobatiana Emília, uma boneca que antes de engolir a pílula falante e começar a se comunicar oralmente, não tinha expressividade e visibilidade no Sítio do Picapau Amarelo. Seu protagonismo posterior no sítio esteve estritamente ligado à sua condição de falar, de opinar oralmente sobre vários assuntos e, com isso, convencer os demais personagens do sítio acerca de sua percepção de mundo.

Porém, no início do século XXI, mais precisamente no contexto de aprovação e após a promulgação da Lei nº 10.346/2002 (lei que reconhece a Libras como língua da comunidade surda brasileira e visa a assegurar o uso e a difusão da mesma nos contextos sociais, entre eles na educação), surgiram algumas obras literárias infantis no país direcionadas a apresentar outras representações do surdo, das identidades surdas, colocando o surdo como protagonista das histórias. Trata-se de obras da denominada Literatura Surda, que discorreremos mais adiante.

Neste nosso artigo, apresentamos uma proposta de uso da Literatura Surda como meio de se trabalhar o Letramento Literário no Ensino Fundamental (com ênfase nas séries finais do E. Fundamental I). Nessa proposta, nosso maior foco é o processo de inclusão dos surdos, especialmente dos surdos sinalizantes², enquanto minoria linguístico-identitária e cultural, na literatura e no contexto escolar e social. Interessa-nos, conduzir o alunado a discutir e analisar o protagonismo desses surdos em sua representação nas obras literárias *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) e *Tibi e Joca* (Bisol, 2001). A partir disso, pretendemos incentivar os alunos à reflexão da representação do surdo na literatura e nos processos de inclusão, integração e participação na sociedade como um todo.

Para tal, iniciamos com a discussão acerca de conceitos sobre Letramento, em geral, na perspectiva de Soares (2010). Também abordamos Letramento Literário no Ensino

² Surdo sinalizante é um termo utilizado por Pizzio, Rezende e Quadros (2010) para se referir aos surdos que são utentes da Libras, ou seja, possuem essa língua de sinais como primeira língua. São sinalizantes porque sinalizam em língua de sinais. Outro termo bastante utilizado para se referir a esses surdos é *surdo sinalizado*.

Fundamental, sob o olhar dos estudos teóricos de autores como Coenga (2010) e Cosson (2014). Por se tratar de uma perspectiva de letramento a partir da Literatura Infantojuvenil, o público do Ensino Fundamental, recorreremos à teóricos como Coelho (2000), Amarilha (2009) entre outros que compõem nosso referencial teórico acerca dessa literatura.

Letramento, Letramento Literário e a Literatura Infantojuvenil

Para entendermos o que é Letramento Literário, precisamos antes compreendermos sobre o que é Letramento. A palavra em português *Letramento* é oriunda da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente, surgiu do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, estado, fato de ser, condição. Dessa forma, “[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2010, p. 18).

Partindo dessa concepção de Letramento, Soares (2010, p. 18) conclui que “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. As consequências da escrita do ponto de vista social são perceptíveis, segundo a autora, quando há a inserção da escrita em um grupo ágrafo, pois isso reflete em mudanças, efeitos de natureza linguística, social, cultural, política e econômica. Já as consequências da escrita do ponto de vista individual, para essa pesquisadora, derivam do fato de que o ato de aprender a ler e escrever, não é um ato isolado, especialmente na atualidade, pois envolvem tornar-se alfabetizado, ser participante do mundo tecnológico, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. Consequentemente, tudo isso têm determinados efeitos sobre o indivíduo, modificando o estado ou condição dele em relação aos aspectos linguísticos, sociais, políticos, culturais, psíquicos, cognitivos e econômicos. Considerando os impactos do ato de aprender a ler e escrever no estado ou condição do indivíduo ou no grupo diante da sociedade a qual pertence, Soares (2010, p. 18) conclui que “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado - ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Para Rosemar Coenga (2010, p. 54), a palavra letramento traz no seu radical *letra* a noção de se tornar letrado e em seu sufixo (*-mente*) a ideia de ação, de modo que por letramento entende-se como a ação de se tornar letrado. O autor recorre a concepção de Ângela Kleiman

(1995) para complementar sua noção de letramento. Na perspectiva dessa autora, letramento envolve um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita, como sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos e com certos objetivos.

Já para Rildo Cosson (2014, p. 11), letramento em si se trata da “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Na visão de Cosson (2014, p. 11) há “vários níveis e diferentes tipos de letramento”, o que possibilita que um indivíduo tenha um grau elevado de letramento em certa área e, simultaneamente, seu conhecimento seja superficial em uma outra área, pois isso depende de suas necessidades, oportunidades e demandas sociais.

A partir das definições acima sobre letramento, podemos inferir que o mesmo decorre do vínculo entre envolvimento individual ou coletivo em práticas sociais de leitura e de escrita e de seu poder de modificar as condições do sujeito e/ou grupo. As práticas de letramento são muito abrangentes e podem ocorrer em contextos diversificados. Evidentemente, as práticas de letramento podem ser associadas também à literatura, englobando elementos como: acesso, compreensão, percepção crítica e familiarização do indivíduo (s) com o texto literário.

O que é, então, letramento literário? Para Coenga (2010, p. 55), quando aplicado o termo literário à palavra letramento têm-se a conceituação de que se refere ao “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”. O termo “letramento literário” foi utilizado pela primeira vez por Graça Paulino no texto *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*, na 22ª. Reunião Anual da ANPEd, passando a ser tema de diversas pesquisas feitas nas últimas décadas na área de formação de leitores literários na escola, tais como práticas e processos envolvendo a escolarização da leitura, formação de leitores etc.

Sobre o processo de letramento literário, Cosson (2014) destaca que esse processo compreende uma percepção de um uso social diferenciado da escrita (a escrita literária) e, sobretudo, um meio de assegurar o efetivo domínio dessa escrita, a apropriação desse conhecimento. A literatura, segundo esse autor, tendo como objeto o homem e o mundo, possui a função de tornar o mundo compreensível para o próprio homem, de transformar e de traduzir a materialidade desse universo para a linguagem literária.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a

literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2014, p. 16).

Segundo Cosson (2014), a literatura tem como objeto o homem e o mundo, sua função é de tornar o mundo compreensível para o homem, transformar e traduzir a materialidade desse universo em uma linguagem diferenciada: a linguagem literária. Sendo assim, ressalta o autor, o letramento literário é essencial no processo educativo e deve fazer parte das prioridades da escola. Ele acrescenta que, no contexto escolar, a leitura literária nos auxilia a ler melhor, porque, funciona como instrumento de sedução ao hábito da leitura e é capaz de nos proporcionar meios para, com proficiência, conhecer e articular o mundo feito linguagem.

O crítico literário Antônio Cândido (1995) vê a literatura como um direito humano e um valor inestimável, isto é, que não pode ser suprimido das oportunidades de formação sob pena de alterar a condição de humanidade. O autor acrescenta que através da leitura são estimulados o ‘exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor’ (Candido, 1995, p. 235 *apud* Coenga, 2010, p. 24).

Explorando uma linguagem lúdica e sensorial (com cores, imagens, sabores, sons, textura), capaz de atrair crianças e jovens para a prática de leitura, a literatura traduz em linguagem literária o mundo e o homem em sua diversidade e complexidade. Por meio da literatura pode-se viajar, conhecer e perpassar por diferentes áreas do conhecimento, tais como: linguística, estudos culturais, educação, artes, filosofia etc.

É a literatura, como linguagens e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 1993, p. 106 *apud* Coenga, 2010, p. 105).

Assim, quando pensamos no trabalho voltado ao Letramento Literário no Ensino Fundamental, destacamos a necessidade de se atentar para textos literários que sejam apropriados e atrativos para crianças e jovens. Precisamos levar a esse público uma literatura que carrega em si, como adjetivo, o público alvo a que se destina: a Literatura Infantojuvenil.

Segundo Coelho (2000), a prática da leitura de textos literários é crucial para as crianças e os adolescentes, visto que os estudos literários estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em vários níveis e, além disso, também dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. As obras literárias infantojuvenis em sua essência possuem características que captam o interesse de seus leitores como: exploração do lúdico, presença de imagens, vocabulário mais simples, construção frasal adaptada ao conhecimento linguístico do leitor, escolha estética peculiar etc.

Cunha (1991) destaca alguns elementos muito presentes no texto literário infantil, são eles: o dramatismo, a função pedagógica, a função lúdica, a relevância da ilustração. Por meio das obras literárias infantojuvenis, os leitores mirins podem aprender sobre uma infinidade de questões existenciais, entre elas: anseios, problemas, relacionamentos, tudo isso de forma prazerosa, utilizando: a brincadeira com as palavras; o jogo de *fingir* ser o outro (representado por personagens), o vivenciar imaginariamente as histórias lidas etc.

É perceptível que, no contexto contemporâneo (a partir de 1960), a Literatura Infantojuvenil tem explorado as adaptações ou releituras dos clássicos, as quais se mostram questionadoras de posicionamentos como: submissão feminina, o autoritarismo de reis, preconceitos, conservação de estereótipos etc., que aparecem em obras tradicionais. As escolhas dos temas vinculam-se à pluralidade cultural, à inserção de identidades outrora relegadas socialmente e outros temas que as crianças e os adolescentes do início do século nem sonhavam.

Coelho (2000) assegura que a literatura infantil deve ser vista como agente ideal para a formação de novas mentalidades sociais, pois, por meio dela, são representados e discutidos novos valores, questionamento de velhos valores, respeito ao outro etc. E, nesse sentido, ela ressalta que a escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro e, portanto, para difusão desses novos conceitos empregados na Literatura Infantojuvenil contemporânea.

O uso da Literatura surda para crianças e jovens no contexto escolar a partir das obras *Patinho Surdo e Tibi e Joca*

Como vimos, por meio do letramento literário, o sujeito pode se tornar letrado, ter domínio da língua e participar de práticas sociais de leitura e escrita. Diante disso, questionamos: *se levarmos em consideração a necessidade atual de incentivo ao protagonismo de minorias como os surdos na e a partir da Literatura Infantojuvenil, como o uso da Literatura Surda pode contribuir para que, entre alunos do Ensino Fundamental, possa haver um processo de letramento literário que contemple práticas inclusivas?*

Primeiramente, vamos compreender o que é Literatura Surda. Sobre o conceito de Literatura Surda, Karnopp (2006, p. 102) afirma: “[...] utilizamos a expressão “literatura surda” para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens”.

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente (Karnopp, 2006, p. 102).

Karnopp (2006) destaca que a Literatura Surda surgiu como uma literatura de reconhecimento, sendo de grande relevância para minorias linguísticas na busca pela afirmação de suas tradições nativas e pelo resgate de suas histórias socialmente silenciadas. Porém, a autora, partindo da premissa de Heidegger sobre os locais da cultura e suas fronteiras, alerta que a Literatura Surda não se trata de algo “localizado, fechado, demarcado”, como uma fronteira, visto que “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (Karnopp, 2006, p. 19).

Não estamos falando de literatura surda no sentido de oposição à ouvinte, mas direcionamos nossa análise à perspectiva apontada por Bhabha (2005) quando afirma que ‘privado e público, passado e presente, o psíquico e o social desenvolvem uma intimidade intersticial. É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais essas esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente’ (Karnopp, 2006, p. 100).

Na concepção de Mourão (2011, p. 2), não há uma única definição para a Literatura Surda, visto que ela “envolve representações produzidas por surdos, onde se produzem significados partilhados em forma de discurso - sem eles, não há representação surda”. Essa literatura abrange contos, romances, anedotas, fábulas, poesias etc., cujo adjetivo “surda” marca a condição de seus autores e o foco na cultura surda, na Libras e na inclusão social dos surdos.

A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas. Essas histórias não interessam só para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros artistas. Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas (Mourão, 2011, p. 3).

Com base na observação de determinadas especificidades presentes nas obras da Literatura Surda produzidas no contexto brasileiro, Mourão (2011) apresenta uma divisão, classificando essas produções literárias como: *tradução*, *adaptação* e *criação*.

Para Mourão (2011), a *tradução* na Literatura Surda diz respeito a obras que são traduções de clássicos da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essas obras podem estar em formato de vídeo elaborado em Libras ou em forma de textos escritos com o uso de um sistema de escrita de sinais (comumente o sistema *Sign Writing*). Encontramos, nessa categoria, produções literárias que compõem a Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português da Editora Arara Azul.

A categoria *adaptação*, dentro da Literatura Surda, abrange as obras clássicas da literatura mundial (como contos de fadas) que foram adaptadas para incluir o protagonismo surdo, a Libras e elementos que remetem à cultura e identidade surdas. Mourão (2011) salienta que esses livros adaptados são versões de obras de reconhecida relevância mundial e se diferenciam dessas por colocar personagens surdos como protagonistas e modificar os enredos das narrativas clássicas com o intuito de os adaptar à cultura surda, com discurso capaz de agregar as representações sobre os surdos. Como exemplos de adaptações produzidas na Literatura Surda, podemos citar: *Patinho Surdo* (Rosa, Karnopp, 2005), *Cinderela Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003), *Rapunzel Surda* (Silveira; Hessel; Karnopp, 2003), *A Cigarra Surda e as formigas* (Oliveira; Boldo, 2003) etc.

Desses livros da Literatura Surda da categoria adaptada, optamos por discorrer acerca da obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005). Trata-se de uma obra que se enquadra na categoria adaptação, por se tratar de uma versão do conto clássico universal *O Patinho Feio* (2002) de Hans Christian Andersen, publicado no século XIX.

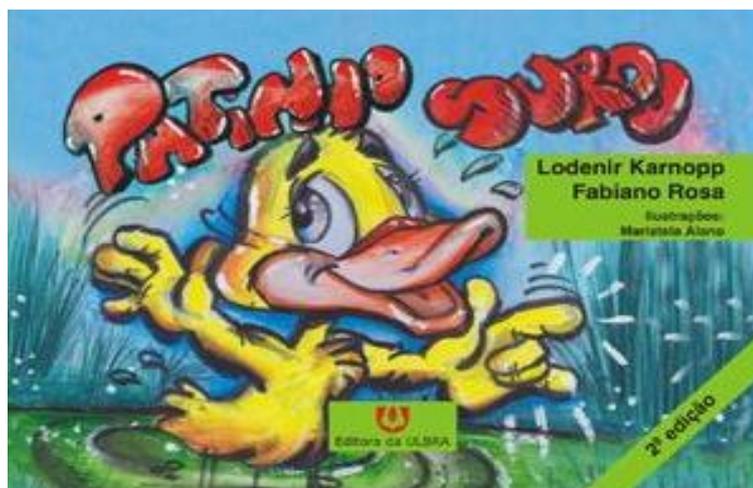


Fig 1 Capa da obra *Patinho Surdo*. Fonte: Rosa e Karnopp (2005, capa).

Destacamos que um dos autores dessa obra, a saber Fabiano Souto Rosa, identifica-se como uma pessoa surda, doutor em Educação e professor de Libras (UFPel), conforme informações extraídas de seu curriculum Lattes Cnpq. Isso é relevante porque temos um autor surdo que, por meio do texto literário infantil, encontra espaço para dizer sobre ser surdo, sobre as vivências de surdos sinalizantes, elementos da língua de sinais, de identidade e cultura surdas, estando ele próprio nesse lugar de fala. Enfim, esse autor (que escreveu em coautoria com Karnopp) pode incluir-se nesse contexto de produção da Literatura Infantojuvenil e trazer a ela a representatividade da minoria surda, tanto na questão da autoria de uma pessoa surda, como no protagonismo de personagens surdos.

Com relação a essa obra de categoria adaptação, vemos que, como o próprio nome sugere, o protagonista é um pato surdo, que, devido a certas circunstâncias imprevistas, acabou sendo chocado em um ninho de um casal de cisnes ouvintes. O personagem sente-se deslocado entre os seus supostos irmãos e pais ouvintes, pois ele não consegue se comunicar com sua suposta família, por mais que tente usar gestos para estabelecer algum diálogo com eles. Certo dia, triste por não participar da cantoria no lago, ele se afasta por um curto tempo de seus irmãos

e de sua mãe, sendo que, logo em seguida, encontra naquele mesmo lago outros patinhos surdos, os quais o ensinam a língua de sinais do lago.



Figuras 2 O isolamento do Patinho surdo e seu posterior encontro com outros surdos. Fonte: Rosa e Karnopp (2005, p. 22).



Fig 3 O isolamento do Patinho surdo e seu posterior encontro com outros surdos. Fonte: Rosa e Karnopp (2005, p. 24).

No dia seguinte, ele conhece a mãe desses patinhos, que também é surda. A mãe pata surda reconhece que Patinho Surdo é seu filho. Ela se lembrou que estava distante do ninho no

momento de pôr o último dos ovos e, por estar já com dores *de parto*, obrigou-se a botar esse ovo em um ninho qualquer que encontrou *por sorte*. Ela decide contar a história para todos – os patinhos surdos e os cisnes ouvintes (com auxílio do sapo intérprete) – e, no final, todos, ouvinte e surdos, passaram a interagir entre si, aprendendo a se comunicar por meio da língua de sinais com a interpretação e mediação do sapo intérprete.



Fig 4 A comunicação e integração entre surdos e ouvintes. Fonte: Rosa e Karnopp (2005, p. 28).



Fig 5 A comunicação e integração entre surdos e ouvintes. Fonte: Rosa e Karnopp (2005, p. 29).

Como podemos notar nas imagens da obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), a capa e as ilustrações desse livro apresentam um diferencial linguístico-identitário e cultural, porque há imagem de sinais em Libras (e de comunicação de personagens nessa língua). Exemplo disso está na capa da obra, em que há uma imagem do Patinho Surdo sinalizando *Eu te amo* com a *mão* (ou seria *asa*?) para o leitor. Este sinal é um empréstimo linguístico da Língua de Sinais Americana (ASL) da expressão *I love you*.

Na obra, é notória a presença de língua de sinais por meio das imagens de personagens sinalizando em *Língua de Sinais da Lagoa*, como é nomeada a língua dos personagens da obra habitantes daquela lagoa e suas imediações.

Diante do exposto sobre a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), destacamos que ter noções básicas de Libras ajuda na análise dessa literatura. Para auxiliar o leitor no processo de compreensão, foi incluído, nas páginas finais do livro, um pequeno dicionário dos sinais utilizados na narrativa, com tradução da Libras para língua portuguesa.

Como vimos, essa obra de categoria adaptada da Literatura surda configura-se como uma versão de um clássico da Literatura Infantojuvenil, que traz como diferencial: protagonista e personagens surdos, a língua de sinais entrelaçando-se com a língua portuguesa (seja com predomínio da primeira ou da segunda) e elementos da cultura e identidades surdas aparecem permeando essas narrativas. Isso possibilita incluir ludicamente, nessa literatura, traços e formas envoltas no olhar do surdo sobre si e sobre o mundo.

Expostas as peculiaridades da categoria obras adaptadas, passamos a outra categoria da Literatura Surda: as obras criadas (ou *criação*). Segundo Mourão (2011, p. 4), tais obras são “textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam na comunidade surda”.

Ainda não há muitos livros nessa categoria criação produzidos no Brasil até então, mas apesar do pouco acervo, podemos destacar as obras *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (Oliveira; Carvalho; Oliveira, 2008), *Feijãozinho Surdo* (Kuchenbecker, 2009), *As luvas mágicas do Papai Noel* (Klein; Mourão, 2012), entre outras cujos enredos remetem à representação de situações vivenciadas pelos surdos.

Neste nosso artigo, optamos por discorrer sobre a obra de categoria criação da Literatura Surda intitulada *Tibi e Joca* (Bisol, 2001). Trata-se da primeira publicação de maior repercussão no Brasil pertencente à categoria *criação* na Literatura Surda. A autora dessa literatura é

Cláudia Bisol e ela declara que houve a participação do surdo Tibiriçá Maineri no processo de criação dessa obra. Este livro foi publicado no ano de 2001, ou seja, meses antes da promulgação da já citada Lei nº 10.436/02, sendo que foi somente após a promulgação da referida lei que surgiram outras publicações desse tipo, com protagonistas surdos e com presença de culturas e identidades surdas, sejam como obras adaptadas dos clássicos universais e nacionais ou como obras criadas, como é o caso do livro *Tibi e Joca* (Bisol, 2021).

Para a elaboração desse livro, ao que parece, a autora recorreu às vivências do surdo Tibiriçá Mainere. É o nome Tibiriçá que dá origem ao protagonista “Tibi” e, considerando que Mainere teve participação na elaboração dessa obra, logo entendemos que há chances de se tratar de uma obra de cunho biográfico.

Tibiriçá Mainere atuou como instrutor de Libras em Caxias do Sul-RS na ocasião da publicação da obra. Posteriormente, em notícia publicada em 2019 pelo site Republicanos 10³, recebemos a informação de que ele se tornou o primeiro surdo eleito como vereador em Caxias do Sul, além de ter se formado em Pedagogia, ter passado a atuar como professor de Libras e ser considerado líder da comunidade surda de sua região.

Dessa forma, percebemos que a história foi elaborada pela autora Cláudia Bisol (uma pessoa ouvinte) a partir do olhar de um surdo (Tibiriçá) sobre si, sobre a comunidade surda e sobre vivências comuns aos surdos, cuja família é constituída por ouvintes. Vivências essas marcantes para eles e que os constituíram enquanto surdos na sociedade.

A obra *Tibi e Joca* (Bisol, 2021) caracteriza-se como um marco por trazer a representação de uma minoria identitária sob a visão do surdo, tendo um protagonista surdo e uma narrativa cujo foco é apresentar vivências de um surdo sinalizante em uma sociedade de maioria ouvinte. Trata-se de uma obra que abre espaço para que a minoria surda tenha “vez e voz” na literatura. Por meio desse livro, Tibiriçá Mainere, enquanto representante da comunidade surda a que pertence, pode dizer sobre os surdos, suas vivências, sua língua (a Libras), como eles se constituem como surdos, não como deficientes, enfatizamos, mas sim como diferentes no que tange a fatores linguísticos, culturais e identitários.

³ Disponível em: https://republicanos10.org.br/municipal/tibirica-maineri-e-o-primeiro-surdo-a-tomar-posses-como-vereador-em-caxias-do-sul/?app=Avant_Empresa_3abfbc32310a3ce3711b848c3f3290e9&tipo_1=sim&tipo_2=nao&tipo_3=nao&tipo_4=nao&tipo_5=nao&preferencia_marcada=Salvar+minhas+escolhas&key_avant_valid_preference=29643abe4481e448668a865bd53c1987. Acesso em: 3 jun. 2024.

A história do protagonista Tibi inicialmente perpassa desde o seu nascimento, o diagnóstico da surdez, sua exclusão do *mundo dos ouvintes*, até a sua descoberta da língua de sinais e da comunidade surda, seguido por seu o processo de sua inclusão social como surdo sinalizante. Como dissemos, parece tratar-se da biografia de um surdo real (Tibiriçá Mainere) que nos é apresentada por meio de narrativa predominantemente imagética e imbuída da ludicidade e do pedagogismo, elementos comuns nos livros infantis. Destacamos que, nessa obra, é perceptível o protagonismo do surdo e o destaque à língua de sinais a partir da própria capa do livro:

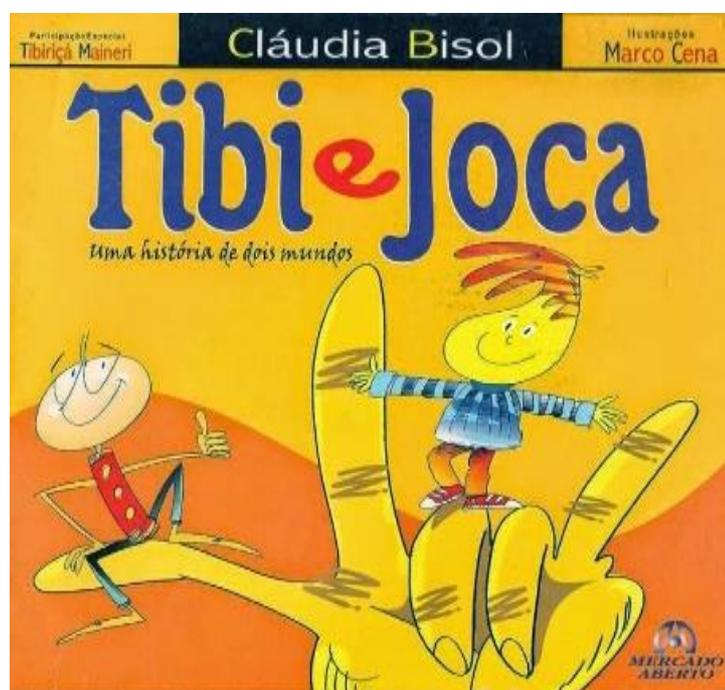


Fig 6 Capa da obra *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Fonte: Bisol (2001, capa).

A partir da capa do livro é possível inferir que se trata de uma obra que tem como foco o surdo e a língua de sinais. Começando pelo título da obra, o protagonismo do surdo e da Libras se faz presente, haja vista que Tibi e Joca são os nomes de personagens que, na obra, comunicam-se exclusivamente por meio da Libras. O protagonista da história é denominado Tibi e o outro personagem de destaque no livro chama-se Joca. O personagem Joca aparenta ser fluente em Libras e é ele quem guia o protagonista Tibi para conhecer a língua de sinais e a comunidade surda. Podemos inferir que Joca é um personagem surdo ou um personagem ouvinte fluente em Libras e com acesso à comunidade surda.

No que se refere à imagem apresentada na capa, vemos a configuração de mão que remete ao sinal *I love you* colocada como suporte para apoiar os personagens, desse modo, nessa capa, a língua de sinais é apresentada como a base ou pilar em que os personagens se apoiam. O personagem surdo Tibi aparece entre dois dedos que lhe servem como pilastras e sua posição de abrir os braços remete ao ato de convidar o leitor a lhe dar um abraço e, por extensão, também abraçar a língua de sinais e a obra como um todo... Remete também a ideia de ser incluído, aceito, abraçado socialmente.

Explicando melhor, a capa da obra remete à ideia da língua *de e para* os surdos sinalizantes brasileiros estar associada à afetividade, à língua amada desses surdos, a que lhes serve como suporte, apoio para sua inclusão e integração entre surdos e ouvintes. Também está vinculada a um convidar o leitor e a sociedade em geral para serem solidários, abraçarem, apoiarem, incluírem o surdo e, em um gesto de amor e de respeito, buscarem aprender sobre o surdo e a Libras. Aliás, a ideia de inclusão é marcante em toda a obra, inclusive no desfecho.

No início dessa narrativa, notamos que se trata de uma história contada com predomínio de imagens e contendo pouquíssimas palavras. Essas palavras são uma tradução ou interpretação dos sinais feitos pelo personagem Joca, posicionado, inicialmente, nas ilustrações, nas margens (direita, inferior) e ocupando espaço bem reduzido.

É interessante observar que o fato de esse livro trazer e si a língua portuguesa e a Libras dá margem a uma dupla significação. Por um lado, pode ser entendido que a obra foi escrita em português e interpretada para Libras. Por outro lado, pode-se pensar que o livro foi elaborado na Libras e traduzido ou interpretado para o português. Para entender melhor, convidamos o leitor a observar os recortes da obra que colocamos como figuras neste artigo.

Se considerarmos que o livro foi elaborado em português e traduzido ou interpretado para Libras, então a função do personagem Joca é a de um intérprete daquela língua para essa. Se entendermos que a obra foi criada em Libras e traduzida para o português, então a função do personagem Joca muda também, pois ele passaria de intérprete para narrador, já que estaria narrando a história em Libras e a obra teria sido traduzida para o português.

Na nossa visão, essa dupla possibilidade de perspectiva linguística na obra, atrelada a qual língua o livro teria sido elaborado, tem relação com o leitor: se é um ouvinte ou se é um surdo. Para um leitor ouvinte é provável que ele foque na língua portuguesa primeiramente e

só depois se atente à Libras. Já para um leitor surdo, pode ocorrer o inverso, ou seja, que o foco maior dele esteja na língua de sinais e que veja o português como língua secundária na obra...

Quanto a isso, atentemo-nos para a relevância de ambas as línguas para os leitores. Se o leitor for ouvinte, não fluente em Libras, então as palavras presentes na história, apesar de escassas, são primordiais para ele. Elas funcionam como elementos, cujos objetivos são contribuir e auxiliar no processo de significação contextual desses leitores. Ao passo que o fato de haver a língua de sinais na obra também é importante para o leitor ouvinte por lhe possibilitar o aprendizado nessa língua, ainda que inicial. Espera-se que esse leitor seja cativado a buscar aprender mais sobre os surdos e a Libras.

Já no caso de leitores surdos sinalizantes, que têm na língua de sinais sua língua materna, o fato de haver na obra a representação imagética da sinalização em Libras e a tradução em língua portuguesa serve como elemento de aprendizado dessa língua oral. Nesse sentido, vale ressaltar a dificuldade de muitas crianças surdas aprenderem a língua portuguesa escrita.

Ressaltamos que, para se ter uma compreensão maior sobre o que expomos acima e sobre as demais discussões sobre a narrativa literária *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), é crucial o acesso a essa obra, ou ao menos a parte dela. A seguir, vamos apresentar o início desse livro:



Fig 7 Diagnóstico de surdez de Tibi e suas consequências. Fonte: Bisol (2001, p. 10-11).

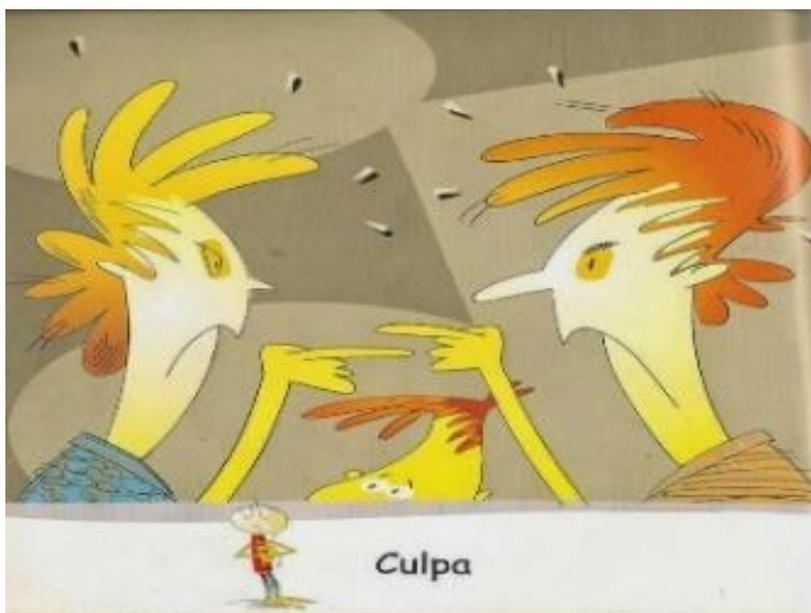


Fig 8 Diagnóstico de surdez de Tibi e suas consequências. Fonte: Bisol (2001, p. 12).



Fig 9 Diagnóstico de surdez de Tibi e suas consequências. Fonte: Bisol (2001, p. 14-15).

Nessas páginas iniciais do livro, percebemos o impacto do diagnóstico de surdez pelos pais do protagonista Tibi. A reação inicial dos pais é de espanto, seguida de acusações do porquê o filho deles é surdo. Cada qual, ao que parece, culpa o outro julgando ser a surdez de Tibi oriunda de fatores como a carga genética e/ou como consequência de alguma doença da mãe durante o período da gravidez ou em período em que o personagem surdo era recém-nascido.

Segundo o Ministério da Saúde do Brasil, por meio do site da Biblioteca Virtual de Saúde (Brasil, 2002), durante o período gestacional e a primeira infância, além do fator

genético, que levam a casos de surdez na família, há algumas doenças que podem ocasionar a surdez na criança. Dentre elas, é possível distinguir que, por um lado, há doenças que levam à surdez de uma criança no período gestacional tais como: infecções congênitas, principalmente, sífilis, toxoplasmose e rubéola. Por outro lado, há doenças que podem atingir o bebê, levando-o a condição de surdez, são elas: nascimento prematuro, baixo peso ao nascer e uso de antibióticos tóxicos ao ouvido e de diuréticos no berçário.

Até o período anterior ao diagnóstico, Tibi era visto pela família como um filho bem integrado àquela família. Ao passo que, após o diagnóstico, os pais o tratam diferente, de modo que o protagonista se sente isolado, ignorado não apenas pelos pais, mas também pela sociedade composta por maioria ouvinte. Em consequência, esse personagem surdo sofre de solidão e, ao que parece, isso o leva ao fundo do poço – talvez chegando até mesmo a depressão.

A salvação desse isolamento social é apresentada ao protagonista: o aprendizado da Libras. Isso ocorre por intervenção do personagem Joca, o qual deixa de ter participação restrita à função de narrador e intérprete de língua de sinais. Em um gesto de resgate de Tibi do fundo do poço do isolamento, Joca passa a ser também protagonista da obra, assumindo o papel de herói que salva Tibi, ensinando-lhe Libras e conduzindo-o à integração deste na comunidade surda. Conforme o personagem Joca vai ganhando protagonismo na obra, a imagem dele passa a ser maior, configurando esse novo papel de destaque na narrativa.

Em *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), é notória a relevância do aprendizado da língua de sinais pelo protagonista Tibi, não apenas para sua comunicação, mas também para o sentimento de pertença ao mundo surdo. No enredo dessa narrativa, é perceptível como aprender Libras serviu como ponte para a integração do personagem Tibi à comunidade surda, à assunção de identidades e culturas surdas, bem como o processo de inclusão entre surdos e ouvintes.

Aliás, a Libras também cumpre uma função de protagonismo na obra, como a língua que salva o personagem surdo e lhe permite realizar seus desejos de ser acolhido, de ter visibilidade e, sobretudo, vivenciar plenamente a inclusão familiar e social. Cabe, retornando à imagem da capa da obra, focarmos nos dedos da mão que sinalizam *Eu te amo*. Na imagem, como vimos esses dedos funcionam como *pilastras*, apoio para o personagem surdo Tibi, só que, além disso, os dois dedos separados também remetem aos dois mundos tratados na obra, a saber, o mundo dos surdos e dos ouvintes. Representam dois mundos diferentes, separados, mas que por meio do gesto de braços abertos do personagem Tibi, acabam sendo preenchidos e

conectados de algum modo. Essa ideia é reforçada quando nos deparamos com o que ocorre no final da obra: o mundo dos surdos e o dos ouvintes (representados por planetas habitados por esses dois grupos) são conectados por um abraço coletivo da família de Tibi, composta, como sabemos, de um personagem do *mundo dos surdos* e dois personagens do *mundo dos ouvintes*.

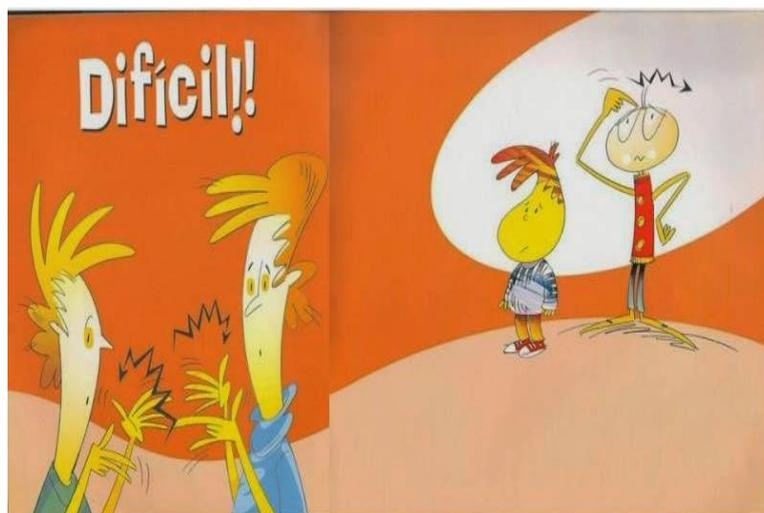


Fig 10 Aprendizado de língua de sinais pelos pais e união dos dois mundos. Fonte: Bisol (2001, p. 30-31).

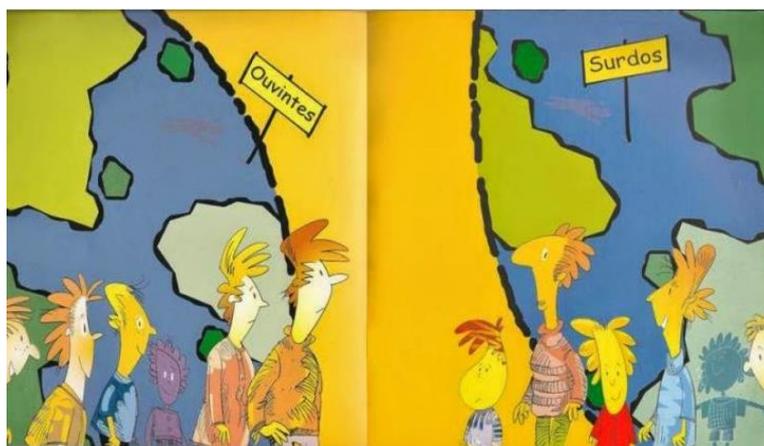


Fig 11 Aprendizado de língua de sinais pelos pais e união dos dois mundos. Fonte: Bisol (2001, p. 32-33).



Fig 12 Aprendizado de língua de sinais pelos pais e união dos dois mundos. Fonte: Bisol (2001, p. 36).

Como é possível vislumbrar na primeira página da obra acima, o aprendizado da língua de sinais pelos pais ouvintes de Tibi é representado como um ato difícil, sendo perceptível no sinal de difícil em Libras feito pelo personagem Joca na figura 10. Nesse ponto, cabe atentarmos para a imagem que apresenta as tentativas iniciais de sinalização feita pelos pais. Destacamos uma similaridade da representação imagética do movimento do sinal de difícil () feita pelo personagem Joca com as imagens representativas das primeiras tentativas de sinalizar feitas pelos pais, como vemos na imagem () associada ao aprendizado do pai de Tibi e da mãe dele. Essas imagens, além de remeter à ideia de que aprender língua de sinais seja difícil para os pais ouvintes, também nos faz lembrar da representação de dor comum em histórias em quadrinhos. Pode indicar dor vivenciada no processo de aprendizado de língua de sinais para os ouvintes, no caso, dor nos dedos e mãos, dificuldades em geral (física e cognitiva) por ter que aprender uma língua de modalidade diferente das línguas orais) e os seus parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial e/ou corporal.

Na obra, aprender Libras e estar integrado à comunidade surda são essenciais para que o personagem Tibi possa ser aceito na sociedade tal como ele é, ou seja, como surdo com diferença linguística, identitária e cultural. Ele não nega ser quem é para ser incluído, não esconde ser diferente. A inclusão do personagem entre surdos e ouvintes ocorre de modo que envolve respeito, valorização.

Convém reiterarmos que, quando nos referimos a ser surdo como ser diferente, estamos considerando a perspectiva de surdez que contempla o ser surdo como estar ligado à pertença surda, envolta em um movimento que perpassa língua, identidade e cultura, não como tendo deficiência, de sofrer falta de ouvir, falar, ou seja, de estar em posição social de inferioridade.

Percebe-se que *Tibi e Joca* (Bisol, 2001) e *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) trata-se de histórias que representam as vivências de muitos surdos reais inseridos em ambientes onde há predominância da oralidade. Vemos que os protagonistas dessas obras, *Patinho Surdo* e *Tibi*, são representações literárias de crianças surdas cujas famílias, comunidade, colegas de escola, são ouvintes, fato que tende a erguer certa barreira de comunicação, tendo como consequência o sentimento de isolamento, marginalização e exclusão social da pessoa surda.

Em ambas as obras, percebemos a representação de vivências de surdos que têm a Libras como sua primeira língua – ou seja, os surdos sinalizantes. Também, de certa forma, representa o percurso histórico da comunidade surda (composta pelos surdos que sinalizam a nível mundial) abordando aspectos como: as dificuldades de comunicação; a exclusão social do surdo; seu isolamento; o encontro com seus pares surdos; a descoberta da língua de sinais; a sensação de acolhimento familiar na comunidade surda; o encantamento com a possibilidade de se expressar devido à aquisição de uma língua, o ingresso na comunidade surda, o conhecimento sobre si enquanto ser surdo e acerca de cultura e identidades surdas.

Cabe destacar que a aquisição de uma língua de sinais, como a Libras, é retratada por surdos sinalizantes como um marco em suas histórias de vida, visto que, comunicar-se por língua de sinais é crucial para a inclusão do surdo na comunidade surda (sinalizante) e também na interação com ouvintes conhecedores da Libras ou sob mediação de um intérprete.

Quanto ao processo de aquisição de língua de sinais por surdos, Ronice Quadros (1997, p. 84) afirma que: “A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua [...]”. Para ela, a necessidade formal do ensino do português pelo surdo é uma evidência de que língua de sinais, adquirida naturalmente por ele, é “uma língua para a pessoa surda”.

Entendemos que, para os surdos sinalizantes, a língua de sinais está ligada à processos culturais-identitários, à aceitação de surdez como diferença identitária, ao sentimento de pertencimento e de integração à cultura surda. Esclarecemos que quando nos referimos a noção de surdez no contexto de surdos sinalizantes, estamos nos referindo à concepção de surdez

como diferença linguística, cultural e identitária. Esse conceito se opõe à noção de surdez como deficiência, anormalidade, ideias oriundas da perspectiva médica da surdez.

[...] a língua de sinais legitima o surdo como ‘sujeito de linguagem’ e é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda (Santana, 2007, p. 33).

No que diz respeito ao vínculo entre língua de sinais e cultura surda, bem como suas implicações para a identificação cultural do surdo, as autoras Campos e Stumpf (2012, p. 177), pesquisadoras brasileiras da área dos Estudos Surdos, afirmam que:

A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. [...] Pertencer à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra.

Semelhante ao que ocorre nas obras da Literatura Surda que analisamos, cujos protagonistas, após aprenderem a Libras, conseguem se integrar tanto entre surdos como também no meio dos ouvintes, reconhecendo-se na pertença de ser surdo – na perspectiva de surdez como diferença linguística, identitária e cultural –, as pessoas surdas sinalizantes também passam por um processo de autodescoberta por se verem como diferentes enquanto seres envoltos em identidades e culturas surdas. Descubrem que o fato de serem diferentes não significa que não devam ser valorizadas e respeitadas. Elas percebem que pode sim haver comunicação não apenas entre surdos, mas também entre ouvintes e surdos, basta haver interesse e disposição para o aprendizado das línguas – a Libras e a Língua Portuguesa.

Na área dos Estudos Surdos, autores como Perlin (2013) e Strobel (2009) defendem que a identidade surda é construída a partir do encontro do sujeito surdo com seu semelhante e do aprendizado da língua de sinais, enquanto que na perspectiva de Stuart Hall (2011), teórico dos Estudos Culturais, a identidade é construída a partir da diferença, ou seja, no contato entre diferentes as identidades são demarcadas, construídas, desconstruídas e reconstruídas.

Considerando essas duas visões, podemos dizer que o surdo é constituído discursivamente por construções identitárias decorrentes do contato e do confronto entre o seu igual e o diferente de si. Como exposto por Perlin (2013), a identidade surda é construída e

fortalecida por meio da relação surdo-surdo, ou seja, no encontro com o seu igual, seu “espelho”. A identificação e consciência de ser surdo, aceitar-se como sujeito surdo e lutar pela causa surda se dá por meio dessa relação. De igual modo, como propõe Hall (2011), apenas na relação com o outro (surdo ou ouvinte), com a diferença e o diferente, é que o surdo irá construir e reconstruir sua identidade, pautando-se no outro para definir o que ele não é, o que não deseja ser e por que e contra o que precisa se opor.

A autora Rosa (2012) propõe que há múltiplas identidades surdas, isto é, não se trata de uma única identidade, tendo em vista que essas identidades são resultantes de trocas sociais e escolhas dos indivíduos surdos heterogêneos.

É preciso lembrar que a identidade muda de sujeito para sujeito, e de momento para momento, ela não é fixa. Não há um modelo para a identidade do sujeito surdo; a identidade sofrerá modificações de surdo para surdo em vista de suas representações históricas, sociais e visuais. Assim como dependendo do momento o surdo pode identificar-se com um, com outro ou com diversos grupos simultaneamente (Rosa, 2012, p. 23).

É por meio do encontro surdo-surdo, isto é, devido ao contato de um surdo com outro surdo e do seu processo de integração na comunidade surda, que as identidades surdas são construídas e fortalecidas, defende Rosa (2012). Isso porque, acrescentamos, o encontro entre seus semelhantes causa impactos nos surdos quanto a descobertas identitárias, culturais e linguísticas, de modo que o contato surdo-surdo funciona como um “espelho”, um referencial sobre ser surdo e sobre vivenciar a surdez. Nessa perspectiva, a língua de sinais, dada sua modalidade visual-espacial, conecta os surdos sinalizantes, abrindo espaço para que compartilhem entre si um repertório de culturas e identidades surdas.

Dessa forma, por meio desse encontro, pode ocorrer uma transição de identidade, comumente essa transição parte de identificações iniciais negativas de ser surdo, pautadas na surdez como deficiência, para posições identitárias de ser surdo como ser diferente nos âmbitos linguísticos, identitários e culturais. Como afirmou Perlin (1998, p. 30): “A aproximação dos surdos é um passo para o encontro com outras possibilidades de identidades surdas”.

A Literatura Surda na sala de aula: o protagonismo de minorias surdas em narrativas como caminho para um Letramento Literário inclusivo

Tendo em vista o que foi discutido sobre Literatura Surda e, em especial, sobre as obras *Tibi e Joca* (Bisol, 2001) e *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), percebemos que levá-las à sala de aula é uma ferramenta para permitir que a minoria surda tenha protagonismo no contexto escolar, abrindo espaço para a busca do conhecimento do mundo dos surdos.

Nesse cenário, o processo de letramento literário dos alunos, ouvintes ou surdos, passa a abarcar a inclusão e representatividade de minorias em narrativas infantojuvenis, a discussão sobre diferenças identitárias, culturais e linguísticas, compondo, assim, o que entendemos ser um *letramento literário inclusivo*. Permite ao aluno-leitor colocar-se na condição de “se eu fosse você”, ou seja, vivenciar imaginariamente o outro e seu mundo, dando espaço dentro de si para abrigar o outro e agir no espaço “fora de si” para buscar meios de efetiva inclusão social.

A literatura, defende Cosson (2014, p. 17), “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. A leitura do texto literário nos permite transcender os limites de tempo e espaço, da fronteira de nossas experiências, adentrando outros mundos, indo “ao infinito e além”, e mesmo assim, continuar sendo nós mesmos. Essa imersão proporcionada pela literatura favorece a internalização mais intensa de verdades apresentadas pela poesia e ficção, segundo o autor. “A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (Cosson, 2014, p. 17).

Dessa forma, entendemos ser crucial o trabalho com o texto literário em sala de aula para a formação geral do aluno. Para o êxito desse trabalho, cabe ao professor estabelecer estratégias e sequências didáticas a partir do perfil da turma, com objetivos que visem, de algum modo, auxiliar no processo de letramento literário do alunado.

Entendemos que as obras da Literatura Surda analisadas neste artigo são ideais para serem trabalhadas no Ensino Fundamental I, em especial nas séries finais (4º e 5º anos), pois pressupõe-se que nelas os alunos já sejam fluentes na leitura e na escrita. É evidente que propostas de atividades com esses livros nas demais séries escolares também são viáveis, a única ressalva é que o professor tenha a prudência de fazer adequações necessárias para atender às necessidades de seu alunado.

Seguindo o caminho que traçamos para este artigo, vamos apresentar uma proposta para se trabalhar as obras da Literatura Surda analisadas, com intuito de promover o Letramento Literário (inclusivo, acrescentamos) em sala de aula. Para tal, pautamo-nos na sequência básica elaborada por Cosson (2014) para se trabalhar com o texto literário com crianças e jovens visando favorecer o processo de Letramento Literário. Essa sequência é composta por quatro passos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Ao tomarmos como base essa sequência, podemos utilizar o conto *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) e *Tibi e Joca* (Bisol, 2001) no Ensino Fundamental utilizando como *motivação* a participação de pessoas surdas, em especial, alunos surdos da própria escola ou da comunidade, para que eles possam compartilhar suas vivências surdas, bem como suas diferenças linguísticas, identitárias e culturais. Caso seja inviável a presença de surdo(s) na escola, uma segunda alternativa é a exibição de materiais visuais (como vídeos curtos, filmes etc.) cuja abordagem seja voltada para aspectos do ser surdo e de suas vivências, tais como culturas surdas, a comunidade surda, a Libras, os processos de inclusão, as lutas dos surdos etc. Cabe destacar que a motivação pode influenciar as expectativas do leitor, porém não determina sua leitura, uma vez que, como afirma Cosson (2014, p. 56), “[...] a motivação prepara o leitor, mas não silencia nem o texto nem o leitor”.

A próxima etapa da sequência básica de Cosson (2014) é a *introdução*, cujo foco é a apresentação do(a) autor(a) e de sua obra. Nessa parte, pensamos em formas diferentes de introdução dadas as especificidades de cada livro da Literatura Surda a ser trabalhado em sala de aula. Isso porque a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) é da categoria adaptada e a obra *Tibi e Joca* (Bisol, 2001) é classificada como criação na Literatura Surda.

No caso da obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), sugerimos que ela seja apresentada para os alunos como adaptação do conto *O Patinho Feio* (2002) de Hans Christian Andersen. Nesse caso, se os alunos desconhecerem esse conto clássico, faz-se necessário apresentar para eles os dois contos: o clássico e o adaptado, bem como discorrer sobre os seus respectivos autores (com destaque à coautoria de Fabiano Rosa, uma pessoa surda, no caso da versão adaptada) e contextos de produção.

Já no caso de *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), propomos que no passo introdução, haja o destaque para o fato da obra ter sido criada a partir das possíveis vivências de um surdo, o Tibiriçá Mainere. Pode-se apresentar quem são o surdo citado e a autora da obra, Cláudia Bisol,

informações que estão no final do livro. É importante levar o alunado a imaginar como é ser surdo, a comunicação das pessoas surdas, o processo de inclusão etc.

A terceira etapa da sequência de Cosson (2014) é momento de *leitura*, ou seja, a apreciação da obra pelo leitor, quando ele dialoga com a mesma. Sugerimos que a leitura das obras citadas ocorra de forma individual pelos alunos, de modo a estabelecer um momento de intimidade e diálogo entre ambos. Caso haja alguma dificuldade, decorrente, por exemplo, de falta de domínio da escrita e do processo de interpretação, a leitura dessas obras pode ocorrer por meio da contação de história ou da leitura expressiva feita pelo professor, com a possibilidade de uso de recursos como imagens, cenários das obras, fantoches representando os personagens etc. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos, o docente pode explorar formas diversificadas de leitura, capazes de favorecer o aprendizado e estimular as práticas de letramento literário em suas aulas.

A etapa final da sequência básica apresentada por Cosson (2014) é o momento da *interpretação*. Para o autor, as atividades de interpretação devem ter como princípio o registro da externalização da leitura. Assim, o autor destaca que, na proposta de letramento literário, a interpretação deve abranger dois momentos: o momento interior e o momento exterior. O momento interior é “[...] aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (Cosson, 2014, p. 65). Por sua vez, o momento externo “[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2014, p. 65). Esse segundo momento envolve o compartilhar suas experiências leitoras com pessoas próximas ou com certa comunidade, o que, no contexto escolar, pode ocorrer por meio de atividades que envolvam compartilhar as interpretações e buscar a ampliação dos sentidos construídos na leitura individual.

Nesse momento de interpretação, proposto por Cosson (2014), entendemos que são várias as possibilidades para fazermos uso da externalização da interpretação de *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) e de *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), basta que o docente procure incentivar a criatividade e envolvimento dos alunos nas atividades. Indicamos a dramatização da obra feita pelos alunos, principalmente crianças, visto que como afirma Amarilha (2009), esse é o tipo de atividade mais apreciado pelos leitores mirins, porque possibilita o (re)viver ludicamente os passos das personagens. Outra possibilidade é sugerir a escrita de outras versões da obra,

mudando características e funções de personagens, sobretudo que busquem incluir e abrir espaço para um protagonismo de minorias consideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU) como pessoas com deficiência (PcD), tais como: cegos, cadeirantes, autistas etc.

Também pode-se partir das experiências dos surdos convidados, já compartilhadas com os alunos na sala de aula, para que o alunado possa desenvolver narrativas adaptadas ou criadas cujos protagonistas sejam surdos, sendo que essas histórias elaboradas podem conter predominantemente textos escritos, tal qual a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) e/ou imagens, como a obra *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), ou ainda mesclar, de modo mais igualitário, texto escrito com imagens. Enfim, as possibilidades são plurais e seus limites dependem do limiar da imaginação do professor e dos alunos.

Considerações finais

Buscar trabalhar com a Literatura, seguindo a sequência básica proposta por Cosson (2014), que envolve *motivação, introdução, leitura e interpretação*, é um meio de promover a leitura em sala de textos literários e, de forma mais aprofundada, de estimular o desenvolvimento de um leitor crítico. Entendendo-se como leitor crítico aquele que é capaz de estabelecer relações entre os textos e as leituras de mundo.

Após analisarmos a pertinência de incluirmos a Literatura Surda na escola como meio de promover o letramento literário, consideramos que, como afirma Abreu (2006, p. 112), “Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura”. É evidente que esse não é o único motivo, é apenas um deles. Imaginem, então, se voltarmos a elencar as demais razões...

Percebemos que o tipo de sequência didática proposto neste artigo, baseado nos estudos de Cosson (2014) para o letramento literário na escola e partindo das obras *Tibi e Joca* (Bisol, 2001) e *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), é capaz de promover o processo de letramento que abarque mais do a literatura em si, visto que abre espaço para o conhecimento sobre a língua em suas modalidades oral-auditiva (como a Língua Portuguesa) e visual-espacial (como a Libras). Sendo assim, espera-se do professor mediador a postura de instigar os alunos-leitores à pesquisa sobre a relação entre língua, identidades, cultura e sociedade, entre outros aspectos, a partir do trabalho com esses livros.

Por meio do trabalho com essas narrativas da Literatura Surda em sala de aula, é possível conduzir os alunos à reflexão sobre identidade e cultura surdas, levando-os ao conhecimento, respeito e interação com a comunidade surda. Esse trabalho pode ser um meio de incentivo ao processo de conscientização quanto à viabilidade e urgência da inclusão social de pessoas surdas e seus potenciais êxitos quando há uma real integração entre os surdos e comunidades ouvintes e surdas na sociedade, em geral, e no ambiente escolar, em particular.

Com a abordagem da Literatura Surda em sala de aula é possível promover um letramento literário envolvente, criativo e, sobretudo, um *letramento literário inclusivo*, por ser capaz de dar espaço ao protagonismo de uma minoria historicamente silenciada na sociedade. Nessa perspectiva inclusiva, o trabalho com leitura dessas obras, além de promover a discussão sobre o protagonismo surdo nos textos literários e os aspectos linguísticos, identitários e culturais envolto no surdo como diferente, pode servir como ponto de partida para a participação efetiva do alunado e da comunidade escolar no processo de integração do surdo no espaço educacional e nos demais espaços sociais.

Referências

- ABREU, M. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Literatura e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BISOL, C. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos. Participação especial de Tibiriçá Mainere*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.
- CAMPOS, D. W.; STUMPF, M. R. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012. p. 177-185.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COENGA, R. *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010.

- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COTES, C. *O mago das vozes*. São Paulo: Ed. Lovise, 1997.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1991.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103-133.
- HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.
- KARNOPP, L. *Literatura Surda*. 2008. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 12 jul. 2015.
- KARNOPP, L. *Literatura Surda*. Revista eletrônica *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1633/1481>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 61.
- KLEIN, A. F.; MOURÃO, C. H. N. *As Luvas Mágicas do Papai Noel*. Porto Alegre: Cassol, 2012.
- KUCHENBECKER, L. G. *O feijãozinho surdo*. Canoas: Editora da ULBRA, 2009.
- MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- OLIVEIRA, C.; BOLDO, J. *A cigarra surda e as formigas*. Porto Alegre: Corag, 2003.
- OLIVEIRA, M. A. A.; CARVALHO, O. V. G.; OLIVEIRA, L. M. B. *Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- PERLIN, G. T. T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.
- PIZZIO, A.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. *Língua Brasileira de Sinais VI*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisVI/assets/619/TEXTO_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

- QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- REPUBLICANOS 10. Tibiriçá Maineri é o primeiro surdo a tomar posse como vereador em Caxias do Sul. *Republicanos 10*, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://republicanos10.org.br/municipal/tibirica-maineri-e-o-primeiro-surdo-a-tomar-posse-como-vereador-em-caxias-do-sul/?app=Avant_Empresa_3abf3e32310a3ce3711b848c3f3290e9&tipo_1=sim&tipo_2=nao&tipo_3=nao&tipo_4=nao&tipo_5=nao&preferencia_marcada=Salvar+minhas+escolhas&key_avant_valid_preference=29643abe4481e448668a865bd53c1987. Acesso em: 3 jun. 2024.
- ROSA, E. F. *Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade*. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CVR, 2012. p. 21-28.
- ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. *Patinho surdo*. Canoas: ULBRA, 2005.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SILVEIRA, C. H.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Rapunzel surda*. Canoas: ULBRA, 2003.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

Deaf literature in the process of Literary Literacy: reading and interpretation of the books *Patinho Surdo* and *Tibi e Joca* in the classroom

Abstract: In this article, we analyzed the use of Deaf Literature in school as a proposal of Literary Literacy in the Elementary School. For this purpose, we proposed the books *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) and *Tibi e Joca* (Bisol, 2001) as literary pieces to be explored in class. They are prominent literary pieces in Deaf Literature for children and young adults. In these books, deaf people are not represented as disabled but as different in the linguistic, identity, and cultural context. Regarding the Literary Literacy of children and young people, we started from the theoretical assumptions of Soares (2010), Cosson (2014), Coelho (2000), and Amarilha (2009), among others. About deaf individuals and sign language, we resort to the theories of Quadros (1997), Karnopp (2006, 2008), Campos and Stumpf (2012), Perlin (2013), etc. The work with literary pieces that bring in their core deaf protagonism, representations of deaf experiences, and their linguistic, identity and cultural differences, can lead students to a Literary Literacy that embraces these minorities. The activities with Deaf Literature in the schools pave the way for the representation of deaf individuals to gain visibility and have literary and social representation.

Keywords: Literary Literacy; Deaf Literature; Literary Reading; Children's literature; Deaf in literature.

Recebido em: 14 de junho de 2024.

Aceito em: 9 de julho de 2024.