

O DIREITO DO SURDO À LITERATURA: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA MULTIMODAL

Bruno Ferreira Abrahão (UFRJ)

shiryuno@gmail.com

Danielle Cristina Mendes Pereira (UFRJ)

dcmendes28@gmail.com

RESUMO

Em seu artigo “O direito do surdo à literatura”, Antonio Candido promove uma reflexão instigante sobre a importância fundamental da experiência literária para o indivíduo, pensando tal direito como inalienável. No esteio do pensamento de Candido, propomos neste artigo uma reflexão sobre o direito do surdo à literatura, a partir da problematização do ensino de literatura voltado para a condição surda, sob um prisma que a assume como cultural. Para tanto, pensamos sobre os modos pelos quais podem ser organizados os procedimentos de ensino e de aprendizagem voltados para a cognição surda, respeitando e valorizando as suas especificidades, em consonância às propostas teórico-metodológicas dos estudos de multimodalidade.

Palavras-chave: Surdez. Literatura. Ensino. Multimodalidade.

1. Introdução

Eu só sentira algo semelhante ao perceber que os livros dos adultos também me interessavam: que em princípio haviam sido escritos para mim os livros todos. (“A cidade e os livros”, Antonio Cícero).

Durante muitos séculos, pensou-se a surdez em uma dimensão clínica, isto é, como uma deficiência física e incapacitante, a partir de um discurso médico normativo, no sentido postulado por Michel Foucault, ou seja, como uma manifestação de biopoder entretecido por estratégias de controle sofisticadas e internalizadas nos sujeitos. Construiu-se, assim, um olhar sobre a surdez pela ideia de anormalidade e incompetência.

Tal percepção foi desconstruída através de outros discursos, muito especialmente os que emergem no século vinte, durante as décadas de sessenta e setenta, e que evidenciam a fragilidade e a incoerência da visão clínica da surdez, mostrando-a como absurda. Falamos, aqui, sobre os discursos e as práticas emergentes nos movimentos de minoria – gay, feminista, negra – e que tenderam a contribuir para a promoção de um olhar de respeito para a alteridade e para a pluralidade cultural; e, sobretudo, falamos também a respeito dos estudos linguísticos oriundos da década de sessenta (SACKS, 2013, p. 70-71), os quais legitimam as línguas de sinais como línguas e não como linguagem ou mímica. Eles demonstram com clareza e complexidade teórica como a língua de sinais apresenta “sintaxe, semântica e gramática (...) completas”, em sua modalidade visuoespacial. (SACKS, 2013, p. 37)

Como em qualquer outra língua, a aquisição de uma língua de sinais na condição de língua materna (L1), por um indivíduo garante-lhe a possibilidade de compreender o mundo, de classificar e de categorizar, permitindo o desenvolvimento pleno de sua capacidade de raciocínio e abstração. Os falantes que têm como primeira língua uma língua de sinais “expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos”. (GESSER, 2009, p. 23)

Portanto, o sujeito surdo que possui como L1 uma língua de sinais é alguém em plena condição de desenvolver a

competência linguística. O seu potencial cognitivo é idêntico ao de uma pessoa ouvinte, cuja L1 seja uma língua oral.

Destarte, os discursos e as práticas emergentes no século XX endossaram uma mudança fundamental, a partir do deslocamento da visão clínica da surdez para uma visão cultural. Isso significa que a condição surda passou a ser percebida como complexa, em um paradigma no qual convergem as instâncias da língua (de sinais), da identidade e da cultura, em elos fortemente solidários. Ser surdo passa a ser uma condição de identidade cultural, em um jogo de negociações permanentes e de tensões, diante da inserção do sujeito surdo em um universo bilíngue e multicultural, no qual nasce em um país cuja língua majoritária vem a ser a sua segunda língua.

É o caso dos surdos brasileiros, falantes de língua brasileira de sinais. O reconhecimento dessa língua como legítima só ocorreu no século XXI, quando o governo brasileiro instituiu uma série de políticas públicas com o fito de promoverem a inclusão no país. O aparato legal previu a garantia de direitos de cidadania e de educação aos surdos, instâncias inseparáveis, principalmente através da chamada “Lei de Libras”, a Lei 10.436, de 2002, que tornou esta língua oficial no país. Houve a indicação de uma série de medidas para a garantia da educação de surdos, como a exigência da presença de intérpretes nas salas de aulas inclusivas⁴⁸, a abertura de cursos de letras-libras, para a formação de professores e intérpretes, e a oferta obrigatória da disciplina libras em quaisquer cursos de licenciatura. Todo esse elenco de indicações via legislação apontou o esco-

⁴⁸ A educação de surdos em escolas regulares é um ponto bastante polêmico para a comunidade surda e os seus grupos de luta. Há a reivindicação por escolas bilíngues para surdos, com professores falantes de Libras, nas quais esta seja a língua predominante, uma vez que as experiências dos docentes e inúmeras pesquisas demonstram como as referidas escolas alcançam resultados claramente superiores, se comparados à educação dada aos surdos inseridos em escolas para ouvintes, em turmas “regulares”.

po de formar profissionais capacitados a lidar com a educação surda.

Diante do cenário aqui estabelecido gostaríamos de pensar o lugar ocupado pelo ensino de literatura na educação surda, muito especialmente, no ensino desses graduandos que serão futuros profissionais da área. A nossa proposição vai ao encontro do que percebemos como a tendência a um lugar periférico ocupado pelas disciplinas de literatura nos currículos desses cursos de letras-libras e da conseqüente necessidade de problematizá-lo. Partimos do princípio de que a literatura é uma experiência fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão humana e de que o surdo possui na língua de sinais uma ferramenta completa de expressão, já que “os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORIT, *apud* GESSER, 2009, p. 23). Com isso concorda Gesser (2009), ao afirmar que “os falantes de língua de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias e fazer apresentações acadêmicas”. (GESSER, 2009, p. 23)

Partimos do princípio, portanto, que o acesso do surdo à literatura nos espaços formais de educação precisa ser garantido; e que a inserção de disciplinas de estudos literários nos cursos de letras-libras vem a ser um aspecto de extrema relevância para essa garantia.

2. O direito à literatura

Pleiteamos, assim, o direito do surdo à literatura. Essa expressão é retirada do texto de Antonio Candido, justamente intitulado “O direito à literatura” (CANDIDO, 2004). Nele, Candido discorre de modo consistente e emocionante sobre as relações entre os direitos humanos e o acesso à literatura. Parte

da premissa de que a literatura é uma atividade essencial ao ser humano, presente em sua vida em uma perspectiva cotidiana e ampla.

Nesse sentido, as ideias do autor convergem para a percepção de Roland Barthes sobre o caráter transhistórico da experiência literária, ao apontar como os atos de ouvir e de contar narrativas são partilhados por sociedades distintas em tempos e espaços diversos, desde o surgimento da humanidade:

a narrativa está presente em todos os tempos, -em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas. (BARTHES, 1971, p. 19)

Narrar, logo, é um ato inerente ao sujeito, um bem incompressível – isto é, essencial – para usarmos a terminologia empregada por Candido em seu texto, emprestada de Lebrét (2004, p. 173). Aquele, todavia, clarifica o fato de que a essencialidade de um direito não o garante necessariamente, diante de uma sociedade na qual a barbárie e a ganância imperam. A situação torna urgente a luta pela garantia à arte e à literatura, como direitos inalienáveis dos homens e das mulheres. Para tanto, podemos entender como um dever ético garantir às minorias não apenas os direitos materiais que asseguram a sobrevivência física, como os que “garantem a integridade espiritual”.

No texto, Candido assume a noção de minoria em uma postura com laivos marxistas, no sentido de compreender a exclusão dentro de um embate de classes no qual o local marginal é ocupado pelos pobres. Embora não possamos deixar de nos alinhar à proposição do crítico, no que concerne ao lugar excludente ocupado pelos pobres na aquisição de bens simbólicos e culturais, compreendemos que este lugar é também relativo a um gradiente de excluídos em processos de marginalização instaurados não só pelas lutas classistas.

As reflexões de Michel Foucault (2015) parecem-nos assaz pertinentes por esse lado, ao indicar que o poder exerce um efeito conjunto, em uma dinâmica que transcende a luta de classes. Se assumirmos, sob o amparo do pensamento foucaultiano, a concepção plural e rizomática do poder, entendendo-o como uma rede composta por “pontos inumeráveis de enfrentamento, lugares instáveis, cada qual com seus riscos de conflito” (FOUCAULT, 2015, p. 13 – tradução nossa), podemos perceber os lugares de exclusão a partir de identidades negociadas em jogos de poder situados para além da dicotomia marxista instaurada pela leitura da luta de classes.

Assim, parece-nos legítimo pensar em uma pluralidade de lugares sociais e identitários a partir dos quais o direito à literatura nem sempre será reconhecido, apesar de fundamental, uma vez que esta “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”, “é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”, e é “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 176). Portanto, o direito do ser humano à literatura é o direito a um objeto simbólico potente, capaz de ordenar a sua mente, os seus sentimentos e a sua visão de mundo. (CANDIDO, 2004, p. 177)

Como qualquer outra pessoa, o surdo tem o direito à literatura, e negar a fruição desta seria mutilar a sua humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186), seria impedi-lo de acessar “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as restrições dos direitos, ou de negação deles”. Todo o cenário reflexivo que emerge do pensamento de Candido catalisa a nossa problematização sobre o lugar da literatura na educação de surdos.

3. *O lugar da literatura na educação de surdos*

Como abordado, a luta dos surdos pela garantia de seus direitos, os movimentos em prol o reconhecimento das minorias, os estudos linguísticos da década de sessenta, a consciência de uma identidade surda, a qual percebe a surdez pela visão cultural e se atrela à língua de sinais conformaram um repertório de discursos e práticas sobre a condição surda que encontraram na legislação sobre surdos, no século vinte e um, uma promessa de garantias aos seus direitos como cidadãos. Para tanto, foi fundamental pensar a educação do sujeito surdo, de modo consoante às suas especificidades linguísticas e culturais.

A fim de garantir um quadro educativo positivo e consolidado para o surdo, conforme referimos, uma das medidas tomadas foi a abertura de cursos de letras-libras, nas modalidades de bacharelado, para a formação de intérpretes, e de licenciatura, para a formação docente. Aqui, focaremos na formação docente, entretanto, gostaríamos de clarificar que entendemos como fundamental o ensino de literatura em ambas.

A modalidade licenciatura nos cursos de letras-libras abriga turmas nas quais predominam graduandos surdos, que se tornarão professores de surdos. A presença de disciplinas referentes aos estudos literários seria indispensável para o futuro perfil profissional dos universitários, por todas as razões já elencadas, pela capacitação do conhecimento literário mesmo nos modos de dar sentido ao mundo, de dominar a língua e as linguagens, de organizar o pensamento e de abrir caminhos para a leitura crítica e as indagações sobre a sua visão de mundo e identidade.

De modo geral, e em um breve percurso, podemos identificar o ensino de literatura no ensino médio para surdos e, mesmo, no superior, como centrado, principalmente, nas manifestações da literatura infantil. Embora reconheçamos a riqueza

za presente na literatura infantil e a validade inquestionável de sua leitura e estudo, cabe aqui questionar o porquê de seu domínio. O surdo tem total potencial para compreender literatura fora do domínio infantil.

Se tomarmos como ponto de reflexão o Instituto Nacional de Ensino de Surdos, o INES, cabe destacá-lo como um centro de referência nacional de educação surda, de extrema competência. Em sua visão educacional bilíngue ensina Libras como L1, língua de instrução, ou seja, a língua natural dos alunos surdos, e a língua portuguesa como L2 no âmbito escrito, respeitando as estruturas sob influências gramaticais da libras.

No INES, a libras faz parte da comunicação cotidiana em todo o espaço escolar. O ensino dessa língua começou em meados de 2001 como disciplina obrigatória no Colégio de Aplicação do INES e com o curso de libras para a comunidade externa; e em 2011 a libras foi implementada na grade curricular na disciplina com a nomenclatura libras – L1. Em relação ao ensino de literatura para surdos, podemos dizer que a tendência institucional era entender que a disciplina que apresentava dificuldade de aprendizagem ao aluno surdo. Mas com o passar do tempo, essa visão foi alterada por ser possível ver que o aluno surdo demonstrava interesse na área de literatura e, em 2004, esta foi apresentada como disciplina obrigatória.

A literatura surda é extremamente importante para as crianças e os adolescentes surdos, já que esse é um direito da nossa realidade social surda como identidade e a cultura que faz parte da nossa língua de sinais. No entanto, percebemos que as instituições de educação para surdos necessitam ampliar o ensino e o aprendizado de literatura e literatura surda, tendo-as como disciplinas; além disso, é preciso que as universidades formem e empreguem mais professores surdos e fomentar o apoio ao desenvolvimento da formação de autores surdos e de obras para surdos.

Outro ponto a destacar é a presença de um campo vasto de temas na literatura, para além da temática infantil. A literatura instaura-se em um amplo espectro o qual abrange, por exemplo, tanto a comédia, a epopeia e a tragédia, na Grécia antiga, quanto outras expressões, como as da literatura oriental.

Dessa forma, torna-se válido sublinhar como o trabalho com um espectro mais amplo de expressões literárias vai ao encontro das particularidades da identidade cultural e linguística surda. Para Kyle & Allsop (1982), a comunidade surda é diferente de outras comunidades culturais e linguísticas em muitos aspectos, já que eles não estão geograficamente em uma mesma localidade, mas espalhados em várias partes do mundo. Isso significa que a identidade surda, em seu caráter híbrido, situa-se para além do recorte geográfico específico, abrangendo espaços além do brasileiro. Deve-se lembrar de que talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas. Mas quando se trata da cultura surda, impõe-se a reflexão sobre o fato de que surgem na comunidade surda – ou que podem surgir – processos culturais específicos. Por isso, demanda-se resistir à rejeição dessa ideia de “cultura surda”, comumente acompanhada pelo argumento de uma concepção de cultura monolítica. Urge considerar a multiculturalidade da surdez, pois:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (QUADROS & SUTTON-SPENCE, 2006).

Segundo Skliar (1998), não pode ser possível compreender ou aceitar o conceito de cultura senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cul-

tura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Pela chave da multiculturalidade, podemos, portanto, conceber a noção de identidade surda.

Diante da multiculturalidade pensada como traço distintivo da cultura surda, vemos no acesso aos clássicos da literatura de vários países a possibilidade do surdo refletir sobre a configuração da identidade surda. Por exemplo, trabalhar, como conteúdo de uma disciplina de literatura surda, a literatura oriental é pensar os elos entre surdos ocidentais e orientais, como membros que partilham o seu lugar em uma comunidade de surdos, para além das fronteiras geográficas.

Ocorre, todavia, que a literatura surda vem sendo representando, de modo majoritário, por adaptações e traduções de textos de línguas orais, com bases culturais ocidentais. E as ausências das expressões literárias orientais são frequentes, o que dificulta o conhecimento da riqueza cultural e do modo de pensar do mundo oriental, com suas culturas milenares, embora haja certo crescimento, por meio de mídias, de sua representação no Ocidente, de modo geral, embora por vezes essas representações tragam certa figuração alterada desta cultura.

Nessa direção, temos que promover a discussão sobre os temas das aulas de literatura para surdos, assim como sobre a metodologia do ensino de literatura para surdos. Um caminho pode ser o ensino de um repertório literário universal, o qual envolva, por exemplo, lendas, de forma que os alunos desenvolvam melhor, e com mais segurança, os seus conhecimentos em literatura. Achamos importante destacar que conhecer o mundo da cultura surda oriental, entender os padrões da sociedade oriental, compreender os elementos escritos representados por vários tipos de escrita de sinais, propor o conteúdo oriental na disciplina curricular e estimular a informação entre os alunos são elementos que favorecem, também, o desenvolvimento da cultura e da comunidade surda, pois instigam o inte-

resse dos alunos de modo a levá-lo a contar narrativas e poesias, lendo em língua portuguesa e realizando a sua produção literária em libras, é muito importante para sociedade surda.

No que toca àqueles que estão em processo de estudos para conduzirem tais processos, como professores de surdos, arvora-se como imprescindível a exigência de uma formação consistente, a partir da qual o professorando possa verticalizar o seu conhecimento teórico sobre o campo da literatura, ler, analisar e debater obras literárias, e conhecer e discutir metodologias voltadas para o ensino literário de surdos.

Uma das sendas que emergem como vitais, para estabelecermos a concretização dos objetivos supracitados, vem através dos estudos de multimodalidade, pertencentes ao campo da semiótica social e derivados dos novos estudos de letramento, campo teórico-metodológico surgido nos anos noventa.

4. Multimodalismo e letramento literário de surdos

Os novos estudos de letramento amparam-se em uma abordagem sociolinguística, percebendo os letramentos como plurais e inerentes a práticas e contextos sociais e culturais específicos. A partir desse foco, Street (2014) opõe-se a um modelo autônomo o qual vê o letramento como único, um Letramento com L maiúsculo visto como dominante, unívoco, neutro e baseado em aspectos técnicos. A ele, Street pontua uma visão ideológica dos letramentos, concebendo-os como múltiplos e simbióticos a práticas letradas “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). O alinhamento ao conceito de letramento ideológico nos permite sustentar a existência de práticas e eventos de letramentos peculiares aos surdos, inclusive no que toca ao letramento literário, que se apresenta de modo distinto, de forma idêntica.

Ao discutir a relação entre literatura e ensino de surdos é relevante a premência de respeitar tais especificidades do surdo. Cabe considerar a sua condição de falante de uma língua visuoespacial e a sua forma cognitiva diversa do ouvinte, pois é profundamente marcada pela visualidade, tendo o surdo a tendência a uma percepção hipervisual. (SACKS, 2013, p. 93 e p. 159)

A literatura surda se baseia, principalmente, nessa experiência visual, no uso de imagens, valorizando a língua de sinais em sua modalidade espaço-visual. E os surdos utilizam-se de suas experiências pessoais para contarem histórias, piadas, poesias, assim como outras expressões literárias, fazendo uso da realidade vivida a partir da diferença entre surdos e ouvintes.

As imagens e os textos sobre surdos em alguns livros de literatura infantil publicados a de 2000, cuja temática esteja relacionada à surdez ou à língua de sinais são escassos. Ao contrário, há, de maneira geral, obras que, exclusivamente, traduzem textos da língua portuguesa para língua de sinais.

Diante desse cenário, apontamos a importância da contação de histórias em sala de aula, a fim de estimular a reflexão dos alunos. O interesse despertado pela história pode atingir outros objetivos, como: instruir, desenvolver a inteligência, ser o ponto de partida para ensinar algum conteúdo programático ou mesmo ser um dos instrumentos para tentar entender o que se passa com os alunos no campo pessoal.

A figura do narrador, tal como delineada por Benjamin (1996), aborda uma prática ancestral presente em comunidades na qual as narrativas organizavam-se em meio a um senso de coletividade e às trocas dele derivadas, diante de uma voz narrativa presente; esta é comparada à imagem do oleiro que, ao criar o objeto de barro imprime neste as suas digitais. Analogamente, o narrador, com o movimento de seu corpo, os seus

gestos e olhares imprime com a sua presença, a sua alma na história contada.

Na literatura surda, na contação de histórias de, para e por surdos, essa mesma presença e alma podem ser encontradas no modo visuoespacial de narrar através da libras. Podemos afirmar o registro de uma forma surda de narrar em diálogo (o que não significa idêntica, já que pode também se inserir na reprodutibilidade técnica, digital) ao que Benjamin percebe como “uma forma artesanal de comunicação” (1996, p. 205), sustentando um modo arcaico, mas ainda prenhe de significados, ao resgatar “a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão”. (1996, p. 221)

Trabalhar na aula de literatura em torno dessas percepções interessa ao sujeito surdo, por sua identificação com o processo artesanal de narrar. Valida-se, pois, remetermos a outro pensador que se dedicou a promover a arte de narrar, a saber, Malba Tahan. Para ele, um bom contador de história praticaria as seguintes ações em seu processo narrativo: sentir, ou melhor, viver a história ter a expressão viva, ardente sugestiva; narrar com naturalidade, sem afetação; conhecer com absoluta confiança o enredo; dominar o interesse do público; contar dramaticamente; ter espírito inventivo e original; ter estudado a história a narrar.

Como relato de experiência acadêmica diante da narrativa surda como espaço de reflexão, apontamos uma vivência junto a uma turma de professores de surdos. Em primeiro lugar, tornou-se importante fazer um diagnóstico da formação e da preparação pedagógica, bem como um paralelo deste com o desenvolvimento do ensino da literatura surda para os surdos na educação fundamental e média.

Estudou-se, posteriormente, a respeito do ensino da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que a escola adotava a proposta bilíngue de ensino. É possível afirmar que

o ensino da segunda língua (língua portuguesa) se torna muito importante já que a sociedade majoritária é ouvinte e fala esta língua, de modo predominante. Para os alunos terem acesso às informações escritas veiculadas pelos livros, revistas, jornais, é preciso conhecer a língua de seu país. Podemos dizer que se trata até de uma questão de sobrevivência, pois sabemos das dificuldades dos grupos minoritários no país, das suas lutas, do preconceito, da valorização de uma cultura.

Podemos, diante do exposto, sinalizar o aprendizado de literatura como um modo, também, de ensinar e aprender a língua portuguesa. A literatura surda e a língua portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos em relação à aprendizagem dos estudos e seu conhecimento. Contudo, a leitura e as produções derivadas dos trabalhos desenvolvidos no espaço escolar (ou fora dele, dada a sua porosidade) devem ser mediadas pela libras, L1 dos surdos. Assim, amparados em sua língua materna, os estudantes surdos podem usar a literatura para despertar a reflexão artística e a sensibilidade social.

Foi feita, ainda, uma pesquisa sobre o nível de conhecimento dos alunos sobre literatura e literatura surda. Depois da investigação, a aula foi preparada de forma a ter um resultado prático e claro sobre o que é a literatura surda. Após, foi preciso estimular a discussão dos alunos de forma a desenvolverem uma reflexão lógica e, ao mesmo tempo, crítica. Também foram utilizados recursos tecnológicos para o preparo da aula, como o PowerPoint e o data show, já que esses facilitam o uso da imagem e de vídeo.

O uso de recursos tecnológicos imagéticos é fundamental para as aulas de surdos, dada a predominância do visual no seu processo de construção de conhecimento. No campo teórico, os estudos de multimodalidade (GEE, 2010; JEWITT, 2008; KRESS, 2003), derivados dos novos estudos de letramento, colaboram para a tessitura de uma dimensão reflexiva acerca da *práxis* pedagógica e para o pensamento sobre uma

epistemologia da surdez. Eles apontam para elementos presentes em nosso mundo pós-moderno e globalizado e para as modulações provocadas pelas novas tecnologias nos campos da comunicação e do conhecimento.

Abordam a existência de uma nova economia do conhecimento, a qual instaura novas percepções sobre a realidade e o conceito de saber. Tais reflexões demonstram como há uma desconstrução da preponderância da cultura escrita como significação plena de letramento. A escrita passa a ser vista como um modo de expressão, dentre tantos outros, isto é, há a defesa de uma horizontalidade dos saberes e dos meios de se comunicar. Mais: pressupõe-se a substituição do domínio do livro e da escrita pelo o da tela e da imagem. E se defende dois pontos que nos parecem coerentes e indispensáveis para pensarmos sobre o ensino e a aprendizagem: primeiro, a ideia de que os *meios* e os *modos* utilizados por professores e alunos nas relações de ensino e de aprendizagem estão profundamente conectados. Importa esclarecer que aqui consideramos como *modo* as fontes semióticas produtoras de sentidos (gesto, escrita, imagem, dança etc.). E por *meio* a mídia que veicula os discursos produzidos pelos modos. Significa, por exemplo, que se há uma concepção tradicional e logocêntrica de ensino, o espaço da sala de aula tende a desenvolver-se a partir de meios e modos também tradicionais.

O segundo ponto pode ser compreendido par e passo ao primeiro, a partir do momento em que, saiba ou não o docente, esse aluno já está mergulhado em um mundo multimodal, organizado a partir do domínio da imagem, ao lado do texto escrito. Acreditar que se escapa desse domínio é, no mínimo, ingênuo. Os limites entre o conhecimento produzido dentro e fora da sala de aula são intercambiáveis. Logo, ainda que a sala de aula não se assuma como um espaço de multimodalidade, o aluno já constrói nela, muitas vezes, conhecimentos multimodais.

Portanto, o trabalho que envolva o universo literário voltado para os surdos torna-se mais produtivo e adequado quando explora a imersão do surdo na multimodalidade e, a partir disto, ainda, constrói condições de potencializar as operações cognitivas relativas à surdez. Essa abordagem multimodal foi feita em aulas dadas em uma turma de Literatura Surda, na qual apresentamos um trabalho realizado em torno de narrativas que empregavam o desenho dos sinais como forma de tradução. Foram usados como recursos DVDs, traduzidos para a língua de sinais brasileira por um surdo, em que são explorados os recursos visuais e linguísticos da libras.

Do mesmo modo, foram usados materiais produzidos pelo Ministério da Educação que narram histórias infantis em língua de sinais. As produções foram realizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e contaram com a participação de surdos que realizaram a tradução de clássicos da literatura e do Hino Nacional para Libras, disponibilizando também legendas em língua portuguesa⁴⁹.

Outro conjunto de livros impressos de literatura infantil encontra-se no KIT “Libras é legal”. Há cinco livros que cumprem a função prioritariamente didática. Os livros são ilustrados, apresentam a sinalização da libras em desenho, assim como a escrita em língua de sinais e em língua portuguesa. O livro foi produzido manualmente e as ilustrações realizadas por um aluno. Nas páginas são apresentadas três possibilidades de leitura, em língua portuguesa, em desenho de sinais e em escrita do sinal (ELS).

Os livros de literatura infantil analisados apresentam objetivos, textos, ilustrações e formas diferentes de apresentação dos surdos e da língua de sinais. Alguns têm o objetivo de rea-

⁴⁹ As publicações realizadas pelo INES representam uma das mais relevantes produções brasileiras na área de tradução dos clássicos para LIBRAS, com ampla distribuição gratuita.

lizar a tradução dos textos clássicos para libras, outros apresentam histórias da cultura surda em língua de sinais. O trabalho de registros de histórias contadas por surdos é necessário e relevante. Registrar a ficção e o imaginário das histórias em sinais tem evidenciado uma maior aproximação com a criação e constituição de uma diferença política, da qual a comunidade surda não pode prescindir.

5. Conclusão

Há que se considerar a relevância de pensarmos a inserção de disciplinas de literatura nos currículos dos cursos de letras-libras, a fim de formarmos profissionais capacitados a promover a leitura literária do sujeito surdo. Como qualquer outra pessoa, o indivíduo surdo precisa ter direito à literatura, em prol da ampliação de sua visão de mundo, de sua organização mental e da promoção de reflexões que confirmam a ele a possibilidade de imprimir sentidos à sua vida.

Assim, o ensino de literatura para surdos precisa deslocar-se de uma posição periférica e ocupar um local relevante no processo de ensino e aprendizagem e no *design* dos currículos que o conformam. Isso significa assumir a premência de ampliar as temáticas e formas trabalhadas no ensino literário para surdos. Para tanto, precisa-se compreender as especificidades linguísticas e culturais que organizam e se atrelam à identidade surda bem como os modos peculiares de cognição pertinentes aos surdos, amparados pela experiência visual e pela condição visuoespacial da libras.

Deste modo, o trabalho em sala de aula baseado na multimodalidade emerge como uma alternativa adequada ao ensino de literatura e de literatura surda para turmas de surdos, ao registrar a validade de formas múltiplas expressivas, descentralizando a escrita como expressão dominante. Nesse sentido, assumimos o trabalho de ensino literário para surdos potencia-

lizado por salas de aula que se estruturam de modo intersemiótico, nas quais a escrita e leitura em língua portuguesa como L2 e as narrativas nesta língua sejam sempre mediadas por línguas como L1, a fim de potencializar a construção de significados e a reflexão pela via literária aos alunos.

Por fim, reforçamos tanto a defesa do potencial cognitivo integral do surdo quanto o seu direito à literatura, valendo-nos do olhar poético de Laborit (1994, p. 63):

Olho do mesmo modo como que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.
Minhas mãos são bilíngues.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.

Em meio ao “duplo mundo”, o bilinguismo instaura-se como uma passagem não para definir a identidade surda, mas como modo de afirmação de uma identidade plena, para a qual nada falta: inscreve-se a surdez na diferença, nos olhos que guiam a experiência de uma língua espacial e visual. Nosso desejo é dar a todos os surdos que desejem o direito a pensar o mundo pela chave da palavra literária, em sua diferença, como Laborit fez e como o seu texto provoca naqueles que o leem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 2015.

GEE, J. P. *New digital media and learning as emerging area and "worked examples" as one way forward*. [s.l.]: MacArthur, 2010.

_____. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D. et al. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, 2008.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

BRASIL. *Lei n. 10.436/2002*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-02-2015.

KYLE, J. G.; ALLSOP, L. Communicating with young deaf people. *Teacher of the Deaf*, n. 6, p. 89-95, 1982.

_____; WOLL, B. *Sign Language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

QUADROS, Ronice Muller; SUTTON-SPENCE, Raquel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de Quadros (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

ROSA, Fabiano Souto. *Literatura surda: criação e produção de imagens e textos*. Disponível em: <<http://www.ssoar.info>>. Acesso em: 02-12-2015.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

SUTTON-SPENCE, Rachel. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em língua de sinais. In: QUADROS, Ronice Müller de Quadros; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Petrópolis: Arara Azul, [s.d.].