



Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

# A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes 3

---



**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Letras,  
Linguísticas e Artes 3

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes 3 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-281-4

DOI 10.22533/at.ed.814192404

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes.  
3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.

CDD 407

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Aproximar as diferentes áreas do saber com a finalidade de propor reflexões e contribuir com a formação dos sujeitos significa potencializar as habilidades que cada um traz consigo e, ao mesmo tempo, valorizar os múltiplos saberes, correlacionando com as questões que necessitam ser reestruturadas.

Neste terceiro volume da coletânea, os propósitos comunicativos e de divulgação científica dos conhecimentos produzidos no campo das Letras, Linguística e das Artes são cumpridos por aproximar e apresentar aos leitores vinte e nove reflexões que, certamente, problematizarão as questões de trabalho com as ciências da linguagem e da atuação humana.

O autor do primeiro capítulo problematiza o processo de letramento dos sujeitos com deficiência visual, destacando a relevância do trabalho de revisão textual em Braille e da atuação do profissional Revisor de textos em Braille, ampliando as questões referentes à inclusão e às políticas de acessibilidade. No segundo capítulo, os autores abordam as dificuldades referentes à leitura e produção textual nas turmas de 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, de uma instituição da Rede Pública. No terceiro capítulo é apresentado um relato do processo de redução orquestral para piano da Fantasia Brasileira de Radamés Gnattali, composta em 1936.

No quarto capítulo são apresentadas as observações na recepção do leitor/receptor com a poesia, na leitura de poemas escritos e multimodais e como a sonoridade interfere na interpretação dos poemas e a proximidade do leitor com tal tipologia. No quinto capítulo, o autor propõe como reflexão o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil, considerando os fatores socioculturais e linguísticos. No sexto capítulo é tematizado o sentido da arte para o público que agiu como coautor de uma instalação artística realizada no espaço expositivo de uma instituição mineira.

No sétimo capítulo, o autor apresenta uma leitura das metáforas metalinguísticas do escritor Euclides da Cunha, nos livros *Os Sertões* e *Um paraíso perdido*. No oitavo capítulo, o autor revela as etapas de realização do I Salão Global da Primavera. No nono capítulo, a autora analisa como as animações do Studio Ghibli, sob comando dos diretores Miyazaki e Takahata como desenvolvimento do cinema japonês.

No décimo capítulo, os autores abordam sobre o processo histórico de revitalização do Nheengatu ou Língua Geral Amazônica. O décimo primeiro capítulo tece sintéticas considerações no processo de reconhecimento e metodologias para o ensino de Arte. No décimo segundo capítulo são discutidas as abordagens sobre gênero e como tais questões estão presentes na obra *O Matador*, da escritora contemporânea Patrícia Melo.

No décimo terceiro capítulo, as autoras discutem a participação da mulher no processo histórico de consolidação do samba de raiz. No décimo quarto capítulo, o ensino de Literatura aos alunos com surdez simboliza o objeto de letramento dos sujeitos. No décimo quinto capítulo, a autora apresenta um estudo de caráter

documental, reunindo e expondo as informações referentes à poesia Sul-matogrossense, de Dora Ribeiro.

No décimo sexto capítulo, o autor faz uma leitura ampla do disco *Sobrevivendo no Inferno*, 1997, do Racionais MC's. No décimo sétimo capítulo, o autor aborda as noções de veracidade e verossimilhança em *No mundo de Aisha*. No décimo oitavo capítulo a discussão volta-se para a questão da mobilidade acadêmica internacional de estudantes brasileiros, como forma de produção do conhecimento além-fronteiras. No décimo nono capítulo há uma reflexão crítica a respeito dos discursos do sucesso na sociedade atual, tendo como instrumental teórico e metodológico a *Análise do Discurso* derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux.

No vigésimo capítulo, os autores expõem a cultura togolesa em relação aos aspectos econômico, social, educacional e ambiental. No vigésimo primeiro capítulo, os autores utilizam na discussão do trabalho a pesquisa autobiográfica proposta por Joseph Campbell. No vigésimo segundo capítulo, o autor traz à discussão a temática da luta contra a ditadura do teatro brasileiro, enfatizando a escrita e a atuação de Augusto Boal.

No vigésimo terceiro capítulo, a autora discute a valorização da identidade nacionalista em consonância com a crítica social presentes na produção poética santomense de autoria feminina. No vigésimo quarto capítulo, os autores disseminam reflexivamente alguns conceitos sobre a importância do solo no ambiente escolar como estratégia aproximada dos saberes e da promoção formativa de uma consciência pedológica. No vigésimo quinto capítulo, o Canto Coral é discutido como atividade integradora e socializadora para os participantes, promovendo, sobretudo, o aprendizado musical.

No vigésimo sexto capítulo, o autor problematiza a condução da dança de salão, além de enfatizar questões acerca da sexualidade, comunicação proxêmica e relações de poder com base em alguns conceitos discutidos no trabalho. No vigésimo sétimo capítulo são apresentados os resultados da pesquisa *A identidade regional e a responsabilidade social como ferramentas para agregar valor na Moda da Serra Gaúcha*. No vigésimo oitavo capítulo, o autor discute e apresenta as influências da Era Digital na produção e recepção literárias na narrativa transmídia. E no vigésimo nono e último capítulo, as autoras refletem sobre as experiências poéticas e discutem as noções estéticas das práticas artísticas humanitárias.

É nessa concepção que a compilação dos vinte e nove capítulos possibilitará a cada leitor e interlocutor desta coletânea compreender que o conhecimento estabelece conexões entre as diferentes áreas do conhecimento. Assim, a produção organizada do conhecimento na experiência dos interlocutores desta Coleção abre caminhos nas finalidades esperadas nas habilidades de leitura, escrita e reflexão.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O LETRAMENTO NA DEFICIÊNCIA VISUAL E AS QUESTÕES DE REVISÃO TEXTUAL EM BRAILLE	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.8141924041	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
FÁBULAS, PROVÉRBIOS: TECITURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Jean Brito da Silva	
Lindalva José de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.8141924042	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
FANTASIA BRASILEIRA PARA PIANO E ORQUESTRA DE RADAMÉS GNATTALI: RELATO DO PROCESSO DE REDUÇÃO ORQUESTRAL	
Cláudia de Araújo Marques	
DOI 10.22533/at.ed.8141924043	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO	
Lavínia dos Santos Prado	
Letícia Gottardi	
Wilker Ramos Soares	
DOI 10.22533/at.ed.8141924044	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>49</b>
INTERSECÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA NO APRENDIZADO DE INGLÊS: UM “INGLÊS BRASILEIRO”	
Victor Carreão	
DOI 10.22533/at.ed.8141924045	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
INSTALAÇÃO ARTÍSTICA E OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELO PÚBLICO: O CORPO COMO LÓCUS DE POSICIONAMENTO POLÍTICO E ESTÉTICO	
Adriana Vaz	
Rossano Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8141924046	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>69</b>
METÁFORAS METALINGUÍSTICAS DE EUCLIDES DA CUNHA	
Carlos Antônio Magalhães Guedelha	
DOI 10.22533/at.ed.8141924047	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
O I SALÃO GLOBAL DA PRIMAVERA – ARTES PLÁSTICAS: BRASÍLIA E ESTADO DE GOIÁS, 1973 - REALIZAÇÃO REDE GLOBO	
Aguinaldo Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.8141924048	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>97</b>
O MODELO DE CINEMA DO STUDIO GHIBLI, QUE CONQUISTOU OS JAPONESES	
Luiza Pires Bastos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8141924049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>107</b>
O NHEENGATU NO RIO TAPAJÓS: REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E RESISTÊNCIA POLÍTICA	
Florêncio Almeida Vaz Filho	
Sâmela Ramos da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>123</b>
PROCESSOS INVESTIGATIVOS PARA COMPREENDER AS IMAGENS COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE	
Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>135</b>
REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NAS PERSONAGENS CLEDIR E ÉRICA EM <i>O MATADOR</i> , DE PATRÍCIA MELO	
Naira Suzane Soares Almeida	
Algemira de Macedo Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>146</b>
SAMBA DE RAIZ: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DO TESTEMUNHO FEMININO	
Claudia Toldo	
Débora Facin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>161</b>
SILÊNCIOS E SILENCIADOS: O ENSINO DE LITERATURA E OS ALUNOS SURDOS	
Mirian Theyla Ribeiro Garcia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240414</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>175</b>
DORA RIBEIRO: ESBOÇO DA VIDA E OBRA	
Ana Claudia Pinheiro Dias Nogueira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>192</b>
<i>SOBREVIVENDO NO INFERNO: DE ONDE VEM O RACIONAIS?</i>	
Rodrigo Estrella Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>205</b>
VERACIDADE E VEROSSIMILHANÇA N'O <i>MUNDO DE AISHA</i>	
Antonio do Rego Barros Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81419240417</b>	

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>222</b>
UM OLHAR DIALÓGICO PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE ESTUDANTES BRASILEIROS	
Vilton Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.81419240418	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>240</b>
A FORÇA DAS PALAVRAS: OS SENTIDOS DO SUCESSO	
Thiago Barbosa Soares	
DOI 10.22533/at.ed.81419240419	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>250</b>
A CULTURA AFRICANA: CASO DA REPÚBLICA DO TOGO	
Omar Ouro-Salim	
José Eduardo Machado Barroso	
Marcela Cabral Mendes Barroso	
Fausto Teodoro Neves	
DOI 10.22533/at.ed.81419240420	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>262</b>
A JORNADA DO HERÓI COMO MÉTODOLOGIA DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA	
Ítalo Franco Costa	
Cláudia Mariza Mattos Brandão	
DOI 10.22533/at.ed.81419240421	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>272</b>
A LUTA CONTRA A DITADURA DO TEATRO BRASILEIRO: AUGUSTO BOAL E A <i>PRIMEIRA FEIRA PAULISTA DE OPINIÃO</i>	
Daniele Severi	
DOI 10.22533/at.ed.81419240422	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>284</b>
A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E A CRÍTICA SOCIAL PRESENTES NA PRODUÇÃO POÉTICA SANTOMENSE DE AUTORIA FEMININA	
Susane Martins Ribeiro Silva	
DOI 10.22533/at.ed.81419240423	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>296</b>
O TEATRO DE FANTOCHES COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA PARA CONTEXTUALIZAR O TEMA SOLO EM SALA DE AULA	
José Ray Martins Farias	
Josiele Carlos Fortunato	
Paulo Cesar Batista de Farias	
Ivson de Sousa Barbosa	
Francisco Laires Cavalcante	
Adriana de Fátima Meira Vital	
DOI 10.22533/at.ed.81419240424	



<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>307</b>
CANTO CORAL COMO AGENTE DE INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO	
Karen Zeferino	
Andréia Anhezini da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.81419240425	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>312</b>
DANÇA DE SALÃO E NOVOS CONCEITOS DE CONDUÇÃO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA SEXUALIDADE, COMUNICAÇÃO PROXÊMICA E RELAÇÕES DE PODER	
Bruno Blois Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.81419240426	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>325</b>
TECENDO A IDENTIDADE PARA POTENCIALIZAR A SUSTENTABILIDADE DAS EMPRESAS LOCAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
Mercedes Lusa Manfredini	
Bernardete Lenita Sisuin Venzon	
DOI 10.22533/at.ed.81419240427	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>334</b>
“O MENINO QUE SOBREVIVEU”: O FENÔMENO <i>HARRY POTTER</i> NA ERA DIGITAL	
Fellip Agner Trindade Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.81419240428	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>342</b>
CAMINHAR, UM MÉTODO POÉTICO (BRASÍLIA)	
Tatiana Vieira Terra	
Karina e Silva Dias	
DOI 10.22533/at.ed.81419240429	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>354</b>
O CABRA E A QUESTÃO CULTURAL NAS METÁFORAS ANIMAIS	
Fernanda Carneiro Cavalcanti	
DOI 10.22533/at.ed.81419240430	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>366</b>

## SILÊNCIOS E SILENCIADOS: O ENSINO DE LITERATURA E OS ALUNOS SURDOS

**Mirian Theyla Ribeiro Garcia**

Doutoranda em Literatura

(Universidade de Brasília — UnB)

mtheyla@gmail.com

**RESUMO:** Com frequência incômoda, os surdos são acusados de serem “maus leitores” ou de “não gostarem de ler”. Contudo, silenciase sobre o porquê da prática de leitura ser tão desagradável para eles, especialmente a leitura literária. Além disso, não se questiona se possíveis desdobramentos de um histórico de arbitrariedades contra esses sujeitos não teriam influência em tal processo.

Isso porque os surdos apresentam uma trajetória marcada por diversos estigmas. Entre eles, notadamente o da deficiência pela submissão ao fator linguístico hegemônico e o apagamento de suas idiosincrasias e necessidades, que deveriam ajustar-se ao padrão ouvinte sob pena de marginalização ou exclusão social. Para ajudar a romper com a concepção da surdez enquanto deficiência e como único caracterizador possível da existência surda; além de garantir aos surdos o seu “direito à literatura”; entende-se como relevante o esforço de agregar às aulas de literatura elementos que versem sobre a cultura e identidade surdas. Essa proposta é defendida tendo em vista, entre outros aspectos, que a linguagem literária

é um meio sensível à aceitação e promoção da diversidade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura. Inclusão. Leitura. Surdos.

**ABSTRACT:** With uncomfortable frequency, the deaf people are accused of being “bad readers” or people with “don’t like” reading. However, it is silenced on the reason of the reading practice to be so unpleasant for them, especially the literary reading. Besides, the possible unfoldings of a report of outrages against those subjects would not have influence in this process is not considered. The deaf ones have a trajectory marked by several stigmata. Among them, especially the one of the deficiency for the submission to the hegemonic linguistic factor and the erasing of their idiosyncrasies and needs, that should be adjusted to the listener standard under penalty of marginalization or social exclusion. To help to break with the conception of the deafness while deficiency and as only possible meaning of the deaf existence; besides guaranteeing to the deaf ones their “right to the literature”; it is understood as relevant the effort of joining to the classes of literature elements that refer to the culture and deaf identity. That proposal is proposed considering, among other aspects, that the literary language is a sensitive way to the acceptance and promotion of the human diversity.

**KEYWORDS:** Literature teaching. Inclusion. Reading. Deaf people.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em seu célebre ensaio “O direito à literatura”, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido (CANDIDO, 1995) argumenta que a literatura não é um artigo de luxo, mas expressão cultural e artística cuja natureza polissêmica e plurissignificativa atua em diferentes esferas de significação, como a psicológica, emocional, criativa, sociocultural e educativa.

Tal particularidade revestiria tal linguagem de funcionalidades que a tornariam um relevante instrumento para o conhecimento de si próprio e do mundo. Consequentemente, o acesso a esse tipo de produção cultural configura-se como um direito básico do ser humano pois é e “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (op. cit., 1995, p. 261).

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

No entanto, a despeito da abrangência conceitual da literatura incluir uma inapelável dimensão educativa, tal funcionalidade fica comprometida pelo predomínio de métodos de ensino que desvinculam a literatura do mundo do qual ela faz parte, tornando-a estéril. Essa conduta seria suscitada pelo que TODOROV (2009) define como uma *concepção estreita* do que, de fato, seja literatura.

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

Nesse cenário, independentemente da reconfiguração imposta pelas atuais necessidades de habilidades de leitura e escrita dos estudantes, os textos literários são entendidos como um fim em si mesmo e são utilizados como suporte (ou “pretexto”) para, por exemplo, apenas subsidiar o ensino de gramática ou de história da literatura. Em decorrência desta linha de pensamento utilitarista, há desvalorização da leitura

de textos literários, reduzindo o alcance da literatura a uma “função patrimonial”. Essa função, de acordo com COLOMER (2007), refere-se à circunscrição dos estudos literários à exemplificação de extensas listas de datas, estilos de época, nomes de autores e títulos de obras.

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

as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarão defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leitura dos leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio [...]. (DIAS, 2016, p. 212)

Outro ponto crítico referente ao ensino de literatura prescritivo e enciclopédico é que, ao focar-se no caráter utilitário da leitura, não se permite ao aluno apropriar-se de forma plena e livre do texto literário, cerceando as possibilidades de elaboração de significados de seus processos de leitura. Desta forma, a leitura literária fica comprometida, restringindo o alcance da experiência literária, isto é, com as complexas relações estabelecidas a partir do contato com a dimensão textual da obra e que a ultrapassam. Esse cenário, ainda de acordo com DIAS (op. cit.), mais afasta que aproxima o estudante da literatura. Isso ocorre porque

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse — sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 33)

Na contramão do que é proposto por Todorov, a vinculação afetiva com a literatura é aspecto que costuma ser desconsiderado nas escolas que, impelidas pelo rigor do saber científico, encontram-se mais afeitas à hierarquização e linearidade lógicas na construção do conhecimento. Esta perspectiva, no entanto, é controvertida pois ignora que a afetividade é, também, um processo importante para a formação global do ser humano, sobretudo no que tange à estimulação da criatividade, da sensibilidade, da imaginação e ao exercício da liberdade (de expressão, de pensamento, de sentimento etc.).

Como resultante desta e de outras concepções que podem restringir a experiência literária, observa-se que o ensino de literatura tem sido marcado por graves comprometimentos. Esses, por sua vez, contribuem para o afastamento dos alunos de um campo do saber que, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer”

(COSSON, 2012, p. 25), é ensinado como forma de “garantir a função essencial de reconstruir a palavra que nos humaniza.” (op. cit., loc. cit.).

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

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

No entanto, tal contexto desalentador não deve ser encarado como um destino forçoso, mas como um desafio a ser superado. Em vista disso, se a escola busca capacitar seus alunos para serem leitor capazes de ler textos das mais diversas conformações e nos mais variados contextos, ela deve persistir em seus esforços de propiciar o aprimoramento de habilidades subjetivas que são tão importantes para o enfrentamento e resolução de dilemas e adversidades da vida cotidiana quanto os saberes de ordem prática. Essa formação, reitera-se, precisa alcançar “todos os sujeitos inseridos no espaço escolar” (FILIPOUSKI, 2005, p. 225), indiscriminadamente.

## 2 | O LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SURDOS: DIÁLOGO NECESSÁRIO

Conforme apontado, o letramento literário é um instrumento importante para a promoção da educação integral e humanística dos alunos. No entanto, sua aplicabilidade está ameaçada por problemas diversos. Um deles é o da sua utilização, em ambiente escolar, de forma descontextualizada e desvinculada de sua natureza abrangente e dinâmica. Outro é o do distanciamento da educação literária e os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Um exemplo representativo da ineficácia do ensino de literatura em relação aos alunos com NEE é o dos alunos surdos, que, conforme apontam MÜLLER (2016) e APOLINÁRIO (2005), há muito tempo são acusados de serem *maus leitores, de não gostarem de ler*. Este cenário problemático demonstra que o ensino de literatura para os surdos tem sido tratado de forma superficial e, não raro, taxativa, confundido consequência com causa e não levando em conta importantes elementos condicionantes. Dentre eles, o fato de ser “escasso o acesso que tais educandos, comumente, têm aos textos literários.” (PEREGRINO, 2010, p. 69) e, ainda, à

dissociação existente entre as práticas de ensino que objetivam apresentar a estes estudantes ao universo da literatura e o “exercício efetivo da linguagem.” (SOUZA, 1998, p. 23) — isto é, da vivência, significativa e aprofundada, da experiência literária.

Ainda de acordo com APOLINÁRIO (op. cit.), em contextos tão pouco estimulantes como os referidos, não se questiona o porquê da prática de leitura ser tão desagradável para os surdos, “ainda mais a leitura literária”. Além disso, não se leva em consideração que os alunos surdos vêm sendo mantidos em contextos de “exclusão linguística” (SCHEMBERG et al, 2009, p. 267). Tal exclusão ocorreria, entre outros fatores, porque há escolas em que os surdos são predominantemente ensinados com a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em oposição a estas, há aquelas em que as aulas ocorrem baseadas, exclusivamente, em textos escritos em Língua Portuguesa.

Os dois ambientes, embora com propostas divergentes entre si, apontam para um mesmo resultado, a restrição do alcance da aprendizagem de seus educandos. O prejuízo ocorreria porque os surdos precisam das duas modalidades linguísticas em sua formação enquanto sujeitos leitores e letrados e porque, não raro, nas escolas, a leitura literária é geralmente proposta a estes estudantes tão somente como auxiliar ao trabalho pedagógico, focando-se apenas na dimensão linguística dos textos.

Tal orientação diminui o alcance da formação escolar oferecida aos estudantes surdos porque percebe a leitura, e por consequência a literatura, exclusivamente “como ferramenta ou recurso didático para o ensino da língua na modalidade escrita” (PEREGRINO, 2010, p. 69) sem atentar para suas outras dimensões de significação possível. Nesses casos, conforme a percepção de BOTELHO (2010, p. 65), a formação dos surdos fica comprometida pois, para eles, “os processos de escolarização não estão voltados à formação de sujeitos letrados”, mas tão somente alfabetizados.

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

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

Além disso, a crença acerca de uma suposta e intrínseca falha na competência leitora do surdo é refutada pelo fato de o mesmo tipo de dificuldade ocorrer, também, com os alunos ouvintes que não praticam a leitura em ambiente escolar. Nesse caso, não há o que se justificar em termos de especificidades fisiológicas. Então, conforme

ressalta BOTELHO (2010), se há problemas na formação literária ofertada aos surdos nos ambientes escolares, eles não se devem à condição surda *a priori*. Eles resultam, entre outros fatores, de processos de escolarização que não estão voltados para a constituição de sujeitos letrados e nos quais há pouco acesso aos textos literários.

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

Como alternativa a atitudes como a referida por KARNOPP (op. cit.), entende-se como adequada e desejável a imersão dos alunos surdos em práticas de leitura gradativamente mais complexas e estimulantes e para as quais é essencial o contato com textos e obras literárias. Sem o aperfeiçoamento da experiência leitora pelo letramento literário, será profundamente difícil aos alunos surdos assimilarem, apenas pela prática individual, estruturas discursivas mais elaboradas da linguagem humana. Nesse cenário é grande a chance de perpetuação dos processos de exclusão desses sujeitos. Assim,

enquanto o surdo não puder se apropriar adequadamente da cultura ouvinte, isso significando não só exercer plenamente seus direitos de cidadão, mas poder circular livremente por todas as instâncias sociais — o que inclui necessariamente a língua escrita e a tradição literária, ele continuará a ser tutelado por alguém ou por alguma instituição. (RAMOS, 2001, p. 2)

Para ABRAHÃO e PEREIRA (2015), a educação literária é um processo tão relevante à formação humana que constitui uma prerrogativa essencial, um direito inalienável nos espaços formais de educação. No caso específico dos surdos, a proposta — que alude ao já referido ensaio *O direito à literatura*, de Antonio Candido; é apresentada como ferramenta a serviço não apenas de um, mas de dois enfrentamentos de questões normalmente relacionadas a esses sujeitos. O primeiro refere-se ao lugar periférico ocupado pela literatura nas práticas de ensino e aprendizagem desses alunos. O segundo diz respeito aos processos de exclusão, marginalidade ou invisibilidade que os próprios estudantes surdos sofrem dentro e fora da escola.

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

Sem a contribuição propiciada pelo ensino de literatura, no máximo, serão formados *ledores* (ou decodificadores) de textos literários, mas não *leitores* de literatura. Isso porque a formação de um leitor envolve, obrigatoriamente, entre quem lê e o texto lido, o estabelecimento de “uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação” (AZEVEDO citado por

SOUZA, 2004, p. 2). Não se trata, portanto, de uma relação meramente técnica e despersonalizada.

Assim sendo, ressalta-se a urgência do estabelecimento de discussões e estudos especializados a respeito de aspectos relevantes à oferta e aprimoramento das práticas de letramento literário em perspectiva inclusiva tendo em vista a oferta da educação literária aos alunos surdos. A relevância de tais reflexões é evidente haja vista que os alunos surdos têm sido, conforme referido anteriormente, sistematicamente impedidos de desenvolver habilidades junto a esse campo do saber.

Em vista disso, corrobora-se a tese segundo a qual formar o leitor literário surdo é, mais que uma discussão curricular, uma forma de efetivar um compromisso ético evidente pois torna possível ao surdo não apenas aprimorar sua competência leitora, mas também apropriar-se do seu *direito à literatura*.

### 3 | SILÊNCIOS E SILENCIADOS

Anteriormente, argumentou-se a favor da relevância do ensino de literatura para a formação dos alunos. Destacou-se, também, que, no caso dos alunos com NEE, a educação literária ainda não é desenvolvida plenamente nas escolas, o que constitui um grande desafio a ser suplantado pela educação contemporânea.

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

Atentos a tal fenômeno, ABRAHÃO e PEREIRA (2005) alertam que os poucos estudos existentes sobre o tema estão focados, em sua quase totalidade, na abordagem da interação dos alunos especiais com a literatura infantil (e infanto-juvenil) nas séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Consoante os autores, ainda há pouca conexão entre as práticas pedagógicas e as análises teóricas focadas na prática de letramento literário de jovens e adultos com NEE que estejam cursando o Nível Médio da Educação Básica/Superior ou ainda os que tematizem o contato entre a literatura “adulta” e esse universo de leitores em formação.

Tal panorama de escassez de pesquisas acerca das práticas de leitura literária em contexto inclusivo de ensino representa um imenso prejuízo ao cotidiano das escolas em que se objetiva a oferta da educação inclusiva pois o atendimento aos alunos com NEE; de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); não é algo restrito a estabelecimentos especializados e apartados do ensino regular, mas uma modalidade de ensino que pretende incluir a todos, sem distinção. Assim, problemas que dizem respeito ao ensino e aprendizagem de alunos especiais incluídos dizem respeito a todo o sistema escolar. Nesses termos,



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

Dito isso, entende-se que a consolidação de estudos e debates acadêmicos sobre o ensino de literatura para alunos especiais são pertinentes e necessários, pois “essas pesquisas poderiam estreitar relações com outras áreas de conhecimento, de forma que a visão de educação fosse ampliada [...] por uma proposta de educação aberta a todos e fundada na arte literária.” (SOUZA, 2009, p. 18).

De forma específica, a ausência de estudos aprofundados sobre o tema da educação literária para alunos especiais configura-se como um dilema pontual para os professores, haja vista que tais profissionais buscam, de forma contínua, propostas de métodos de trabalho que os auxiliem em seu cotidiano profissional e esses métodos surgem, pelo princípio da indissociabilidade, do diálogo prévio entre teoria e prática. Nesses casos, a ausência ou pouca abrangência de estudos teóricos específicos representa um entrave considerável à educação literária e à educação como um todo.

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

No caso dos estudos especializados sobre o ensino de literatura para alunos surdos a escassez é tão severa que chega a configurar-se como um silêncio incômodo e danoso que contribui para o apagamento da identidade e cultura surdas nas escolas e na sociedade como um todo. No caso das escolas, a “invisibilidade” da experiência surda causa bastante preocupação pois a inclusão é um direito democraticamente garantido a todos os cidadãos e, em vista disso, é um dos pilares do projeto nacional de educação.

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

Chama a atenção, portanto, que embora existam pesquisas e estudos especializados que versem sobre os problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos, sobretudo no que diz respeito aos estudos focados no ensino de Língua Portuguesa, “muito raras são as que enfoquem a análise de obras literárias em língua de sinais ou que abordem como é desenvolvida a educação literária destes estudantes.” (SILVA, 2015, p. 31).

A análise do cenário apresentado evidencia duas características intimamente relacionadas: o fato de, dentro de um contexto amplo de possíveis reflexões inerentes às práticas de letramento literário com enfoque na educação de alunos surdos, pouco ser conhecido e proposto. E, em decorrência desse quadro de exiguidade, a propensão à permanência da precarização das práticas de leitura e escrita literária desses sujeitos.

Esse panorama é adverso porque, como argumentado anteriormente, o diálogo estabelecido com a literatura por meio das práticas de letramento literário é um instrumento de validade pedagógica considerável para os estudantes. Sem o devido exame e debate, as contribuições que o letramento literário poderia proporcionar para a formação escolar dos surdos ficam restritas em função das lacunas ainda existentes sobre a utilização desse processo como estratégia pedagógica junto tais estudantes.

Conseqüentemente, sem a promoção integral de práticas de letramento literário, a formação de leitores surdos proficientes — capazes de realizar não apenas a mera decodificação de textos, mas também adquirir e aprimorar a leitura crítica e humanizada de si próprio e do mundo a sua volta; fica estruturalmente comprometida. Isso porque o encadeamento de prejuízos decorrentes da precarização das práticas de letramento estabelece um ciclo que se autoalimenta.

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

A referência ao silêncio é particularmente adequada porque o silêncio, enquanto metáfora, possui múltiplas faces metafóricas que se equivalem às múltiplas dimensões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem do sujeito surdo. Desta forma, o silêncio se refere às formas como o letramento literário dos surdos nas escolas tem sido restringido por apagamentos e exclusões de diversas naturezas. No entanto, por outro lado, ele representa também uma forma diferente de perceber o mundo que precisa ser conhecida e considerada tendo em vista a profunda heterogenia presente no ambiente escolar.

Nos dois extremos de significação, observa-se que o paralelo ao simbolismo do silêncio auxilia o exame mais aprofundado do tema da formação do leitor literário surdo. Desta forma, e tomando como base nas reflexões propostas por ORLANDI (2007), parte-se do princípio segundo o qual o silêncio, em perspectiva discursiva, é uma categoria fundante ou instauradora de significados. Dito isso, entende-se que, embora sem discursividade estruturada, tal termo pode abranger uma polissemia tão representativa e coesa quanto uma linguagem articulada. A multiplicidade de significados associados ao vocábulo silêncio permite tangenciar a complexa natureza da questão da educação literária dos alunos surdos de forma a evidenciar uma relação epistêmica dinâmica e multifacetada.

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

A complexidade significativa presente na semântica do termo silêncio se traduz, por vezes, em polaridades opostas, tal como evidenciado pelo filósofo francês Michel Foucault que, a esse respeito, expressou que certos silêncios “podem implicar em uma hostilidade virulenta; outros, por outro lado, são indicativos de uma amizade profunda, de uma admiração emocionada, de um amor” (FOUCAULT, 1966, p. 30). A polarização referida pode ser identificada também na articulação do termo silêncio a um vocábulo que dele se origina, o *silenciamento*. Essa conotação possibilita o entendimento do silêncio como elemento capaz de gerar processos de submissão e apagamento. Nesses casos, é possível entendê-lo como “ausência de um determinado discurso preenchido por um outro discurso que lhe impõe um significado específico, impedindo ou desautorizando que outros enunciadores deem a ele novos sentidos.” (ROSA, 2004, p. 75).

Mas o silêncio não se articula apenas a significações desfavoráveis, como referido por Foucault. Há possibilidade de entendimento do silêncio como experiência positiva, representando convite à introspecção, à reflexão e ao entendimento. Isso porque

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

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

Isso posto, inicia-se o tangenciamento de questões pertinentes à reflexão referente ao letramento literário dos alunos surdos destacando o caráter desfavorável representado pelo silêncio resultante da falta de estudos teóricos aprofundados sobre o tema. Isso porque, nesse caso, o silêncio estaria a serviço de uma percepção equivocada da realidade pois representaria um indicativo de esgotamento teórico ou de uma suposta pacificação sobre o tema, afinal, como diz o adágio, *quem cala, consente*. No entanto, o exame mais atento da questão comprova que, no caso dos

surdos, quem está (ou foi) calado não consentiu, necessariamente, com tal processo.

Esta interpretação é defendida por MARTINS (2006), que pondera que o apagamento do surdo e da surdez; na escola ou fora dela; gera uma falsa impressão de normalidade, uma forma *sutil e discreta* de exclusão do outro disfarçada pelo discurso da inclusão. A mesma linha de pensamento é desenvolvida por ANDREIS-WITKOSKI (2012 e 2013), que acrescenta que a invisibilidade/silenciamento dos interesses e demandas dos estudantes surdos no cotidiano das escolas é resultado de um processo de distorção no qual a percepção do surdo enquanto ser humano cujas diferenças devem ser conhecidas e respeitadas é comumente eclipsada pelo esforço de manutenção de uma homogeneização que pretere a comunidade surda enquanto coletividade social, cultural e linguisticamente constituída.

Esse fenômeno, de acordo com a autora referida, resulta no silenciamento histórico da condição surda. Tal silenciamento refere-se aos discursos construídos por não-surdos a respeito dos surdos e da surdez e caracterizados pela condição de existência periférica atribuída a esses sujeitos nos últimos cinco séculos até a atualidade.

O obscurecimento historiográfico da condição surda, a exemplo do ocorrido com outros grupos minoritários, evidencia uma mensagem latente: “os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar.” (SÁ, 2006, p. 88). Essas histórias são pertinentes à promoção e aprimoramento das práticas de letramento literário nas escolas pois evidenciam que a ausência (ou silêncio) dos registros históricos a respeito da vida em sociedade dos surdos a partir dos relatos dos próprios surdos não ocorre por acaso. Tal processo é reflexo de uma trajetória fortemente marcada pelo signo da deficiência/incapacidade e pela submissão ao fator linguístico preponderante e, em função dele, pelo apagamento das idiosincrasias e necessidades dos surdos, que deveriam ajustar-se ao padrão ouvinte sob pena de marginalização ou exclusão social.

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

Embora com origens remotas, o paradigma apresentado ainda permanece funcional contemporaneamente e, a despeito de suas conquistas e lutas por maior reconhecimento e visibilidade, os surdos ainda sofrem com a negligência e o preconceito. Um exemplo representativo da aura de alheamento à condição surda refere-se ao fato de que, mesmo em um momento histórico de hiperabundância de informações como o atual, ainda é comum que os surdos sejam referidos como “mudinhos” (OLIVEIRA, 2011, p. 24) por algumas pessoas ou como “surdos-mudos” por outras, sem levar em conta que nem todo surdo é, necessariamente, mudo.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Representações do sujeito surdo como as referidas neste artigo, embora corriqueiras, são sintomáticas. Elas refletem um processo histórico de estigmatização praticado por quem, por desconhecimento ou pouco caso, desconsidera o que seja de fato ser surdo, afinal, estas pessoas não são mudas e se expressam — ou “falam”, de acordo com OLIVEIRA (op. cit.) — “através de suas mãos”.

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

Tal violação pode ser percebida em diversas interfaces que, em maior ou menor grau, estão presentes na forma como a educação de surdos é conduzida atualmente. Tais situações traduzem um “caudal de sobreposição cultural e exclusão social” (SILVA; DORZIAT, 2015, s/p) que não contemplam a complexidade e legitimidade da cultura e identidade surdas, devendo, portanto, ser expostas como processos fomentadores de práticas excludentes e, em função disso, reelaboradas sempre que preciso.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **O direito do surdo à literatura**: por uma educação literária multimodal. Revista Philologus, Ano 21, n. 63 — Supl. Anais do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia (CNLF). Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFIL), setembro/dezembro de 2015.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. Problematização das Políticas Públicas Educacionais na Área da Educação Bilíngue de Surdos. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: Editora CRV, 2012.

APOLINÁRIO, Andréa Aléssio. **O que os surdos e a literatura têm a dizer?** Uma reflexão sobre o ensino na Escola ANAPACIN do Município de Maringá/PR. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, M. J. T. de S. P. As dificuldades específicas de aprendizagem/Dislexia na escola secundária. In Serra, Helena (Coord.). **Estudos em Necessidades Educativas Especiais**: Domínio Cognitivo. Porto: Edições Gailivro, 2008.

DIAS, Ana Creliá. **Literatura e educação literária**: quando a literatura faz sentido(s). Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura/UnB, Brasília/DF, v. 25, nº 42, 2016.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Rio Grande do Sul: Editora UFRSG, 2005.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. In: **Estruturalismo** – Antologia e textos teóricos. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos**: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 3, janeiro de 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>>. Acesso em: 07 de agosto de 2017.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **O que me torna invisível?** A psicanálise como ferramenta para entender o “apagamento” das diferenças na inclusão escolar de surdos. In: *Educação Temática Digital (ETD)*, n. 8. Campinas: UNICAMP, julho/dezembro de 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/718/733>>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

MELLO FILHO, José Celso. **Constituição Federal anotada**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

OLIVEIRA, Nilton Câmara de. **Grito silenciado**: conceitualizações de violência na comunidade surda de Fortaleza. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **O verbal e o não verbal no ensino de Literatura para surdos**. Anais do I Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá: Caderno de Resumos do I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI), Universidade Estadual de Maringá, 2010.

PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. **A biblioterapia e leitura crítica para a formação da cidadania com os alunos do Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha”**. In: XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, Rio Grande do Sul: Editora da PUC, 2000.

RAMOS, Célia Regina. **Tradução Cultural**: uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2001.

ROSA, Edinete Maria. **Radiografia de um processo social**: um estudo sobre o discurso jurídico a respeito da violência contra crianças. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez**: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, n. 2, 2009.

SILVA, Arlene Batista. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos**: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet. Tese (Doutorado em Letras). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2015.

SILVA, Lucas Romário da; DORZIAT, Ana. **Imposições culturais ao longo da Educação brasileira**: uma interface com a Educação de Surdos. In: II Congresso Nacional de Educação: políticas, teorias e práticas. Campina Grande/PB: Anais II CONEDU, v. 02, Editora Realize, 2015.

SONTAG, Susan. A estética do silêncio. In: **A vontade radical**: estilos. Tradução: João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOUSA, Ivan Vale de. **Letramento literário e tecnologia inclusiva na escola inclusiva**. Ribanceira: Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará (UEPA), nº. 10, julho/setembro de 2017.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **Ler, contar e socializar**: pela “inclusão literária” de Rebeca. V Colóquio Nacional da Associação Francófônica Internacional de Pesquisa em Educação (AFIRSE), Seção brasileira. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), outubro de 2009. Disponível em <[http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%201%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA/11\\_LER\\_CONTAR\\_E\\_SOCIALIZAR.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%201%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SICA/11_LER_CONTAR_E_SOCIALIZAR.pdf)>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

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

XING, Jiawei. **Estudo comparativo do silêncio na cultura ocidental e oriental**. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) apresentada ao Departamento de Línguas e Culturas. Portugal: Universidade de Aveiro, 2016.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**IVAN VALE DE SOUSA** Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Professor de Língua Portuguesa em Parauapebas, Pará.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-281-4

