

LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA SURDA: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA OBRA *PATINHO SURDO* NO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERARY LITERACY AND DEAF LITERATURE: READING AND INTERPRETATION OF THE BOOK *PATINHO SURDO* IN ELEMENTARY SCHOOL

Miriam Ramos dos Santos¹

RESUMO

Neste artigo, buscamos apresentar uma proposta de sequência didática visando a inclusão de obra da Literatura Surda no processo de Letramento Literário no Ensino Fundamental. Para isso, propomos como obra a ser trabalhada em sala de aula o livro *Patinho Surdo* de Rosa e Karnopp, publicado em 2005, trata-se de uma adaptação do clássico universal *O patinho feio* de Hans Christian Andersen publicado originalmente na Dinamarca no século XIX. Para discutirmos acerca de Letramento e, mais especificamente, Letramento Literário, partimos dos pressupostos teóricos de Magda Soares e Rildo Cosson. No que tange à Literatura Surda, recorreremos aos textos de Lodenir Karnopp. Além dos autores citados, também nos pautamos em teóricos que discorrem sobre Literatura infantojuvenil e ensino, tais como: Nelly Coelho e Marly Amarilha. Nossa proposta de Letramento Literário, a partir da obra em questão, está pautada na sequência didática apresentada por Cosson, envolvendo quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao introduzir a literatura surda para sala de aula, esperamos promover um Letramento Literário que contemple a reflexão, conhecimento e, sobretudo a inclusão da minoria surda no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário; Literatura Surda; *Patinho Surdo*; Leitura Literária; Literatura Infantojuvenil.

ABSTRACT

In this article, we aimed to present a proposal for a didactic sequence to include a work of Deaf Literature in the process of Literary Literacy in Elementary School. To this end, we propose the book *Patinho Surdo* (The Deaf Duckling) by Rosa and Karnopp, published in 2005, as a literary piece to be worked on in the classroom. It is an adaptation of the universal classic *The Ugly Duckling* by Hans Christian Andersen, which was originally published in Denmark in the 19th century. To discuss Literacy and, more specifically, Literary Literacy, we started with the theoretical assumptions of Magda Soares and Rildo Cosson. Regarding Deaf Literature, we turned to the texts of Lodenir Karnopp. In addition to the authors mentioned, we are guided by theorists who speak about Children's Literature and teaching, such as Nelly Coelho and Marly Amarilha. Our proposal was based on the didactic sequence presented by Cosson, which involves four steps: motivation, introduction, reading, and interpretation. By introducing Deaf Literature into the classroom, we hope to promote Literary Literacy that encompasses reflection, knowledge, and the inclusion of the deaf minority in the educational context.

KEYWORDS: Literary Literacy; Deaf Literature; Deaf Duckling; Literary Reading; Children's and young adult literature.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus XXI/Ipiaú); Docente da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA) atuando na Educação Especial no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI). ORCID id: [0000-0002-6844-6987](https://orcid.org/0000-0002-6844-6987) E-mail: miramos@uneb.br.

Letramento Literário é um termo desconhecido por muitos brasileiros, até mesmo por docentes de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no Ensino Fundamental. O que é Letramento Literário? Pensando em campo mais amplo, indagamos ao leitor: Afinal o que é Letramento?

De acordo com Magda Soares na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (2010), a palavra em português Letramento é oriunda da palavra inglesa *literacy*. Por sua vez, *literacy*, etimologicamente, surgiu do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, estado, fato de ser, condição.

Dessa forma, “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”, como expõe Magda Soares (2010, p.18). Essa concepção traz a noção de que “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (Soares, 2010, p. 18).

No que tange às consequências da escrita do ponto de vista social, Soares (2010) destaca que a inserção da escrita em um grupo ágrafo reflete em mudanças, efeitos de natureza linguística, social, cultural, política e econômica.

No que se refere às consequências da escrita do ponto de vista individual, para Soares (2010), o ato de aprender a ler e escrever, tornar-se alfabetizado, estar inserido no mundo tecnológico, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, têm determinados efeitos sobre o indivíduo, modifica o estado ou condição dele em relação aos aspectos linguísticos, sociais, políticos, culturais, psíquicos, cognitivos e econômicos.

Soares (2010) sintetiza a noção de letramento (em português) ou *literacy* (em inglês) com a afirmação: “O ‘estado’ ou a ‘condição’ que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*.” (p. 18). A autora ainda salienta: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado - ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (p.18)

Sobre o surgimento da expressão letramento literário, segundo Rosemar Coenga, em sua obra *Leitura e Letramento Literário: diálogos* (2010), afirma que essa expressão foi usada a princípio por Graça Paulino no texto *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*, na 22ª. Reunião Anual da ANPEd, e, a partir disso, passou a ser tema de várias pesquisas nas últimas décadas abrangendo questões relevantes para a formação de leitores literários na escola como: “[...] o processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura do texto literário” (Coenga, 2010, p. 54).

Coenga (2010, p. 54) destaca que, etimologicamente, a palavra letramento traz no seu radical letra a ideia de se tornar letrado, sendo que o seu sufixo (-mente) indica ação. Em outras palavras, analisando a origem da referida palavra chegamos à conclusão de que, por letramento entende-se como a ação de se tornar letrado. O autor complementa suas percepções sobre letramento expondo a concepção de Ângela Kleiman, segundo ele, “Kleiman (1995) conceitua letramento do seguinte modo: podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (Kleiman, 1995, p. 19 *apud* Coenga, 2010, p. 55)

O teórico Rildo Cosson, no livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), destaca que o letramento em si se trata da “apropriação da escrita e das práticas sociais que

estão a ela relacionadas” (p. 11). Cosson (2014) alerta para a existência de “vários níveis e diferentes tipos de letramento” (p. 11), o que torna possível alguém ter um grau elevado de letramento em certa área e, ao mesmo tempo, ter um conhecimento superficial em determinada área, a depender das necessidades pessoais desse indivíduo e do que a sociedade lhe proporciona ou demanda.

Como vimos, o letramento está atrelado ao envolvimento individual ou coletivo em práticas sociais de leitura e de escrita, sendo capaz de atuar como modificador de condição do sujeito e/ou de um grupo. As práticas de letramento podem ser associadas também à literatura, ao acesso, à compreensão, à percepção crítica e à familiarização de indivíduo (s) com o texto literário, isto é, ao letramento literário.

No que se refere ao processo de letramento literário, para Coenga (2010, p. 55), quando aplicado o termo literário à palavra letramento têm-se a conceituação de que se refere ao “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Segundo Cosson (2014), devido a própria existência da escrita literária, o processo de letramento literário, que, conforme o próprio termo indica ocorre por meio de textos literários, compreende, além de uma percepção de um uso social diferenciado da escrita, um meio de assegurar o efetivo domínio dessa escrita, a apropriação desse conhecimento.

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (Cosson, 2014, p. 16)

Para Cosson (2014) a literatura tem como objeto o homem e o mundo, sua função é de tornar o mundo compreensível para o homem, transformar e traduzir a materialidade desse universo em uma linguagem diferenciada, a linguagem literária, uma linguagem lúdica e sensorial (com cores, imagens, sabores, sons, textura). Daí a importância de se fazer uso da literatura nas escolas como forma de letramento.

O letramento literário é essencial no processo educativo e deve fazer parte das prioridades na escola, assegura Cosson (2014). Para esse autor, no contexto escolar, a leitura literária nos auxilia a ler melhor, pois além de servir como instrumento de sedução ao hábito da leitura, também nos proporciona meios para, com proficiência, conhecer e articular o mundo feito linguagem.

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

A literatura retrata o mundo e o homem em sua diversidade e complexidade. Ela possibilita refletir sobre diferentes áreas do conhecimento: estudos culturais, sociologia, antropologia, educação, artes em geral, linguística etc.

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

Se por meio do letramento literário o sujeito pode tornar-se letrado, ter domínio da língua e participar de práticas sociais de leitura e escrita, como podemos fazer uso dessas noções de letramento para incluirmos a discussão acerca da Literatura Surda em sala de aula? Como o uso da Literatura Surda pode favorecer o desenvolvimento de as competências e habilidades necessárias para que haja, efetivamente, letramento literário entre nossos alunos do Ensino Fundamental?

Em primeiro lugar, vamos compreender o que é a Literatura Surda. Sobre o conceito de Literatura Surda, Lodenir Karnopp no texto *Literatura Surda* (2010) afirma: “[...] utilizamos a expressão “literatura surda” para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens.” (Karnopp, 2006, p. 102)

Discorrendo sobre a definição de Literatura Surda, no artigo eletrônico intitulado *Literatura Surda* (2006), Karnopp ainda acrescenta:

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

Segundo Karnopp (2006), a Literatura Surda emerge entre nós, apresentando-se talvez como uma ânsia por reconhecimento, que, nas palavras da autora, “busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’” (p. 100). Para a autora em questão, essa literatura – que se configura como uma literatura de reconhecimento –, é muito relevante para as minorias linguísticas desejosas pela afirmação de suas tradições culturais nativas, bem como pela recuperação de suas histórias silenciadas socialmente.

Contudo, Karnopp (2006) alerta para o fato de que a Literatura Surda não deve ser vista como algo “localizado, fechado, demarcado”. Para ratificar essas ideias, a autora recorre à citação de Heidegger sobre os locais da cultura e suas fronteiras: “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.” (p. 19).

Não estamos falando de literatura surda no sentido de oposição à ouvinte, mas direcionamos nossa análise à perspectiva apontada por Bhabha (2005) quando afirma que “privado e público, passado e presente, o psíquico e o social desenvolvem uma intimidade intersticial. É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais essas esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente” (Bhabha, 2005, p. 35). (Karnopp, 2006, p. 100)

Cláudio Mourão em sua dissertação de mestrado intitulada *Literatura Surda: produção cultural de surdos em língua de sinais* (2011), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Lodenir Karnopp, afirma que a noção da Literatura Surda teve seu surgimento em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, sobretudo onde havia escola de surdos. Em Washington D. C., nos Estados Unidos, por exemplo, em 1964, foi fundada a Universidade Gallaudet (*Gallaudet University*), onde sujeitos surdos, acadêmicos e pesquisadores começaram a dar sentido a

essa literatura, divulgando-a entre a comunidade surda, em encontros de surdos, escola de surdos, associação de surdos etc. A repercussão foi tamanha que ultrapassou as fronteiras americanas, pois os alunos estrangeiros que estudaram na universidade em questão, retornaram aos seus países de origem espalhando conceitos acerca da Literatura Surda entre as comunidades surdas locais. Vale destacar que os acadêmicos e pesquisadores da Universidade Gallaudet também passaram a divulgar seus materiais empíricos, inclusive distribuindo livros, vídeos etc. sobre e da Literatura Surda.

Para Mourão (2011, p. 02) não há uma única definição para a Literatura Surda. Para ele, a Literatura Surda “envolve representações produzidas por surdos, onde se produzem significados partilhados em forma de discurso - sem eles, não há representação surda.”

A Literatura Surda traz histórias de comunidades surdas. Essas histórias não interessam só para elas, mas também para as comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. Os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, com artistas plásticos ou outros artistas. Nas comunidades surdas existem piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas. (Mourão, 2011, p. 03)

As obras da Literatura Surda abrangem contos, romances, anedotas, fábulas, poesias etc. Mourão (2011) apresenta uma divisão das obras produzidas na Literatura Surda de acordo com certas especificidades. Para o autor, a Literatura Surda no Brasil se divide em: tradução, adaptação e criação.

As obras traduzidas são aquelas que, por ter certo destaque social, são traduzidas da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), seja em vídeo, em se tratando de produções fílmicas, seja pelo uso da escrita de sinais (*Sign Writing*), no caso de obras escritas. Nessa categoria temos, por exemplo, as obras que compõem a Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português da Editora Arara Azul.

No caso das adaptações, trata-se de obras clássicas da literatura, narrativas como contos de fadas, que foram adaptadas para atender aos aspectos relativos à cultura e identidade surda. Segundo Mourão (2011, p.03), “Em todos esses livros, os personagens principais são surdos e o enredo da história tem transformações para se adaptar à cultura surda.” O autor salienta que: “Os autores desses livros, conhecendo os clássicos da literatura mundial e seu valor, realizam adaptação para cultura surda, de forma que o discurso traga representações sobre os surdos.” Obras como *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005), *Cinderela Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2011), *Rapunzel Surda* (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011), *A Cigarra Surda e as formigas* (Oliveira; Boldo, 2003), exemplificam as adaptações produzidas na Literatura Surda.

Já no caso da criação na Literatura Surda, Mourão (2011, p. 04) destaca que se refere à “textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam na comunidade surda.” Não há muitos livros nessa categoria produzidos no Brasil, mas apesar do pouco acervo, podemos destacar as obras *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras* (Oliveira; Carvalho, 2008) e *Tibi e Joca* (Bisol, 2001), cujos enredos remetem à representação de situações vivenciadas pelos surdos na convivência com ouvintes.

A Literatura Surda, assim como a literatura de um modo geral, deve ser utilizada visando o letramento literário, sobretudo no contexto escolar. Em se tratando da abordagem da Literatura Surda no Ensino Fundamental, destacamos a necessidade de se utilizar os

textos apropriados ao público infantojuvenil, ou seja, a Literatura infantojuvenil, que traga identidade(s) e cultura surdas como seu foco.

Os livros literários infantojuvenis possuem características que visam atrair o público em questão, tais como: exploração do lúdico, presença de imagens, vocabulário mais simples, construção frasal adaptada ao conhecimento linguístico do leitor, escolha estética peculiar etc. Cunha (1991) sintetiza alguns elementos muito presentes no texto literário infantil, são eles o dramatismo, a função pedagógica, a função lúdica, a relevância da ilustração.

Por meio das obras literárias infantojuvenis, os leitores mirins podem aprender sobre uma infinidade de questões entre elas: anseios, problemas, relacionamentos de forma prazerosa, utilizando a brincadeira com as palavras, o jogo de “fingir” ser o outro, sentir o que um personagem vivencia nos textos – que é a representação social no texto literário – etc.

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

Nelly Novaes Coelho, no livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000) assegura que a literatura infantil deve ser vista como agente ideal para a formação de novas mentalidades sociais, pois por meio dela são representados e discutidos novos valores, questionamento de velhos valores, respeito ao outro etc. E, nesse sentido, ela ressalta que a escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro e, portanto, para difusão desses novos conceitos empregados na Literatura infantojuvenil contemporânea.

Segundo Coelho (2000), a prática da leitura de textos literários é crucial para as crianças e os adolescentes, visto que os estudos literários: estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em vários níveis; além disso, também dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

No caso da Literatura Surda, a prática de leitura desses textos literários também pode estimular a reflexão acerca da identidade e cultura surdas, assim como levar os discentes ouvintes a conhecerem, respeitarem e interagirem com a comunidade surda.

Entre os livros da Literatura Surda mais apropriados para os leitores mirins, alunos do Ensino Fundamental I e quiçá do 6º. Ano do Ensino Fundamental II, destacamos a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005). A obra em questão enquadra-se na categoria adaptação, por se tratar de uma versão do conto clássico universal *O Patinho Feio* (2002) de autoria de Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez no século XIX.

Na adaptação para a Literatura Surda, o protagonista da história é um pato surdo que, devido à certas circunstâncias imprevistas, acabou sendo chocado em um ninho de um casal de cisnes ouvintes. Patinho Surdo sente-se deslocado entre os seus supostos irmãos e pais ouvintes, ele não consegue se comunicar com sua suposta família, por mais que tente usar gestos para estabelecer algum diálogo com eles. Chega um dia em que, triste por não participar da cantoria no lago, afasta-se por um curto tempo de seus irmãos e de sua mãe. Logo ele encontra naquele mesmo lago outros patinhos surdos como ele, os quais o ensinam a língua de sinais do lago. No dia seguinte, ele torna a se encontrar com os patinhos surdos e também acaba conhecendo a mãe desses patinhos, que também é

surda. A mãe pata surda reconhece Patinho Surdo como seu filho, o último dos ovos que, por estar distante do ninho e sentir dores “de parto” precisou pô-lo em um ninho qualquer que encontrou “por sorte”. Ela decide contar a história para todos – os patinhos surdos e os cisnes ouvintes (com auxílio do sapo intérprete) – e, no final, eles, ouvinte e surdos, passaram a interagir entre si, aprendendo a se comunicarem.

A capa do livro e as ilustrações que compõem essa obra literária nos apresenta um diferencial linguístico-identitário. Isso porque, há imagem de sinais em Libras (e de comunicação de personagens nessa língua), observáveis a partir da própria capa, conforme podemos notar na imagem abaixo:

Figura 1: Capa da obra Patinho Surdo



Imagem disponível em [Patinho Surdo - porsinal, consegues ouvir o Mundo ?](#) Acesso 15.12.23

É possível observar que na capa da obra Patinho Surdo sinaliza “Eu te amo” com a “mão” (ou seria asa?) para o leitor, trata-se de um sinal que é um empréstimo linguístico da língua de sinais americana da frase “*I love you*”. A presença da Libras é tão marcante nas imagens da obra que se o leitor não tiver uma noção básica dos sinais, pode haver limitações na atribuição de sentidos do texto. Para auxiliar o leitor no processo de compreensão da obra, no final do livro há um pequeno dicionário dos sinais utilizados no decorrer do texto.

Percebe-se que essa obra da Literatura Surda se trata de uma história que representa as vivências dos sujeitos surdos inseridos em ambientes onde há predominância da oralidade. Como Patinho Surdo do conto adaptado, crianças surdas, cujas famílias, comunidade, colegas de escola são ouvintes, costumam sentir dificuldades decorrentes da barreira de comunicação e podem se sentir excluídas, isoladas socialmente.

Assim, nessa história do Patinho Surdo percebe-se que há uma similaridade com as vivências de surdos em geral, sobretudo os que têm a Libras como sua primeira língua – ou seja, os surdos sinalizantes. Também, de certa forma, representa o percurso histórico da comunidade surda – composta pelos surdos que sinalizam – a nível mundial, com aspectos em comum como: a exclusão social do surdo, seu isolamento dado às diferenças, as dificuldades de comunicação, o encontro com seus pares surdos, a descoberta da língua de sinais, a sensação de acolhimento familiar na comunidade surda, o encantamento com a possibilidade de se expressar devido à aquisição de uma língua, ao ingresso na comunidade surda, ao conhecimento sobre si enquanto ser surdo e acerca de cultura e identitárias surdas.

A aquisição de uma língua de sinais, como a Libras, é retratada por surdos sinalizantes como um marco em suas histórias de vida. Isso porque, comunicar-se por sinais é crucial

para o surdo sinalizante sua inclusão na comunidade surda e também na interação com ouvintes conhecedores da Libras ou sob mediação de um intérprete.

A língua de sinais para os surdos sinalizantes está diretamente ligada à processos culturais-identitários, à aceitação de surdez como diferença identitária, ao sentimento de pertencimento e de integração à cultura surda. Vale ressaltar que a noção de surdez como diferença linguística-cultural-identitária se opõe à noção de surdez como deficiência, anormalidade, como defende a perspectiva médica da surdez.

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

Sobre essa relação entre língua de sinais e cultura surda, bem como suas implicações para a construção cultural do surdo, Campos e Stumpf (2012), pesquisadoras brasileiras da área dos Estudos Surdos, afirmam que:

A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. [...] Pertencer à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra. (p. 177)

Tal qual a história do Patinho Surdo, após aprenderem a Libras e conseguirem se integrar entre surdos, as pessoas surdas também passam por um processo de autodescoberta. Isso porque, elas começam uma jornada de identificação e imersão no que tange a identidades e culturas surdas. Ser surdo passa a abranger não apenas condição de surdez, mas também identificação com a pertença surda. Ao mudar a visão sobre si, enquanto surdo, essas pessoas percebem que pode sim haver comunicação entre surdos e entre ouvintes e surdos, basta haver interesse e disposição para aprender sobre as línguas – a Libras e a Língua Portuguesa – e sobre os usuários dessas línguas, suas identidades e culturas.

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

Dessa forma, o surdo é construído discursivamente por identificações identitárias decorrentes do contato e confronto entre o seu igual e o diferente. Como exposto por Perlin (2013), a identidade surda é construída e fortalecida por meio da relação surdo-surdo, ou seja, no encontro com o seu igual, seu “espelho”. A identificação e consciência de ser surdo, aceitar-se como sujeito surdo e lutar pela causa surda se dá por meio dessa relação. De igual modo, como propõe Hall (2011), apenas na relação com o outro (surdo ou ouvinte), com a diferença e o diferente que o surdo irá construir e reconstruir sua identidade, pautando-se no outro para definir o que ele não é, o que não deseja ser e por que e contra o que precisa opor-se.

A autora Emiliania Farias Rosa propõe no seu artigo *Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade* (2012) a necessidade de se pensar em múltiplas identidades surdas, isto é, não em uma única identidade, tendo em vista que elas são resultantes de trocas sociais e escolhas dos indivíduos surdos heterogêneos.

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

Para Rosa (2012) as identidades surdas são construídas e fortalecidas a partir do encontro surdo-surdo, ou seja, do contato de um surdo com outro surdo, da integração do surdo na comunidade surda. Por meio desse encontro ocorre uma transição de identidade. “A transição da identidade vai acontecer no encontro com o semelhante, onde novos ambientes discursivos estão organizados pela presença social dos surdos culturais.” (Rosa, 2012, p. 22).

Nessa visão exposta por Rosa (2012), o encontro entre seus semelhantes, com vivências surdas (no aspecto cultural-identitário), estimula o surdo a se descobrir enquanto ser surdo, funcionando, então, esse contato surdo-surdo, como um “espelho”, um referencial para esse sujeito do que é ser surdo. Nesse sentido, a língua de sinais, dada sua modalidade visual-espacial, assume a função de conectar os surdos sinalizantes possibilitando-lhes compartilhar vivências, ideais, identidades e culturas pautadas na surdez enquanto diferença.

Considerando o exposto sobre a Literatura Surda, entendemos que levar as obras dessa literatura para o contexto escolar é um meio de se conhecer e compreender o mundo dos surdos, permitindo-lhes ter protagonismo. Isso possibilita uma abertura para que, no processo de letramento literário dos alunos, sejam ouvintes ou surdos, possa-se discutir línguas, culturas, identidades e representatividade de minorias em narrativas infantojuvenis. Também permite vivenciar imaginariamente o mundo do outro, colocar-se na pele dele, tudo isso de modo lúdico e prazeroso.

Nesse sentido, remetemos à posição de Cosson (2014) quando ele afirma que a literatura “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (p. 17). Por meio da literatura, somos incentivados a ir além de nossas experiências, transcender os limites de tempo e espaço, vivenciar outros mundos e, ainda assim, continuar sendo nós mesmos. É por isso que, segundo o autor, é mais fácil para nós internalizarmos as verdades apresentadas pela poesia e pela ficção com mais intensidade. “A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. É isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” (Cosson, 2014, p. 17)

Em se tratando de alunos do Ensino Fundamental, entendemos que o professor deve considerar que trabalhar com um texto literário em sala de aula, como as obras da Literatura Surda entre outras, envolve estabelecer estratégias e sequência didática elaboradas a partir do perfil da turma e de objetivos previamente traçados, cujo intuito maior seja o processo de letramento literário do alunado.

Consideramos que a obra da Literatura Surda analisada nesse artigo pode ser trabalhada no Ensino Fundamental I, em especial nas séries finais (4º e 5º anos), quando se espera que os alunos tenham fluência na leitura e na escrita. Evidentemente, é possível também trabalhar com essa narrativa em outras séries do Ensino Fundamental (como o 6.º ano, por exemplo), desde que sejam feitas adequações necessárias quanto às propostas de como se trabalhar com o livro.

Cosson (2014) apresenta uma sequência básica de como trabalhar com o texto literário em sala de aula de modo a favorecer o processo de letramento literário. A sequência em questão compreende a quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao tomarmos como base essa sequência, podemos utilizar o conto *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) no Ensino Fundamental utilizando como motivação a presença de aluno(s) surdo(s) da escola convidado para participar da aula, e/ou de uma pessoa surda da comunidade, disposto(s) a mostrar um pouco sobre suas vivências, identidade e cultura surdas. Na impossibilidade da presença de um surdo na escola, uma sugestão é a apresentação de vídeo ou poema, sobre a comunidade surda, o processo de inclusão, identidade e cultura surda. Vale lembrar que, segundo Cosson (2014, p. 56) “[...] a motivação prepara o leitor, mas não silencia nem o texto nem o leitor. [...] Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.”

Para a próxima etapa da sequência básica temos a introdução, a qual, partindo da noção apresentada por Cosson, trata-se da apresentação do autor e da obra. Na introdução sugerimos que a obra seja apresentada para os alunos como adaptação do conto *O Patinho Feio* (2002) de Hans Christian Andersen. Nesse caso, se os alunos desconhecem o conto clássico e seu autor dinamarquês, é necessário discorrer brevemente sobre os dois contos: o clássico e o adaptado, bem como sobre os seus respectivos autores e contextos de produção.

O processo de leitura da obra, terceira etapa da sequência de Cosson (2014), é o momento em que o leitor aprecia a obra, dialoga com ela. Nossa orientação é que a leitura da obra sugerida – *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005) – ocorra de forma individual, porém no caso de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental, que ainda não tenham o domínio da escrita, a leitura da obra em questão pode ocorrer por meio da contação de história ou da leitura expressiva feita pelo professor com uso de recursos como imagens, cenário de um lago, fantoches de patos e cisnes etc. Enfim, a depender dos conhecimentos prévios desses alunos-leitores, o docente pode explorar uma forma de leitura ou outra que favoreça o aprendizado e o envolvimento do alunado com as práticas de letramento literário.

Por fim, temos o momento da interpretação, última etapa da sequência básica apresentada por Cosson (2014). Segundo o autor na proposta de letramento literário, a interpretação deve ser pensada em dois momentos: o momento interior e o momento exterior. O autor define o momento interior como “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura.” (Cosson, 2014, p. 65). Já o momento externo, para Cosson (2014, p. 65), “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Trata-se do ato de compartilhar nossas experiências leitoras com pessoas próximas ou determinada comunidade. Em se tratando do contexto escolar, o autor destaca que é necessário compartilhar as interpretações e buscar a ampliação dos sentidos construídos de forma individual. Ele também ressalta que as atividades de interpretação devem ter como princípio o registro da externalização da leitura.

São várias as possibilidades para fazermos uso da externalização da interpretação de *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), basta que o docente procure incentivar a criatividade e envolvimento dos alunos nas atividades. Uma boa dica para quem trabalha com crianças é propor a dramatização da obra, pois segundo Marly Amarilha, na obra *Estão mortas as fadas* (2009), essa é atividade que os leitores mirins mais apreciam, pois por meio dela eles

podem (re)viver ludicamente os passos das personagens. Outra possibilidade é sugerir a escrita de outras versões da obra, mudando o final da história, identidades de personagens, incluindo na obra personagens cegos, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tipo de sequência didática proposto neste artigo, pautada na proposta de Cosson (2014) para o letramento literário na escola e tendo como foco a obra *Patinho Surdo* (Rosa; Karnopp, 2005), abrange o processo de letramento envolvendo não apenas a literatura em si, mas também a ampliação do conhecimento sobre a língua em suas modalidades oral-auditiva (como é o caso da Língua Portuguesa) e visual-espacial (em se tratando de língua de sinais, como a Libras). Com isso, pode servir para instigar no alunado a pesquisa sobre a relação entre língua, identidades, cultura e sociedade. Nesse ponto, remetemos ao que afirma Márcia Abreu na obra *Cultura letrada: literatura e leitura* (2006, p. 112), “Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura”.

Consideramos também que a proposta que tratamos neste artigo contempla um trabalho de Letramento Literário inclusivo. Isso porque, por meio da introdução da Literatura Surda em sala de aula, é possível conduzir os alunos à reflexão acerca da viabilidade e urgência da inclusão social de pessoas surdas. Assim como na obra, espera-se que os alunos percebam a real integração entre os surdos e comunidades ouvintes e surdas na sociedade, em geral, e no ambiente escolar, em particular, como um compartilhamento de vivências, de descobertas linguísticas e culturais. Entendemos que incentivar a leitura desse conto da Literatura Surda entre os alunos do Ensino Fundamental pode ser um ponto de partida para a discussão e participação do alunado e da comunidade escolar no processo de integração do surdo na comunidade escolar e em demais espaços sociais. Enfim, por intermédio da abordagem da Literatura Surda em sala de aula é possível promover o letramento literário de forma eficaz, envolvente, criativa e, sobretudo, inclusiva ao possibilitar o protagonismo de uma minoria historicamente silenciada na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca: uma história de dois mundos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. (apostila digital) disponível em <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf> acesso 12/07/15.

KARNOPP. **Literatura Surda**. Revista eletrônica ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1633/1481>> acesso 12/07/15.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (dissertação) disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>> acesso 12/07/15.

OLIVEIRA, Carmen; BOLDO, Jaqueline. **A cigarra surda e as formigas**. Porto Alegre: Corag, 2003.

OLIVEIRA, Maria A. Amin; CARVALHO, Ozana V. G.; OLIVEIRA, Lúcia Mansur Bonfim. **Um mistério a resolver**: O mundo das bocas mexedeiras. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

PERLIN, Gladis T. Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ROSA, Emiliania Faria. Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CVR, 2012.

ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Patinho Surdo**. Canoas, RS: ULBRA, 2005.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. **Rapunzel Surda**. 2. ed. Canoas, RS: ULBRA, 2011.

SILVEIRA. **Cinderela Surda**. 3. ed. Canoas, RS: ULBRA, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.