

LITERATURA E SURDEZ: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS DE LEITURA

Arlene Batista da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo
arleneincrivel@gmail.com

Berta Lúcia Tagliari Feba

Faculdade de Presidente Prudente
berta.tagliari@gmail.com

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual Paulista
recellij@gmail.com

Resumo

São diversos os eventos que marcam a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no Brasil, e é a partir desses fatos que é possível pensar na educação literária, nas práticas de leitura e nos recursos disponibilizados às escolas. Desse modo, refletir acerca do acesso à leitura literária por alunos surdos é o principal objetivo deste trabalho, expondo como se configura a coleção de DVDs "Educação de Surdos" elaborada em 2003 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Surdos (INES). Nessa perspectiva, a análise demonstra que são múltiplas as possibilidades para se trabalhar com a leitura literária com a comunidade surda, sendo necessário ampliar as possibilidades de acesso a bens culturais, bem como sendo válido o trabalho de mediadores de leitura que desenvolvam ações planejadas para contribuir para a expansão dos sentidos dos textos.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Literatura. Educação de surdos. Ensino e aprendizagem.

Abstract

There are several events marking the schooling of children and young people with special educational needs in Brazil and it is from these facts that it is possible to think about literary education, through literacy practices and resources available to schools. In this case, to reflect upon access to literary reading by deaf students is the main objective of this work, exposing the configuration of the DVD collection "Deaf Education" drawn up in 2003 by the Ministry of Education and Culture (MEC) in partnership with the National Institute of Deaf (INES). From this perspective, the analysis shows that there are multiple possibilities to work with literary reading with the deaf community, it is necessary to expand the opportunities for access of cultural values, as well as recognize the work of reading mediators that develop actions to contribute to expand the sense of the texts.

Keywords: Education. Reading. Literature. Deaf education. Teaching and learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na educação atual, a Inclusão tem sido abordada em constantes debates por diferentes autores e por diferentes perspectivas, devido a mudanças de foco que esse tema tem sofrido de tempos em tempos. Entender as rupturas e continuidades que constituem a Inclusão no contexto escolar e todas as ações que ela mobiliza exige uma reflexão sobre história da educação especial, seus valores, suas percepções e práticas. Nesse sentido, apresentaremos eventos importantes que marcaram a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no Brasil do século XIX até os dias atuais para, em seguida, expormos como se configura a coleção de DVDs "Educação de Surdos". Para tanto, este trabalho tem como objetivo refletir acerca do acesso à leitura literária por alunos surdos, voltando o olhar para materiais produzidos especificamente para a inclusão da comunidade surda. Esclarecemos, desde já, que não pretendemos, devido aos limites deste artigo, descrever em detalhes uma história da Educação Especial no Brasil, mas pensar como os acontecimentos do passado dão sentido às práticas de leitura que têm formado esses sujeitos na atualidade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A educação especial no Brasil constituiu-se como um campo de atuação específico, um sistema paralelo de ensino, separado do ensino oferecido aos outros alunos ditos "normais". As primeiras instituições especializadas foram criadas pelo Imperador D. Pedro II, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em 1857 e o hospital psiquiátrico da Bahia em 1874. Segundo Jannuzzi (1992, p. 28), essas instituições constituíram-se em "iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente". No período colonial prevaleceu o descaso do poder público não só em relação à educação especial, mas também em relação à educação popular de modo geral, já que a maioria da população vivia na zona rural, não tinha acesso à instrução e a massa trabalhadora era composta de maioria escrava (KASSAR, 1968).

Com a proclamação da república no Brasil em 1889, a preocupação com a instrução tornou-se mais marcante e, nesse contexto, surge a atenção com a Deficiência Mental, que poderia implicar problemas de saúde e escolar, ocasionando o fracasso da aprendizagem. Influenciado por pesquisas na Europa, cujo objetivo era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade e, na tentativa de resolver os dilemas educacionais como o analfabetismo, o Brasil promove mudanças no sistema educativo ancoradas nos pressupostos da ciência médico-pedagógica. Esta defendia que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo, uma vez que tal cisão permitiria no ensino público a formação de turmas homogêneas.

Ao analisar o decreto 5.884 de 1933, que instituiu o código da Educação do estado de São Paulo, Kassir (2011, p. 64) concluiu que “a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas” nessa época. Segundo a autora, tanto a criação de classes especiais públicas quanto de instituições especializadas (escolas para débeis físicos, débeis mentais, cegos surdos-mudos, entre outras) foram justificadas a partir da orientação científica de divisão dos alunos “normais” e “anormais”.

A prática de separação de alunos e de um ensino baseado na composição de salas homogêneas consolida-se no Brasil e ganha força com o ideário da Escola Nova que favoreceu a penetração do uso da psicologia e de testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais no país, sobretudo para percepção de casos leves de anormalidade na escola pública, pois crianças com casos mais graves sequer eram matriculadas nas escolas (JANNUZZI, 1992).

Nesse contexto, Mendes (2010) e Kassir (2011) ressaltam o trabalho de Helena Antipoff, uma psicóloga russa que veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais. Influenciada por conhecimentos adquiridos na universidade de Genebra, Helena Antipoff foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais como a Instituição Pestalozzi em Minas Gerais e, posteriormente, o apoio à implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Segundo Kassir (2011, p. 67), durante a primeira metade do século XX, “as instituições privadas acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços”. De 1937 a 1945, período do Estado Novo, os serviços na área de educação especial pareciam apresentar uma tendência para a privatização, pois as instituições especializadas privadas quintuplicaram em relação às escolas públicas com classes especiais. Com isso, ao ganhar notoriedade, essas instituições e associações passam a pressionar e influenciar muitas decisões da política da educação especial, conforme é possível observar no artigo 89 da LDB/61, quando esta dispõe sobre a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (JANNUZZI, 1997).

O aumento da iniciativa privada de natureza filantrópica financiada com recursos provenientes da área de assistência social permitiu ao governo exonerar-se da responsabilidade de investir na educação especial de caráter público. Observa-se, no entanto, um aumento para as classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares, como alternativa para minimizar o fracasso escolar, na medida em que também aumentaram as matrículas às classes populares.

À luz das considerações feitas sobre o trabalho desenvolvido no campo da educação especial até o final da década de 1960, é possível afirmar que o atendimento a essas pessoas nas instituições especializadas privadas apresentava um caráter “filantrópico assistencial contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 1993, p. 90).

No âmbito das classes especiais, a segmentação dos alunos não favoreceu a igualdade de oportunidades na medida em que o ensino dispensado a essas pessoas era pautado num “ensino emendativo”, na tentativa de corrigir a falta, tirar defeito, suprimir falhas decorrentes da anormalidade (JANNUZZI, 2004).

Assim, é possível constatar, no que se refere aos conteúdos escolares, que os alunos egressos da educação especial não conseguiram ultrapassar os

níveis iniciais do ensino e se limitavam a um domínio rudimentar de leitura, escrita e cálculo.

A década de 1970 é considerada um marco da institucionalização da educação especial no Brasil, devido ao aumento no número de dispositivos legais, de estabelecimentos, de financiamento público e do envolvimento do governo na questão. Nesse sentido, destaca-se o artigo 9º da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que definiu o público da educação especial, a saber: alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação Cultural (1972-1974) e, nesse contexto, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação, cuja função era regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil. Os consultores técnicos que participaram da criação do CENESP James J. Gallagher e David M. Jackson, especialistas da área nos Estados Unidos, defendem um ensino especializado que torne o indivíduo útil, competente, produtivo, integrado ao mercado de trabalho e à sociedade (KASSAR, 2011).

Para Kassar (2011), os novos princípios que fundamentam a criação do órgão apontam para

a incorporação da Teoria do Capital Humano na educação especial na década de 70 [...], e que a justificativa para a implantação de tais serviços [...] evidenciou a preocupação com a relação custo-benefício direcionando a política educacional (KASSAR, 2011, p. 69).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu novos parâmetros, visando a democratização da educação no país. Baseada nos direitos sociais, estabeleceu princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, trouxe dispositivos para tentar universalizar o atendimento escolar e implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica. Determinou que o atendimento das pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na

rede regular de ensino e assegurou o direito ao atendimento educacional especializado.

Segundo Mesquita (2004), a política educacional que se desenvolve no início da década de 1990 promove uma série de ações que, por um lado, buscam garantir a universalização do acesso de todos à escola e, por outro, buscam implementar o projeto neoliberal, com o intuito de inserir o país na era da modernidade através da reforma do Estado. Movido por esses interesses, o Brasil assume o compromisso de cumprir o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, que estabelece políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Influenciado por orientações internacionais (Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, Unesco em 1988, Declaração de Salamanca em 1994), o Brasil promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 que, dentre outros aspectos, determina a expansão de matrículas aos indivíduos com deficiências na rede pública regular.

Assim, vai tomando corpo no país um conjunto de políticas educacionais sob o discurso da “educação inclusiva” que, coordenado pelo Ministério da Educação, vai firmando um conjunto de programas e ações, a saber: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, em um sistema de multiplicadores na modalidade de ensino à distância; “Programa de implantação de salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas, dentre outros (KASSAR, 2011). Por meio dessas ações, então, o Governo Federal toma para si o controle da educação especial, oferecendo mais acesso a esse público no ensino regular, por meio da liberação de verbas para seu funcionamento, mas, ao mesmo tempo, empenha-se em reduzir os gastos públicos. Nesse contexto, as instituições especializadas assumem a função de atendimento especializado de caráter complementar.

Diante das considerações feitas até aqui, é possível afirmar que até a década de 1990 a educação especial se constituiu de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular: classificação dos alunos entre normais e anormais; classes especiais; financiamento à criação de escolas especiais privadas, de caráter assistencialista; não discussão de

currículo e estratégias instrucionais; ênfase na existência de limitações e deficiências.

Na atualidade, as reformas sustentadas sob o paradigma da educação inclusiva, que se globaliza e promove a “educação de todos”, que inclui a todos a partir do princípio da igualdade, precisa ser revista, questionada, problematizada, pois a norma que classifica, aproxima e une todos parece acabar homogeneizando as diferenças dos sujeitos por meio de práticas escolares universais, excluindo-os do acesso à permanência ao conhecimento acadêmico e cultural (SILVA, 2015).

Desse modo, é a partir das políticas de inclusão atuais que pensamos na educação literária, nas práticas de leitura e nos recursos disponibilizados às escolas para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Pensar a respeito dessas questões é, a nosso ver, por um lado alinhar-se a uma perspectiva humanista em que incluir tem o sentido de assegurar o acesso de todos aos bens culturais de qualidade e, por outro lado, pensar

um trabalho com o texto literário que não seja moldado por objetivos preponderantemente instrumentais, perdendo de vista o propósito maior e mais amplo não apenas na educação, mas do próprio processo de humanização do homem (SILVA, 2015, p. 48).

A COLEÇÃO "EDUCAÇÃO DE SURDOS" E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Considerando as atuais políticas de educação inclusiva implementadas no país mencionadas no início deste artigo, realizamos uma pesquisa documental estabelecendo como *corpus* produções literárias direcionadas a surdos inseridos no ensino regular. Apoiados nos estudos de Bakhtin (2003), Geraldi (2003) e Candido (1972), entre outros, apresentaremos a descrição dos DVDs que compõem a coleção "Educação de Surdos" produzida em 2003, reproduzida em 2007 e disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a todas as escolas que atendem a alunos surdos no país. Em seguida, pensaremos algumas sugestões metodológicas que permitam um trabalho com a leitura como ato de compreensão ativa e responsiva, bem como uma perspectiva de ensino de literatura, em que esta atue com sua potência humanizadora, permitindo ao leitor surdo, por meio da reflexão, a organização do próprio mundo e a compreensão das coisas.

Para Candido (1995), a natureza humanizadora da literatura diz respeito à sua organização, "pela força da palavra organizada" (p. 245), à sua forma de expressão, uma vez que exprime emoções e visão de mundo dos leitores, e à sua potencialidade de construir conhecimento, por isso,

o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245)

É justamente em decorrência desse enriquecimento das percepções humanas que a fruição literária é um direito de todos (CANDIDO, 1995). Portanto, cabe aos mediadores possibilitar a leitura de textos de qualidade estética, porque negar ou negligenciar o acesso à literatura "é mutilar a nossa humanidade" (CANDIDO, 1995, p. 256), é vetar a oportunidade ao leitor de se apropriar de abordagens temáticas variadas e essenciais à vida, como amadurecimento, amor, ódio, coragem, medo, paixões, morte, coerção, liberdade. A educação do aluno surdo, então, não pode prescindir de um planejamento que tenha como uma de suas balizas o contato com a obra literária.

Destacamos, desde já, que as propostas aqui mencionadas precisam ser adaptadas às condições concretas da sala de aula que darão o tom das ações pedagógicas. Isso porque, no contexto da educação de surdos, muitos alunos chegam às séries iniciais sem qualquer conhecimento da língua de sinais, que é fundamental para estabelecer o diálogo com esses alunos. Portanto, reiteramos que o professor, como principal mediador, precisa estar atento para fazer as adequações necessárias.

Conforme descreve Silva (2015, p. 95), a coleção "Educação de Surdos", fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Surdos (INES) realizada em 2003, foi um marco para a comunidade surda na época, pois entre outros aspectos "[...] deu visibilidade à língua de sinais que circulava extraoficialmente na comunidade surda" e "[...] tornou-se um registro material da produção cultural dos surdos".

Entre os 10 DVDs da coleção, cinco deles (DVDs 3, 4, 7, 9, 10) constituem traduções e adaptações de clássicos da literatura infantil produzidos

em formato bilíngue, ou seja, sinalizados em Libras acompanhados de legendas em português e com versão em voz (exceto o DVD 3, que contém fundo musical).

Esses DVDs contêm trinta e um vídeos no total: cinco são lendas brasileiras e os demais são contos de fadas e fábulas que, juntos, somam vinte e seis produções. Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os sete anões, A Lebre e a tartaruga, Patinho feio, Cinderela, João e Maria, Os três porquinhos, A bela adormecida, A cigarra e as formigas constituem algumas das histórias dos DVDs intensamente utilizadas nas escolas para o trabalho com alunos surdos. Tanto o é que esses vídeos foram inseridos no *YouTube* e figuram como os de literatura em Libras mais acessados na plataforma. A lenda do guaraná, A lenda da lara, A lenda da mandioca, O leão e o ratinho, Os trinta e cinco camelos, Aprender a escrever na areia, O cântaro milagroso, As fadas, Dona Cabra e os sete cabritinhos e O cão e o lobo estão entre as histórias menos utilizadas pelos professores e também menos acessadas no *YouTube*.

É justificável que os textos mais acessados e de maior interesse das crianças sejam os contos de fadas, pois, nesta fase, de acordo com Filipouski (1993), elas estão transitando de um *pensamento intuitivo*, no qual a fantasia é instrumento de compreensão e adaptação do real, por isso, encantam-se com aventuras que envolvem um ambiente próximo, com membros da família, animais e vivências infantis, indo para as *operações concretas*, desenvolvimento cognitivo que prevê capacidades de classificar e ordenar situações por meio da fantasia, compreendendo narrativas com mais autonomia e prendendo sua atenção em contos fantásticos, histórias do folclore e contos de fadas.

Em relação ao narrador e à forma como as histórias dos DVDs "Educação de Surdos" são sinalizadas, Silva (2015, p. 109) afirma que algumas (DVD 03 e 09)

contam com apenas um sinalizador (às vezes caracterizado) que dramatiza as ações e enunciações das personagens; outras apresentam um sinalizador que conta a história em articulação com cenas, nas quais as personagens caracterizadas dramatizam a história, figurando um teatro; outras, ainda, só apresentam personagens (como numa peça teatral), sem a presença do narrador. O figurino é outro aspecto

importante. Está presente na maioria dos vídeos e ajuda a compor o estilo das personagens.

Quanto aos recursos estéticos da língua de sinais:

Classificadores, expressões corporais e faciais em detrimento de sinais, são abundantes em quantidade e qualidade, haja vista que cada história conta com um sinalizador e, às vezes personagens diferentes que apresentam um estilo peculiar de contar a história (SILVA, 2015, p. 109)

Apesar de considerarmos esses vídeos extremamente importantes por marcar outro jeito de ler e contar histórias a partir da experiência visual do surdo e da língua de sinais, Silva (2015) constatou que há nas histórias sinalizadas ênfase em aspectos moralizantes, além de sugestões para o trabalho com a leitura em que a literatura é um recurso pedagógico para aprender aspectos da semântica dos verbos em Libras e conteúdos curriculares, como Matemática.

No vídeo da história Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, narra-se que a garotinha ganhou uma capa da avó e que a usava diariamente. Certa vez, a avó ficou doente e por isso Chapeuzinho foi levar-lhe uma cesta com leite e bolo. Embora tenha sido alertada pela mãe para não conversar com estranhos, deu atenção a um lobo no caminho, contando-lhe até mesmo onde ficava a casa da avó. Nesta versão, o lobo engole a vovó e a Chapeuzinho, dorme e ronca tão alto que atrai um caçador que passava ali por perto. O homem retira as duas inocentes da barriga do animal malvado, insere pedras e, devido ao peso, o lobo cai no chão e morre. Felizes, o caçador, a avó e a Chapeuzinho Vermelho sentam-se para comemorar, aproveitando as guloseimas da cesta. Nesse instante Chapeuzinho se lembra "que não podia ter desobedecido à mãe. Tinha que obedecer sempre".

O tom pedagógico no final da história parece sobrepor-se a toda a elaboração do vídeo, que é composto por cenário, datilografia/legenda da história na parte inferior da imagem, tradutor surdo, elementos que corroboram para auxiliar os leitores que já compreendem Libras ou que ainda estão se apropriando dos sinais por meio do texto literário. Tal final sugere que há uma única leitura interpretativa para o enredo, deixando, desse modo, pouco espaço

para a participação criativa dos leitores que são, a princípio, os primeiros destinatários do material, restando-lhes compreender apenas que jamais podem infringir um comando materno.

Histórias como esta não deixam de se configurar como os conhecidos contos de advertência (DARNTON, 2001), pois ilustram orientações de comportamentos para crianças, refletindo muito a visão de mundo dos povos, ainda que os ensinamentos estivessem implícitos nas primeiras versões. Os registros iniciais são da França (século XVII) com Charles Perrault e da Alemanha (século XVIII) com os Irmãos Grimm, autores conhecidos por terem recolhido histórias da tradição popular que eram contadas oralmente. Com o passar do tempo, as narrativas foram sendo suavizadas, uma vez que os acontecimentos nelas contidos eram agradáveis também às crianças que, acompanhadas de seus pais, circundavam as lareiras nas noites de inverno europeu. Sendo assim, determinados trechos ou expressões pareciam impróprios e ofensivos para os pequenos.

Conforme Darnton (2001), o enredo de Chapeuzinho Vermelho trata do confronto entre a passagem da infância e da inocência da criança para a sexualidade adulta, conotação verificada ao longo da narrativa pelo caminhar solitário da menina, por deitar-se com o lobo e ser devorada por ele. Além disso, o final positivo ajuda a criança a encorajar-se para enfrentar as dificuldades surgidas no seu cotidiano, passando a compreender que o mundo é composto por espertos e tolos.

Assim, ainda que sofram modificações, os contos populares podem ser considerados documentos históricos e culturais, daí a importância de o mediador conhecer esse universo para que proporcione aos alunos uma reflexão acerca dos fatos, possibilitando uma ampliação de conhecimentos para as crianças e para si mesmo, sobretudo ao ler e dar a ler versões diferentes dos contos de fadas.

Concordamos com Colomer (2007, p. 102) quando afirma que

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar [...]. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças.

Por isso, adquirir e distribuir materiais são iniciativas válidas, entretanto são necessários mediadores de leitura que conheçam o que circula e que favoreçam o acesso a tais bens culturais. Além disso, formação e orientação desses profissionais são tão importantes quanto o investimento financeiro para que a prática da leitura literária efetivamente aconteça na escola.

Um trabalho de mediação, por fim, não pode deixar de prever a leitura compartilhada, ou seja, aquela em que se realiza um debate após a leitura. Para tanto, o mediador planeja o que vai ser discutido por meio de um roteiro que vislumbra impressões subjetivas de leitura, aspectos da construção textual, temas e, no caso específico dos vídeos para a comunidade surda, o conhecimento dos sinais, classificadores descritivos, expressões faciais e corporais.

Por meio do debate, é possível: elaborar conjuntamente as respostas para as perguntas apresentadas pelo mediador; construir coletivamente os significados para o texto; refletir acerca de opiniões diversas ou complementares; trocar ideias; posicionar-se criticamente; entre tantas outras aprendizagens. Então, "Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural" (COLOMER, 2007, p. 151).

Silva (2015) notou também que os vídeos trazem subjacentes os pressupostos da política de inclusão atual que determinam o novo padrão para surdos como sujeitos bilíngues. Nessa lógica, o surdo deve se adequar ao padrão, isto é, deve se esforçar para compreender o texto sinalizado nos vídeos "como se o fato de estar em língua de sinais fosse suficiente para que uma criança surda pudesse compreender um texto literário" (SILVA, 2015, p. 137).

Diante do exposto, é necessário e primordial que o mediador, como professor, consiga compreender não só a literatura como bem cultural que humaniza, mas também que possa utilizá-la conscientemente para essa humanização, deixando de lado a preocupação com o ensino de moralidades. Os próprios leitores devem e podem construir os sentidos do texto. O processo de escolarização desta literatura para surdos deve ser sério e meticuloso, evitando os pretextos que mais distorcem o texto literário do que o elevam ao seu lugar de origem.

À luz das considerações feitas até aqui, acreditamos ser possível utilizar as produções literárias da Coleção “Educação de Surdos” e, por isso, apresentaremos algumas sugestões metodológicas com esses vídeos para um trabalho com a literatura infantil com alunos surdos das séries iniciais (1º ao 5º ano).

- 1º) Que os vídeos não sejam utilizados como recurso pedagógico para ensinar conteúdos curriculares (Português, Ciências, Matemática) aos alunos surdos. Em vez disso, pode-se apresentar os vídeos aos alunos e depois selecionar uma versão impressa da obra que contenha bastantes imagens para que os alunos possam fazer o relato da história em Libras. Quando a criança surda ainda não domina a Libras, o mediador pode ajudá-la a relatar, dando ênfase à *performance* corporal e facial na composição das personagens.
- 2º) Com os pequenos que estão aprendendo a Libras, é possível, ainda, além do relato, trabalhar com releitura das obras da seguinte forma: as crianças pintam folhas fotocopiadas pelo professor contendo as personagens principais (lobo, porquinhos, patinhos) e elementos do cenário (árvores, casas). Após a pintura, o professor cola os desenhos em cartolina de modo que firme com uma base que o sustente em pé. O professor começa a narrar o enredo em forma de diálogo, fazendo perguntas para que a criança possa contar a história enfatizando as seguintes informações: Com quem? Quando? Onde? Como? Além do trabalho com artes visuais, essa atividade estimula a imaginação das crianças, a memória e, para o surdo, ajuda na compreensão dos elementos de uma narrativa.
- 3º) Estabelecer relação com outras produções artísticas como filmes e os vídeos dos DVDs. Os alunos surdos que já dominam a Libras podem produzir resenhas em Libras, apontando as aproximações e os distanciamentos entre o vídeo *Cinderela* e o filme *Para sempre Cinderela*; *Chapeuzinho Vermelho* e *Deu a louca na Chapeuzinho*; *Branca de Neve* e *Espelho, Espelho meu*; *A bela adormecida* e *Malévola*. Nesse trabalho, o professor pode explorar a intertextualidade, promover um debate sobre o perfil e as ações das personagens no vídeo e no filme, dar destaque aos aspectos históricos e sociais nas

histórias, produzir vídeos dos alunos em Libras discutindo o perfil das personagens, produzir uma releitura da história em forma de quadrinhos, podem também criar um novo final para as histórias.

Ressaltamos a importância de um trabalho sistemático com o reconto de narrativas sinalizadas por dois motivos: o primeiro é o fato de que a criança surda, na maioria dos casos, não tem contato com a comunidade surda, portanto, desconhece os recursos literários existentes em sua língua. Com isso, os múltiplos sentidos que emanam do texto literário, por meio de metáforas, ironias, personificações, hipérboles tornam-se de difícil compreensão para ela. Dessa forma, acreditamos que o espaço escolar é terreno fértil tanto para a leitura, quanto para a apropriação desses recursos na produção do seu próprio discurso.

O segundo motivo reside no fato de que uma narrativa literária ou uma poesia em Libras guarda especificidades que diferem, e muito, de um bate-papo entre amigos ou da narração de um fato do cotidiano. Ao expressar-se por meio de um texto literário, a criança surda precisa conhecer e apropriar-se de configurações de mão, expressões faciais e corporais, uso de classificadores específicos, referenciadores visuais (anáforas e dêiticos), domínio espacial, enfim, tudo isso requer leitura e exercícios sistemáticos, que precisam da mediação intensa do professor. Ademais, a leitura da produção literária tem função importante no desenvolvimento do homem, "quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no sentido mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 63).

Outras sugestões para a prática da leitura literária na escola que auxiliam na apropriação pelo aluno das especificidades potenciais da linguagem literária são citadas por Paulino e Cosson (2009, p. 74-76) e expostas aqui, uma vez que convergem para as ações que oportunizam o contato efetivo da criança surda com a literatura:

- a) É viável que se estabeleça uma "comunidade de leitores" na qual se privilegie a circulação de textos, formando grupos com os alunos para compartilhar leituras e realizar atividades coletivas.
- b) Torna-se importante "ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura", a fim de levá-lo a compreender a relevância de ler não somente

textos reconhecidos como literários, mas também os da tradição oral, os que vão além do objeto livro, os híbridos, os de manifestações artísticas diversas. Para tanto, podem ser propostas atividades para dialogar e contrastar leituras, que permitam, assim, novas construções de sentido.

c) O professor deve ter "interferência crítica" para influenciar o aluno e possibilitar a ampliação do gosto pela leitura, a fim de levar a aprendizagem da cultura letrada, estabelecendo um elo, portanto, entre as atividades escolares e a vida social do aluno. O posicionamento do professor é importante para que os discentes saibam quais são leituras significativas e o que faz delas significativas, por isso, elementos internos do texto podem auxiliar na leitura, desde que não sejam pretextos para ensinamentos, mas estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária.

d) Por fim, na interação com a literatura é viável que exista "um lugar para a escrita", ou seja, uma oportunidade de exercitar a criação, realizando paráfrase, paródia, não com o objetivo de formar escritores, mas possibilitar a construção de sentidos e aproximar os alunos da experiência da literatura, salientamos, que pode ser realizada também por meio da Libras.

Desse modo, a prática da leitura literária:

Deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76)

Esses pequenos – mas representativos – exemplos revelam que o leque de possibilidades é bastante rico para se trabalhar literatura com crianças surdas, uma vez que já existem diversas produções em Libras publicadas no *YouTube* e obras literárias impressas com a temática da surdez que podem, e devem, ser exploradas junto a outros textos literários na aula de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das ações em parceria com o INES em 2003 que gerou a coleção "Educação de Surdos", o MEC também realiza o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui acervos de literatura com o objetivo de fomentar o acesso a textos literários, promovendo a leitura e a formação dos alunos. Recebem o material todas as escolas de educação infantil, do ensino

fundamental, do ensino médio e de educação de jovens e adultos cadastradas no censo escolar, havendo um rodízio dos segmentos a cada dois anos. O acervo é composto por a) obras clássicas, b) poemas, c) romances, d) livros de imagem, história em quadrinhos, e) contos, crônicas, novelas, teatro, textos da tradição popular, f) diário, memória, biografia e relatos de experiência.

Em 2005, o MEC distribuiu para escolas públicas a coleção “Clássicos da Literatura em Libras” em CD-Rom’s contendo dez títulos, sendo um kit para cada quatro alunos com surdez severa ou profunda matriculados. Ao todo, 36.616 mil estudantes foram beneficiados, com investimento de R\$ 686.000,00 mil reais.

Em 2013 e 2014, o MEC distribuiu livros em formatos acessíveis, permitindo a leitura a alunos com deficiência visual uma iniciativa em parceria com SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), IBC (Instituto Benjamin Constant) e Secretarias de Educação vinculadas ao CAP (Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual) e ao NAPPB (Núcleo Pedagógico de Produção Braille). Uma das ações do projeto foi desenvolver e ofertar livros em formato digital MEC Daisy que viabiliza a entrada ao texto sobretudo por meio de caracteres ampliados e áudio, propiciando também o acesso ao conteúdo por ferramentas de busca, de avanço ou recuo de trechos, além de espaços para registro de anotações do próprio leitor e da possibilidade de exportar o texto para impressão em Braille. Tal material gerou um investimento de R\$ 86.713,20 mil reais para distribuir em 7560 acervos, com 19.581.482 livros para todo o país. Entre os livros, de assegurada qualidade, estão *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli, livro que recebeu em 2004 o selo “Altamente Recomendável” da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), e *Carvoeirinhos*, de Roger Mello, artista que ganhou em 2014 o prêmio Hans Christian Andersen na categoria ilustrador.

Tais informações reiteram a importância de programas de incentivo à leitura e de acessibilidade a comunidades com necessidades especiais. Assim, vai se tornando cada vez mais relevante o papel dos mediadores, uma vez que é por intermédio de suas práticas na escola que os alunos poderão ter o primeiro contato com a produção literária.

Nesse sentido, imbuídos pelo exercício de vigilância constante contra a prática de leitura como decodificação, contra o trabalho com a literatura como pretexto para ensinar o português escrito e pela autocrítica cotidiana sobre o fazer pedagógico, é possível formar alunos surdos leitores com interesse por novas leituras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CANDIDO, A. Literatura e formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 24, n. 9, p. 803-9, set. 1972.

_____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. 4. ed. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com textos em sala de aula. In: AGUIAR, V. T. de; ZILBERMAN, R. *et. al.* **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.107-132.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional: In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF, 1997.

_____. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MESQUITA, N. Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado. **Anped**, 2004. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151> . Acesso em: 02 fev. 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SILVA, A. B. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos**: um estudo da coleção “Educação de surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VÍDEO: CHAPEUZINHO VERMELHO

<https://www.youtube.com/watch?v=mHBJ4-EmWZ8>. Acesso em: 4 fev. 2016.

SITES PESQUISADOS A RESPEITO DO PNBE

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 4 fev. 2016.