



LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA DO LEITOR SURDO

Arlene Batista da Silva¹

RESUMO: Neste artigo, discutiremos as relações entre literatura e escola, a fim de subsidiar a reflexão sobre as concepções e práticas de leitura literária na formação do leitor surdo no Ensino Fundamental na atualidade. Ancorados nos Estudos Culturais e na obra de Stuart Hall, analisaremos, na primeira parte deste estudo, a materialidade de produções literárias em língua de sinais e as representações sobre a surdez e a literatura nelas engendradas. Na segunda parte, baseados nos estudos de Dalvi (2013), Rezende (2014), Rouxel (2013), dentre outros, que entendem a leitura literária, a vivência ou a experiência da leitura enquanto prática como eixo central da educação literária, apresentaremos algumas sugestões metodológicas para o trabalho docente com a literatura em língua de sinais no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária, Língua de sinais, Leitor surdo.

ABSTRACT: This paper proposes a discussion on the relations between literature and school with the intention of bringing into consideration theoretical conceptions and literary reading practices in the formation of deaf students in elementary school. With the support of Cultural Studies and the assistance of Stuart Hall's work, we first analyze the materiality of literary productions in sign language and the representations of deafness engendered by them. Then, with the help of studies by Dalvi (2013), Rezende (2014) and Rouxel (2013) among others, who conceive of literary reading and reading experience as nuclear to literary education, we present some methodological suggestions for teaching literature in sign language in elementary education.

KEYWORDS: Literary reading, Sign language, Deaf reader.

Introdução

Discorrer sobre a educação literária do leitor surdo no Ensino Fundamental já, de início, exige a explicitação dos sujeitos e do contexto em que se insere essa atividade. Assim, é preciso fazer algumas considerações consoantes as tensões históricas, políticas e culturais que envolvem a Educação de Surdos na contemporaneidade.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail para contato: arleneinrivel@gmail.com.

A primeira das considerações necessárias trata das representações sobre o surdo no passado e no presente. Até o final do século XX, as crianças surdas estudavam em escolas especiais (separadas das crianças ouvintes), identificadas como deficientes. O ensino da língua portuguesa em sua modalidade oral e escrita era, naquela época, “a única forma que levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e a desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte” (GOLDFELD, 2002, p. 34). Os resultados insatisfatórios dessa abordagem de ensino, aliados ao movimento da comunidade surda pelo reconhecimento da língua de sinais e pela necessidade de acesso à educação nessa língua, impulsionaram a criação de uma série de diretrizes e leis entre 2000 e 2005 que orientam as políticas públicas para a Educação de Surdos. Nesse contexto, atualmente, a política educacional de inclusão defende a Educação Bilíngue, na qual o surdo, agora inserido na escola regular, terá acesso aos conteúdos escolares por meio da língua de sinais – como língua de instrução – e aprenderá o português na modalidade escrita como segunda língua.

Estudos no campo da Educação de Surdos (VEIGA-NETO; LOPES 2007, VIEIRA-MACHADO, 2007, 2012) evidenciaram que a Educação Bilíngue, da forma como vem sendo implementada, concebe o aluno surdo como sujeito bilíngue, em que a língua de sinais é uma ferramenta para aprender não só português, bem como todos os outros conteúdos escolares. Nessa perspectiva, o aluno surdo precisa da Libras não como forma de reconhecer-se como sujeito a partir de sua diferença linguística e cultural, mas como um recurso, um meio para acessar e aceitar os conhecimentos que lhe são ensinados na escola.

Em oposição à forma como essa política vem sendo executada, concebemos o surdo, tal como propõe Stuart Hall, um sujeito produtor e consumidor de cultura. Essa cultura está relacionada com a experiência visual, “representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 19). Portanto, os modos e práticas de leitura não podem prescindir da diferença linguística e cultural que é inerente ao surdo e fortalece

a construção de um senso comunitário e assim identitário por meio da circulação de textos literários para os quais a dimensão estética não se separa da dimensão ética, nos quais o foco está no que é dito e como é dito – e não em objetivos pragmáticos exteriores à produção e definidos de antemão independentemente da leitura de textos (SILVA, 2015, p. 23).

Não ignoramos o fato de que a língua de sinais e a cultura surda estejam em contato permanente com a língua portuguesa e com outras culturas e que, portanto, há um compartilhamento e trocas de significações sendo potencializadas a todo instante. No entanto, o trabalho com a literatura em língua de sinais pode, dentre outros aspectos, permitir que o surdo se reconheça como um produtor de cultura. A partir desse reconhecimento, pode perceber-se como um sujeito leitor/consumidor e apropriar-se de outras culturas para traduzi-la, recriá-la em sua própria língua.

A segunda consideração diz respeito à literatura em língua de sinais compreendida como um dos artefatos da cultura surda, cujo marcador identitário é o uso da língua visual-gestual. A pesquisa “Produção, Circulação e Consumo de Cultura Surda Brasileira”, empreendida por Karnopp, Klein e Lunardi-Lazarin (2011), identificou uma vasta e diversificada produção cultural em língua de sinais, marcada pelo hibridismo cultural e pela negociação de sentidos influenciada pelo contato linguístico e cultural da comunidade surda com pessoas ouvintes.

No que se refere especificamente à literatura infantil direcionada à criança surda, foram encontradas obras literárias impressas e em versão sinalizada (audiovisual). Dentre as obras literárias impressas, é possível citar *O casal feliz*, *O feijãozinho surdo*, *Tibi e Joca*, *A cigarra e as formigas*, *Kit Libras é legal*, *O som do silêncio*, *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda*, *Adão e Eva*, *Patinho Surdo*, *As luvas mágicas do Papai Noel* etc. Essas obras têm em comum “a existência de aspectos como a presença de personagens surdos, intérpretes de língua de sinais, elementos da cultura surda, predominância de aspectos visuais, entre outros, evidenciando atravessamentos culturais no universo literário” (SANTOS et al., 2011, p. 45).

Quanto às produções audiovisuais, Morgado (2011b) destaca três editoras principais na área de literatura infantil em Libras no Brasil: a LSB Vídeo, a Editora Arara Azul e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Estas são responsáveis pela maior parte das obras sinalizadas que circulam no contexto educacional. A LSB Vídeo, criada em 1999 pelo ator surdo, professor e pesquisador de língua de sinais Nelson Pimenta, juntamente com o professor Luzi Carlos Freitas, conta com uma diversificada produção, dentre as quais destacamos a tradução das fábulas de Esopo (*A lebre e a tartaruga*, *O sapo e o boi*, *O lobo e a cegonha*, *A reunião geral dos ratos*, *O leão apaixonado*, *A queixa do pavão*). Há também a tradução da obra *As aventuras de Pinóquio* e alguns contos de fada como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*.

As traduções de Nelson Pimenta foram as primeiras produzidas em versão audiovisual e comercializadas no país. São obras muito conhecidas e têm se tornado uma referência na área de literatura em língua de sinais voltada para o público infantil, pela riqueza de elementos visuais (com ilustrações ao fundo, uso de classificadores e recursos não manuais, incorporação de personagens etc.).

A editora Arara Azul, desde 2006, trabalha com produção e editoração de materiais bilíngues Libras/português. No campo da literatura, traduziu obras como as *Aventuras de Pinóquio*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, *Peter Pan*, *Alice no país das maravilhas*, *O velho e a horta*, e ainda clássicos da literatura nacional como *Iracema*, *O alienista*, *A missa do galo*, *A cartomante*, entre outras. Na editora, o trabalho de tradução é desenvolvido na perspectiva da tradução cultural, isto é, na aproximação das línguas e das culturas envolvidas. Assim, há participação direta de surdos proficientes na Libras e com bom domínio do português escrito, além de intérpretes ouvintes com capacitação comprovada em Libras.

O Instituto Nacional de Surdos (INES), primeira escola para surdos no país, também é referenciado no campo da literatura infantil em língua de sinais pela coleção *Educação de Surdos* produzida em parceria com o Ministério da Educação (MEC) em 2003, com reprodução de toda a obra em 2007 e distribuída a todas as escolas regulares que atendem a alunos surdos no Brasil. “O fato de a coleção ter sido produzida e distribuída por essas instituições traz consigo efeitos de verdade entremeados por relações de poder” (SANTOS et al., 2011, p. 48), pois evidencia a difusão de uma educação de surdos calcada no bilinguismo, seguindo os princípios estabelecidos pela política de educação inclusiva.

Abordando diferentes temáticas, a coleção é composta por dez DVDs. Cinco deles são traduções de clássicos da literatura infantil (fábulas, lendas e contos de fada) em formato bilíngue. As histórias são apresentadas em Libras, acompanhadas de legendas em português e em versão de voz. Algumas contêm ilustrações virtuais compondo o cenário, enquanto outras utilizam cenário fixo, tendo como fundo a paisagem natural do parque Jardim Botânico no Rio de Janeiro.

Em relação a essas produções, é importante ressaltar que o fato de estarem no formato bilíngue é significativo para indicar a mudança de paradigma que, no passado, definiu o surdo como deficiente para outro tipo de concepção, agora, como sujeito bilíngue. No entanto, Silva adverte que

Representar esse conceito a partir das políticas inclusivas requer cautela, pois o sujeito ser bilíngue também pode significar dominar duas línguas, ou melhor, possuir uma língua, a Libras, para aprender a ler e a escrever outra língua, o português escrito, a língua e a cultura majoritária ou, ainda, ser bilíngue e usar a língua de sinais como recurso para ler obras literárias em português (2015, p.108).

Desse modo, a cultura surda acaba sendo reduzida à língua de sinais, utilizada como ferramenta para difusão da política de inclusão de surdos no ensino regular. Outro ponto a ser destacado é o fato de que a literatura infantil, nesses materiais, exerce uma função pedagógica, um recurso para ensinar aos professores como deve ser a educação de surdos. O texto literário é tomado como pretexto para o ensino de conteúdos escolares, tornando-se uma mensagem, fonte de verdades, de onde o leitor retira um saber útil para aplicar no mundo prático (SILVA, 2015, p. 138).

Por outro lado, quando é analisada a produção literária em língua de sinais, é possível notar o uso abundante de classificadores, expressões corporais e faciais em detrimento de sinais. Nas histórias, os tradutores surdos transformam o corpo em texto para materializar imagens (o espaço, o tempo, os protagonistas); sentimentos (medo, felicidade, angústia); comportamentos (orgulho, vaidade, generosidade); além de figuras de linguagem (hipérboles, metáforas, personificação, ironia).

A ambivalência de sentidos, observada na análise desses objetos culturais, faz-nos crer que a partir deles podem ser feitas múltiplas leituras, inclusive, subvertendo a norma bilíngue e as práticas pedagogizantes neles naturalizadas.

À luz dessas considerações, retomamos o objetivo central deste estudo, que se propõe a pensar e propor práticas de leitura literária na educação de surdos, que se distancie da apropriação da literatura e da língua de sinais como recursos pedagógicos para ilustrar conteúdos ou ensinar/divulgar a norma bilíngue. Nesse sentido, perguntamos: Qual a contribuição da literatura infantil na formação do sujeito surdo? Que procedimentos metodológicos podem ser articulados quando se deseja trabalhar com a literatura em língua de sinais no Ensino Fundamental? Quais subsídios teóricos e críticos sobre a literatura em língua de sinais podem ser acessíveis e acessáveis pelos professores para desenvolverem práticas de leitura?

Em busca de respostas para essas questões, pontuaremos a seguir algumas concepções teórico-críticas sobre a literatura em língua de sinais e a educação literária, que balizarão as abordagens metodológicas apresentadas *a posteriori*.

Literatura em língua de sinais

De acordo com Morgado (2011a), “vários autores descrevem a literatura em línguas gestuais como aquelas que são contadas em língua gestual, sejam fruto de tradução ou não, podendo ter um tema relacionado com os surdos ou não” (2011a, p. 21).

Para Morgado (2011a), a literatura em línguas gestuais é extremamente rica e revela as representações produzidas por surdos sobre a forma como se percebe o mundo a partir da experiência visual. Segundo a autora, essa tradição começou nos internatos de escolas de surdos, onde os alunos mais velhos ou aqueles que tinham mais contato com o mundo exterior contavam histórias aos mais novos, por meio de imitações com tom humorístico, cujos temas poderiam ser dramatizações de filmes (de guerra, de cowboys e de ação) ou, até mesmo, imitações de professores. Portanto, a literatura em língua de sinais surge a partir desses contadores de histórias visuais, dentro dos internatos, sempre às escondidas dos supervisores oralistas, conforme relata Morgado:

O país dos surdos (Le pays des sourds, 1992). Aqui vê-se um professor surdo de Língua Gestual Francesa (*Langue de Signes Française*) a contar que, quando era pequeno, gastava o dinheiro que a mãe lhe dava para ir ao cinema. Depois, na escola, descrevia para os colegas os filmes, do princípio ao fim (MORGADO, 2011a, p. 27).

Na literatura em língua de sinais, encontramos diferentes obras que se inserem no campo do humor, da poesia, do teatro e das narrativas. Em relação à literatura infantil em língua de sinais existente em Portugal e em outros países do mundo, Morgado (2011b) identifica quatro tipos de produções:

- Histórias em livros, sem ser sobre surdos, traduzidas para a língua gestual;
- Histórias em livros, sobre surdos, traduzidas ou não para a língua gestual (literatura surda em língua gestual ou não);
- Histórias em língua gestual, sem ser sobre surdos;
- Histórias em língua gestual sobre surdos (literatura surda em língua gestual) (MORGADO, 2011b, p. 163).

No Brasil, é possível encontrar obras que são fruto de *traduções* para a Libras de clássicos da literatura como *Chapeuzinho Vermelho*, *Alice no país das maravilhas*; *adaptações*, quando os autores se apropriam de clássicos da literatura mundial e realizam adaptação para a cultura surda, de modo que o discurso traga representações sobre os surdos como *Rapunzel Surda*, *Cinderela Surda*; e *criações* (obras inéditas) como *O passarinho diferente*, obra criada pelo surdo americano Ben Bahan e traduzida para a Libras.

De modo geral, essas narrativas são marcadas por elementos que constituem a língua de sinais como o movimento, as expressões não manuais (faciais e corporais), o uso de classificadores, a interiorização de personagens, a mudança de papéis, o olhar, dentre outros. Os classificadores são configurações de mãos que marcam a concordância de gênero, pessoa, animal e coisa. “Podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação. Podem também marcar o plural, representando duas pessoas ou animais simultaneamente em uma determinada cena” (ROSA; KLEIN, 2011, p. 101).

As expressões não manuais (movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) são fundamentais para entendimento do contexto da história. “Elas são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação que, nas línguas orais, é feita através do aumento ou diminuição da voz, em língua de sinais é feita pela expressão facial” (ROSA; KLEIN, 2011, p. 103). Além disso, é possível afirmar que as expressões esclarecem o contexto e o perfil das personagens (inocente, orgulhoso, gentil, astuto), bem como seus sentimentos diante das ações vividas (medo, vergonha, alegria). Portanto, nas narrativas em sinais voltadas para o público infantil, as expressões faciais facilitam a compreensão da trama, do contexto da história.

De acordo com Morgado (2011a), a interiorização de personagens é a possibilidade de interiorizar uma personagem com todas as suas características como um bebê, um animal, uma senhora

idosa, a partir de sua forma de olhar, de andar, ou até as características de um objeto. Para a autora, a mudança de papéis consiste na interação de duas ou mais personagens no momento de um diálogo ou mesmo na descrição de uma cena. O narrador, ao representar os diálogos das personagens, movimenta o tronco para a direita e para a esquerda. Por exemplo, ao movimentar-se para a direita, incorpora as características físicas, comportamentais de Chapeuzinho Vermelho e sinaliza a fala da personagem. Ao movimentar-se para a esquerda, o narrador realiza a mudança de papéis e incorpora a fala e as características do Lobo Mau.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil em língua de sinais é uma literatura do corpo, cuja expressividade corporal e facial são os elementos estéticos fundantes que favorecem a construção dos significados da narrativa. Inclui-se, ainda, o uso do olhar, a mudança de papéis, a interiorização das personagens no corpo que se performa, que se coloca como texto a ser lido.

Outros aspectos referentes à edição e à produção técnica da obra literária são fundamentais para a compreensão da narrativa como cenário e pano de fundo, sobretudo para os pequenos. Assim como os livros de literatura infantil impressos, a presença de cenário e de imagens como pano de fundo auxilia no entendimento do que está sendo sinalizado. A partir de Rosa e Klein (2011), entendemos que os recursos visuais e ilustrativos utilizados como pano de fundo nos vídeos podem atrair a atenção da criança surda e desenvolver o gosto pela leitura. A criança pode interpretar a história a partir das imagens, mesmo se, ainda, não dominar todos os sinais, pois a imagem é facilitadora, possibilitando, assim, o entendimento.

Outro ponto de destaque diz respeito aos cuidados com o enquadramento do intérprete, com preferência para o plano médio, de modo que seus braços e cotovelos não sejam cortados do quadro. O foco deve abranger sua movimentação e gesticulação, a iluminação adequada, ausência de sombras, contraste entre o pano de fundo e os elementos do intérprete. A janela do intérprete deve ocupar no mínimo a quarta parte da largura da tela, para que a criança tenha uma boa visualização da sinalização. De acordo com Rosa e Klein, “é imprescindível que os elementos técnicos sejam levados em consideração para que os vídeos tenham uma qualidade capaz de atingir o objetivo de transmitir a história levando em conta a experiência visual do leitor surdo” (2011, p. 111).

Entendemos, portanto, que, para se pensar na educação literária do surdo, é necessário levar em conta todos os aspectos até aqui mencionados, explorando a riqueza de elementos que compõem as produções literárias em língua de sinais, por meio de outras práticas que favoreçam a vivência de leitura dessas obras em sala de aula. Em diálogo com essas proposições, discorreremos acerca da concepção, das intenções e dos objetivos que balizam o ensino de literatura ao qual estamos alinhados.

Sobre o ensino de literatura

De acordo com Neide Luzia de Rezende (2014), o ensino de literatura no Brasil é marcado por abordagens histórico-biográficas e literário-pedagógicas. Até meados da década de 70, a literatura ensinada na escola no primeiro e no segundo grau “baseava-se no estudo dos textos clássicos da literatura brasileira, adaptados, na maioria das vezes, para os mais jovens [...] enquanto

os maiores estudavam as obras consagradas pela história da literatura veiculada pela antologia nacional” (REZENDE, 2014, p. 42). A partir dos anos 90, a literatura era ensinada e estudada com foco nos exames vestibulares. Nesse contexto, as obras literárias passam a ser substituídas por adaptações, por resumos e pelo estudo de particularidades estilísticas generalizantes articuladas à história da literatura.

Segundo a autora, no contexto do Ensino Fundamental, as obras literárias apresentadas de forma fragmentadas no livro didático costumam ser trabalhadas da seguinte forma: atividade oral de leitura dos fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, as quais já se encontram no manual do professor; cópia no caderno de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito; cópia do livro na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem; pesquisa sobre autores e obras; ou ainda para a leitura do texto literário para que os alunos dele retirem substantivos, adjetivos, verbos etc.

A análise desses fatos evidencia a inexistência do que, para Rezende, é – ou deveria ser – o ponto fundante do trabalho com a literatura na escola: a leitura do texto literário. “[E]m qualquer etapa da escolaridade que for, seria preciso, antes de tudo, ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir” (REZENDE, 2014, p. 38).

Partindo do pressuposto de que o trabalho com a literatura varia segundo o estatuto teórico que lhe dá legitimidade, defendemos aqui o conceito de literatura, leitura literária e cultura literária, proposto por Annie Rouxel (2013), qual seja: a) uma concepção extensiva da literatura, uma literatura como prática e uma literatura como ato de comunicação; b) uma leitura literária que considere: os leitores reais, plurais e empíricos; a leitura do leitor; uma leitura engajada do leitor no texto; c) uma cultura literária como cultura interiorizada, “biblioteca interior”, cultura vivida, que participa da construção identitária singular do leitor.

As considerações de Rezende (2014) e Annie Rouxel (2013) apontam para uma educação literária que, a nosso ver, vai na contramão da proposta de educação de surdos difundida na política de inclusão. Primeiro, porque a leitura literária a ser trabalhada com a criança surda deve ser, sobretudo, das obras em língua de sinais. Não desprezamos o livro de literatura infantil impresso e com abundância de imagens, um excelente material para o trabalho de leitura literária, mas este deve ser posto em diálogo com a manifestação artística natural da comunidade surda, isto é, com a literatura sinalizada, performática. No trabalho apenas com obras em versão impressa, os aspectos estilísticos em língua de sinais podem perder sua potência ou são minimizados pelo foco na interpretação das imagens.

E segundo, pelo fato de que a literatura infantil em Libras tem sido utilizada nas escolas com fim pedagógico-instrumental. Pesquisas como as de Silva (2015a) e Santos et al (2011) têm evidenciado que os vídeos de literatura chegam às escolas – e na maioria das vezes são usados – para ensinar sinais em Libras, ou para ensinar o português escrito, ou, ainda, para ensinar conteúdos escolares (matemática, história, geografia etc.).

Tomando como princípio a leitura literária como prática, como experiência, Maria Amélia Dalvi (2013) também apresenta sugestões para o trabalho com o texto literário na sala de aula, de modo que este não perca sua especificidade artístico-verbal, isto é, não se torne um mero suporte pedagógico em que o didático se sobreponha ao estético-literário. Assim, neste trabalho, apropriar-nos-emos das proposições da autora, alternando-as e atualizando-as com o contexto que nos toca, qual seja, a educação literária de surdos no Ensino Fundamental.

Segundo Dalvi, “é necessário instituir a experiência ou a vivência literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes [...] ao ensino de literatura” (2013, p.68), ou seja, o aluno surdo precisa vivenciar a leitura do texto literário em língua de sinais, bem como dialogar sobre o texto, apresentar sua leitura, sua interpretação. Uma interpretação que não tenha como finalidade exercícios de fixação ou ensino de vocabulário – palavras soltas – em português.

Outro problema abordado é “a adoção acrítica do discurso ‘ler por prazer’, que privilegia a função hedonista para a literatura” (DALVI, 2013, p. 74). Por esse viés, o aluno é levado a ler/assistir a uma obra literária em língua de sinais apenas como forma de deleite, contemplação, diversão, sem a reflexão sobre o conteúdo da obra que necessita ser problematizado, polemizado, avaliado; ou ainda é levado a ler/assistir uma obra pela beleza dos efeitos estéticos em língua de sinais ali materializados.

Destaca-se, ainda, o fato de que os textos são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e com o contexto sócio-econômico-cultural (DALVI, 2013, p. 75). Muitos clássicos da literatura infantil traduzidos para a língua de sinais podem – e devem – ser colocados em diálogo com outras produções artísticas como filme, poesia visual, novela etc. Exemplo: *Chapeuzinho Vermelho versus Deu a louca na Chapeuzinho* (filme), *Cinderela versus Para sempre Cinderela* (filme) ou *Cinderela Surda* (livro/ adaptação cultural) etc. Os textos podem, ainda, estabelecer um diálogo com peças publicitárias divulgadas pela mídia (*Greenpeace*, Boticário), explorando elementos de intertextualidade e da construção de novos sentidos a partir do contexto, do gênero discursivo e do suporte que materializa as diferentes produções. Ou ainda, colocar em diálogo/confronto os discursos ficcionais *versus* histórias reais: “e viveram felizes para sempre”, “a madrasta é sempre vilã”, “os homens são fortes, corajosos, audaciosos”; “as mulheres são frágeis, inocentes, passivas” etc.

Desse modo, a autora assevera que uma educação literária que se distancie do modelo atualmente instituído na escola – contaminado pelo viés pedagógico – requer considerar em suas práticas:

- 1) garantir a (ou se esforçar pela) apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor;
- 2) democratizar as salas de aula de literatura; e
- 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura (DALVI, 2013, p.76).

As considerações de Dalvi (2013), Rouxel (2013) e Rezende (2014) fortalecem em nós a ideia de que o aluno surdo precisa vivenciar a leitura do texto literário, de modo que essa prática não provoque a anulação do papel social, ideológico, estético, histórico, político e social da literatura. Baliados por esses apontamentos teóricos, apresentaremos duas obras literárias em Libras: *Cinderela* produzida pelo INES e *Cinderela Surda* produzida pelo Sistema Educacional Chaplin (disponível no *Youtube*) e *Cinderela Surda* em versão impressa. Em seguida, discutiremos sobre algumas propostas didático-metodológicas que podem ser desenvolvidas a partir desses materiais.

Sugestões didático-metodológicas

Que propostas existem com o texto literário em Libras nas escolas? Certamente, há diferentes experiências sendo realizadas em diversas regiões do país. A perspectiva teórica com a qual comungamos busca enfatizar os vídeos em Libras como “Literatura em língua de sinais” e não como um texto que

pode auxiliar no ensino de português ou na aprendizagem de conceitos de geografia, ciências, matemática, ou ainda da norma bilíngue, ou seja, uma abordagem meramente pragmática.

Assim, apresentaremos alguns vídeos que poderão ser objeto de leitura em sala de aula. Ressaltamos que não temos, aqui, a pretensão de criar um modelo a ser aplicado a todos os alunos em todos os contextos. Pesquisas como Lacerda (2015) chamam atenção para o fato de que muitas crianças surdas, ao ingressarem no Ensino Fundamental, ainda não conhecem a língua de sinais. Portanto, o trabalho com o texto literário precisa levar em conta essa realidade.

Os vídeos, a seguir, podem ser trabalhados individualmente ou de modo comparativo. A primeira sugestão é a leitura de um clássico da literatura infantil traduzido pelo INES: *Cinderela*.



Figura 01: *Cinderela* traduzida em Libras (INES)

Fonte: Captura de tela (tamanho reduzido) de vídeo do *Youtube* feita pela pesquisadora.

O primeiro vídeo é uma tradução produzida pelo INES, em versão bilíngue (Libras/Português) e está disponível na plataforma *Youtube*. Ressaltamos que essa obra apresenta algumas fragilidades: sinalização rápida, legenda sobreposta à sinalização, constantes alterações de distância focal (*zoom* e recuo) na filmagem, vestimenta do tradutor, entre outras. Para os pequeninos, esses aspectos podem prejudicar a leitura. Nesse sentido, é importante levar em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos antes de lançar o leitor à leitura do vídeo.

Após a leitura, deve-se convidar os alunos à aventura interpretativa, incentivá-los a sinalizar sobre o que foi lido. Em meio a essa conversa, é fundamental que as crianças percebam o esquema estrutural das narrativas, tanto aquelas que são mais previsíveis – quem são as personagens, qual o conflito, o momento culminante da história, a solução do conflito – quanto aquelas que subvertem ou reinventam esses esquemas – como é o caso das adaptações em *Cinderela Surda*, que serão mostradas posteriormente.

Nessa conversa, o professor pode chamar a atenção do aluno para o cenário, o pano de fundo, que contextualiza o tempo histórico (Idade Média) e o local onde a histórica acontece (castelo). Quanto aos recursos estilísticos em língua de sinais: a maneira como o narrador: a) incorpora a madrasta e suas duas filhas (arrogância), b) incorpora Cinderela (sofredora, humilde, trabalhadora).

De acordo com Dalvi, “no trabalho com crianças, é importante, sim, fazer perguntas cuja resposta esteja na ‘superfície’ textual” (2013, p. 89). No caso da criança surda, reforçamos essa estratégia pelo fato de que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, portanto, estão sujeitas a limitações no acesso natural às histórias. Com isso, apresentam certa dificuldade em identificar informações comuns à estrutura narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo, desfecho). Por isso, Morgado defende que, “para uma criança surda, cujas oportunidades são limitadas no mundo de ouvintes, é fundamental que lhe seja transmitido o máximo de literatura para que se possa desenvolver o mais possível” (2011b, p. 154).

Em *Cinderela* em Libras, há uma série de recursos estilísticos que podem ajudar o aluno a “descobrir e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 21). Nessa perspectiva, listaremos, a seguir, alguns recursos estilísticos que podem ser abordados pelo professor, de modo que o aluno surdo compreenda os elementos que constituem uma narrativa em língua de sinais.

- **Uso de classificadores:** O pai de Cinderela se apaixona pela Madrasta, Cinderela executando tarefas domésticas, Cinderela costurando o vestido para o baile, marcação de plural (configuração de mão “w” representando a Madrasta e suas duas filhas indo ao baile), uma das irmãs rasgando o vestido de Cinderela, o aparecimento da fada, transformação dos objetos abóbora em carruagem, ratos em cavalos; transformação da roupa da Cinderela, Cinderela andando com o sapatinho de cristal, Cinderela indo para o baile na carruagem, surpresa do príncipe ao ver Cinderela, Cinderela correndo para casa, acaba-se o encanto da Cinderela, Madrasta prende Cinderela no quarto, filhas da Madrasta experimentando o sapatinho de cristal, Cinderela é solta, Madrasta põe o pé para o súdito do Rei tropeçar e cair; o súdito calça o sapato em Cinderela.

- **Expressões faciais do narrador:** marcam a personalidade das personagens: Cinderela (sofredora, humilde, chorosa); Madrasta e as filhas (arrogância, soberba, maldade); Príncipe (tédio ao dançar com as filhas da Madrasta); Cinderela (surpresa ao ver as mágicas feitas pela fada); Cinderela (desespero à meia-noite); Cinderela (desespero ao ser presa no quarto); Madrasta (alegria por ver o sapato cair e quebrar-se); Madrasta e suas filhas (surpresas ao verem que Cinderela tinha o outro pé do sapato de cristal); Madrasta e suas filhas (indignação ao verem Cinderela calçando o sapato de cristal); Cinderela (felicidade por se casar com o príncipe).

- **Mudança de papéis do narrador:** marcam os momentos de diálogos entre as personagens. Nessas cenas, o narrador incorpora as características das personagens por meio das expressões faciais e localiza as personagens, movimentando os ombros para a direita e para a esquerda: Cinderela e a Madrasta; Príncipe e o Rei; Cinderela, a Madrasta e suas filhas; Cinderela e a Fada; Rei e seu súdito; O súdito e a Madrasta; Cinderela e o súdito.

De acordo com Dalvi, na “literatura infantil e juvenil, em geral, mais vale o fazer, o agir, de modo a conquistar a atenção da criança leitora” (2013, p. 84). Em consonância com essa proposição, uma das formas bastante produtivas de permitir a experiência com o texto literário é por meio de sua percepção sensorial, ou seja, incentivando a apropriação de reverberações do texto no corpo do leitor. A nosso ver, essa é uma prática de leitura significativa, pois a criança surda no Ensino Fundamental, sobretudo as que ainda estão se apropriando da Libras, começam a desenvolver um trabalho de escuta do corpo e do texto no ato da leitura, impulsionando o leitor a perceber o aspecto ficcional, lúdico do texto literário em diálogo com o mundo que a rodeia.

Nessa linha, após familiarizar o leitor surdo com esses aspectos estilísticos, o professor pode apresentar-lhe a mesma obra em versão impressa e conversar com os alunos sobre as alterações que diferentes suportes causam à recepção dos textos. Se a criança surda já visualizou o vídeo da Cinderela e apreendeu os recursos expressivos dessa narrativa, o professor pode incentivá-la a sinalizar a narrativa, marcando o perfil das personagens e suas ações no conto. Pode-se, ainda, filmar essa leitura como forma de “permitir a experiência de ensaiar, produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler” (DALVI, 2013, p. 82).

O contato da criança com a obra literária impressa e audiovisual (em Libras) é também a possibilidade de mostrar que os livros impressos são materiais abertos a outros modos de leitura, revelando a intertextualidade, a tradução, a adaptação. Um livro, por exemplo, pode ser base para a criação de uma peça de teatro, um filme, uma tradução, uma adaptação cultural.

Pode-se ainda explorar os valores ideológicos que o texto traz em relação à apreensão mais direta da realidade: “a Madrasta é má”, “o casamento como forma de ascensão social”, “a passividade, submissão de Cinderela”, “o príncipe como sujeito de poder – herói que salva Cinderela, resgata-a da vida sofrida” etc. A intenção aqui é, sobretudo, problematizar esses valores – moralistas e preconceituosos – presentes na narrativa e na sociedade – e confrontá-los com a vida real: As madrastas na vida real são boas, más, ou as duas coisas? E as mães? Hoje em dia, o casamento é uma forma de ascensão social? Como é a postura das mulheres nos dias de hoje: submissas ou independentes? Existe (des)igualdade nas relações de poder entre o homem e a mulher na sociedade?

Essas discussões – e tantas outras – evidenciam que “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual” (DALVI, 2013, p. 88). O texto pode levar o aluno surdo a reflexões mais amplas, mais significativas, porque entram em diálogo, confronto com o mundo da vida, fazendo-o problematizar os papéis sociais, históricos e culturais existentes na sociedade. Nessa linha, vale a pena estabelecer comparação entre o texto literário e trechos de filmes que permitem outras leituras. Por exemplo, os filmes: *Lado a lado* (madrasta que busca convivência harmônica com os enteados); *Shrek* (apresenta um perfil de príncipe que foge ao padrão dos contos de fadas); *Para sempre Cinderela* (retrata Cinderela com uma postura independente).



Figura 02 – *Cinderela Surda* (Sistema Educacional Chaplin)

Fonte: Captura de tela (tamanho reduzido) de vídeo do *Youtube* feita pela pesquisadora.



Figura 03: *Cinderela Surda* (livro impresso)

Fonte: Captura de tela (tamanho reduzido) da internet feita pela pesquisadora.

Outra possibilidade de abordagem, ainda envolvendo os contos de fadas, é a leitura comparativa de *Cinderela* traduzida para Libras (figura 01), com a adaptação cultural *Cinderela Surda* (figura 02) em versão audiovisual, disponível no *Youtube* e o livro em versão impressa (figura 03). Importa chamar a atenção da criança para as mudanças no enredo, os elementos representativos da cultura surda que foram inseridos nas novas versões. Selecionar, por exemplo, uma cena marcante da narrativa como o Baile e pedir para que as crianças pontuem as diferenças. A partir disso, discutir com elas as marcas da diferença linguística e cultural do surdo, como a experiência do olhar, o uso da língua de sinais, que “é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos” (STROBEL, 2008, p. 44).

O trabalho com a versão traduzida e a adaptação cultural é importante para desconstruir a ideia de que contos consagrados são as “versões únicas”, corretas. Por essa razão,

Apesar de defendermos o uso das “versões únicas”, sobretudo no sentido de se valorizar a história da literatura infantil e a relevância de tais versões em seu contexto de produção, reconhecemos que as transformações sociais e culturais que presenciamos possibilitam e tornam necessário o uso de múltiplas versões, inversões e invenções dos clássicos infantis. É fundamental que, neste momento, várias vozes se façam ouvir, as

vozes do passado, as vozes presentes, as vozes das várias culturas, dos vários saberes, dos vários sujeitos (SANTOS; MORAES 2013, p. 129).

Algumas propostas práticas: a) escolher um trecho de *Cinderela Surda* para ser dramatizado, com ênfase na incorporação das personagens pelos alunos; b) o jogo dos diálogos do texto no jogo da movimentação do corpo para a direita e para a esquerda. Ambas as atividades podem ser filmadas e depois ser objeto de reflexão entre professor e alunos na aula de literatura.

Os estudos de Andrade et al (2014) acerca da expressão corporal e facial destacam a importância dessa forma de linguagem para a construção de significados e para a compreensão da intenção comunicativa na interação falante/sinalizante e interlocutor. Pensando em desenvolver a prática de leitura literária em língua de sinais em diálogo com aspectos da expressão facial, uma abordagem possível seria fazer um trabalho de bricolagem com os rostos dos alunos: a) selecionam-se algumas cenas do livro *Cinderela Surda* e tira-se fotocópia das ilustrações, b) tira-se fotografia dos rostos dos alunos representando as expressões faciais das respectivas personagens, c) os alunos realizam a colagem dos seus rostos no corpo das personagens da narrativa e, em seguida, monta-se a história só com as ilustrações, ou seja, um livro de imagens.

A partir daí, pode-se estimular o leitor surdo a se pronunciar sobre o texto a partir das seguintes questões: por que tal personagem tem essa/aquela expressão facial? Que emoções, comportamentos podem ser percebidos a partir dessa/daquela expressão facial? O que a expressão facial revela sobre o contexto individual e social da personagem? Com essa atividade o aluno poderá refletir sobre a importância da expressão facial para a produção de sentidos que circundam determinado contexto social. Ao estimular a curiosidade por esse tema, os alunos podem perceber que a expressividade expõe as emoções trazidas pelos personagens – no texto e também no cotidiano da vida – evidenciando os elementos culturais da sociedade ali presentes (ANDRADE et. al., 2014).

Uma última sugestão metodológica é pedir aos alunos para recriar *Cinderela Surda* com elementos do contemporâneo, presentes na vida da comunidade surda, com criatividade e coerência na história: o celular, o *whatsapp*, o *facebook*, a balada sertaneja ou o baile *funk*. Pode-se também recriar o perfil das personagens: o príncipe era ouvinte, a Cinderela era surda etc., ou, ainda, recriar a história com um final infeliz ou cômico. Por fim, faz-se uma apresentação dessa narrativa, utilizando os recursos expressivos em Libras.

Com essa atividade, é possível debater com os alunos como as histórias guardam marcas culturais e ideológicas da época em que foram/são produzidas. A possibilidade de recriação da *Cinderela Surda* com outros elementos, outro enredo, outro final, reitera “a importância de que novas versões venham à tona com o intuito de questionar os clássicos e, ao mesmo tempo, reverenciá-los (ao fazê-los falar por meio dos interdiscursos que constituem nas novas versões)” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 129).

Ressaltamos que as sugestões aqui apresentadas buscaram enfatizar práticas de leitura que valorizem a interface entre literatura e o corpo como lugar de experimentação, pois, apoiados em Andrade et al (2015), Morgado (2011a) e Silva (2015), a vivência artística da comunidade surda materializa no corpo, na imagem e no olhar a realidade vivida a partir de uma experiência peculiar do mundo. Pensar a educação literária do surdo por esse viés permite a emergência de outros saberes – sobre a língua de sinais e sobre a cultura surda – que têm ficado ofuscados pelos interesses da política de educação inclusiva.

Portanto, essa prática da leitura que institui o leitor surdo e a leitura literária em sinais como eixos norteadores para a educação literária desvincula-se da pedagogização da literatura, na medida em que incentiva

A sociologia das ausências, que expanda o presente permitindo que nele se façam presentes os saberes e respostas ausentes (por haverem sido calados); a sociologia das emergências, que contraria o futuro expandido pelo discurso hegemônico, favorecendo e reconhecendo a experiência presente no mundo atual, dando voz aos tantos saberes subalternizados não como promessa de futuro, mas como efetivação de um mundo melhor no presente e a partir do presente (SANTOS, 2008 *apud* SANTOS; MORAES 2013, p. 94).

Considerações finais

Este artigo teve como temática a educação literária do aluno surdo no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, buscou investigar e propor práticas de leitura literária na educação de surdos que se distancie da apropriação da literatura e da língua de sinais como recursos pedagógicos para ilustrar conteúdos ou ensinar/divulgar a norma bilíngue.

Inicialmente, discutimos sobre a constituição do sujeito surdo e da literatura em língua de sinais na contemporaneidade inserido no contexto da educação inclusiva, à luz dos pressupostos dos Estudos Culturais. Em seguida, apresentamos aspectos históricos, teóricos e estilísticos que constituem a literatura em língua de sinais, aprofundando as discussões sobre a literatura infantil, foco deste estudo. Em seguida, abordamos o conceito de educação literária como prática, vivência em sala de aula a partir dos estudos de Dalvi (2013), Rezende (2014) e Rouxel (2013).

Norteados por esses autores, buscamos responder as seguintes questões: Qual a contribuição da literatura na formação do sujeito surdo? Que procedimentos metodológicos podem ser articulados quando se deseja trabalhar com a literatura em língua de sinais no Ensino Fundamental? Quais subsídios teóricos e críticos sobre a literatura em língua de sinais podem ser acessíveis e acessáveis pelos professores para desenvolverem práticas de leitura?

Primeiramente, podemos afirmar que a literatura em língua de sinais contribui para que os surdos conheçam e se apropriem de formas criativas de se expressar em sua própria língua, inventando expressões, vivenciando o jogo simbólico da linguagem, o ludismo, a fantasia, e também o contato com o mundo, com os conflitos e as contradições dos contextos em que estamos inseridos. A literatura, parafraseando Larrosa, “violenta e questiona as convenções que nos dão ao mundo como algo já pensado e já dito” (1999, p. 126); portanto, incentiva a reflexão, a crítica, permitindo que a criança surda se torne menos manipulável em relação às maneiras convencionais de se pensar a vida.

Em relação à literatura infantil em língua de sinais, evidenciamos que há um número reduzido de obras voltadas para crianças surdas. Algumas obras que circulam no cenário nacional produzidas pelo INES, pela editora Arara Azul, pela editora LSB estão em diferentes formatos (bilíngues, só em libras, com/sem ilustrações, com/sem legenda etc.). Na plataforma *Youtube*, há também algumas narrativas e poesias produzidas de forma autônoma por cidadãos da comunidade surda e simpatizantes e por instituições de educação de surdos em diferentes regiões do Brasil.

A partir da reflexão sobre esses objetos literários, buscamos apresentar algumas propostas de trabalho em que a literatura em libras ganha papel proeminente na formação do surdo. Nessa

ambiência, o aluno surdo lê/assiste à obra em sinais e transforma o seu corpo num espaço de materialização do texto literário. Tais práticas de leitura tomam como referência, inicialmente, a questão da expressividade, mas não se fecham nessa dimensão. Tomando como foco o aluno surdo, entendemos que as leituras expressivas dialogam com o lúdico, com o jogo, mas, ao mesmo tempo, abrem caminho para se perceberem as lacunas, as minúcias do texto literário, permitindo a reflexão com o mundo da vida, com a história e o contexto sócio-econômico-cultural.

Não ignoramos o fato de que há diferentes abordagens de educação literária voltadas para os surdos no Ensino Fundamental sendo realizadas em diferentes pontos do país. Nossa perspectiva neste estudo é, sobretudo, colocar em evidência a literatura em língua de sinais e provocar um engajamento do leitor surdo com o texto, que pode contribuir para a exploração da experiência humana, enriquecimento do imaginário, da sensibilidade da experiência fictícia, da construção do pensamento, do descentramento de si, portanto, de sua (trans)formação identitária.

Quanto aos subsídios teóricos e críticos disponíveis ao professor, acreditamos ter explicitado nos subitens “Sobre a literatura em língua de sinais” e “Sugestões didático-metodológicas” alguns caminhos para que o professor possa explorar processos interpretativos que estejam além da superfície textual: os recursos estilísticos das narrativas literárias, a discussão, a revisão da doxa, a articulação do texto com questões que tocam a vida cotidiana.

Esperamos ter contribuído para a discussão sobre a educação literária do surdo no Ensino Fundamental, sem pretensão alguma de esgotar todas as possibilidades para se trabalhar com o texto literário em sala de aula. Esperamos haver conseguido, sobretudo, propor práticas de leitura que se distanciem daquelas que tornam o aluno surdo um sujeito passivo que nada tem a dizer, que vive a memorizar e escrever palavras soltas, que não se apropria de outros discursos para ampliar seu discurso interior e transformá-lo num discurso múltiplo, heterogêneo.

Referências

ANDRADE, L. L. S. et. al. A expressividade do cinema mudo na construção de significados. *Revista distúrbios da comunicação*, v. 26, n. 1. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14753>. Acesso em: 05 mar. 2016.

CINDERELA. In: REGINALDO SILVA [Plataforma Youtube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aw2ts6GfuLI>. Acesso em: 01 mai. 2016.

CINDERELA SURDA. In: SISTEMA CHAPLIN [Plataforma Youtube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AE2aos08PjY>. Acesso em: 01 mai. 2016.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 67-98.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HEssel, C., ROSA, F., KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. Canoas: Ulbra, 2003.

- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 15-28.
- LARROSA, J. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-138.
- MORGADO, M. *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011a.
- MORGADO, M. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011b. p. 151-172.
- REZENDE, N. L. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, J. H. P. *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 37-54.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROSA, F. S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 91-112.
- SANTOS, A. N. et al. Diferentes usos da cultura surda na literatura: a língua de sinais atravessada por marcas culturais e ressignificada nos processos de inclusão. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 41-54.
- SANTOS, F.C.; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.
- 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, 2015a.
- SILVA, A.B. Formação literária do aluno surdo: algumas contribuições. In: _____. *Linguagens e Educação: nos caminhos da pesquisa – Libras*. Volume 1. Vitória: Faculdade Saberes, 2015b. p. 7-20. Disponível em: <http://www.saberes.edu.br/?p=publicacoes&pasta=37>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governabilidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de fev. 2015.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. C. *Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história*. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.