

A LITERATURA SURDA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Maynara Costa de Campos¹

Crizeide Miranda Freire²

Resumo: Por meio deste estudo propomos uma investigação a partir da questão: Como a Literatura Surda pode atuar como possibilidade formativa sobre as diferenças identitárias e culturais surdas na escola inclusiva? Para fundamentar esse percurso investigativo, esta pesquisa se subsidia nas autoras Karnopp (2008), Candido (2002), Mendes (2006), e nos autores Silva (2000), Hall (2006), e dentre outros pesquisadores tratam acerca das questões e potencialidades da Literatura contemporânea e seus marcadores identitários e culturais, bem como aqueles que dialogam sobre aspectos relacionados à inclusão educacional a partir das diferenças. Com os resultados da investigação, espera-se contribuir para os estudos literários contemporâneos, além de pretender colaborar com a educação de surdos e com o ensino de Literatura Surda na educação básica, proporcionando discussões e fomentando um debate arrolado nas questões identitárias, culturais e linguísticas de uma comunidade que cada vez mais se insere no contexto escolar e social.

Palavras-Chave: Literatura Surda. Culturas. Identidades. Formação.

¹ Mestranda em Educação e Diversidade (PPED/UNEB), Especialista em Libras (UNIBF). Licenciada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Endereço eletrônico: maynaracosta@live.com.

² Doutoranda em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB), Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Especialista em Texto e Gramática (UEFS), Formação de Professores em Letras Libras (UNEB) e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (ALFHA). Graduada em Letras — Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). Endereço eletrônico: crizfreire@gmail.com.

DEAF LITERATURE AS A FORMATIVE EXPERIENCE

Abstract: Through this study, we propose an investigation based on the question: How can Deaf Literature act as a formative possibility on deaf identity and cultural differences in inclusive schools? To support this investigative path, this research is supported by the authors Karnopp (2008), Candido (2002), Mendes (2006), and by the authors Silva (2000), Hall (2006), and among other researchers deal with issues and potentialities. of Contemporary Literature and its identity and cultural markers, as well as those that dialogue on aspects related to educational inclusion based on differences. With the results of the investigation, it is expected to contribute to contemporary literary studies, in addition to intending to collaborate with deaf education and with the teaching of Deaf Literature in basic education, providing discussions and fostering a debate on identity, cultural and linguistic issues of a community that is increasingly inserted in the school and social context.

Keywords: Deaf Literature. Cultures. Identities. Teacher training.

Introdução

A proposta dessa pesquisa é levar para a escola, de perspectiva inclusiva, questões relacionadas à cultura e às identidades surdas por meio da Literatura Surda, considerando os seus atravessamentos identitários e os impactos desse artefato cultural e para comunidade surda. Sabemos que, infelizmente, as escolas ainda não são inclusivas como gostaríamos. Assim, pode ocorrer de a proposta da circulação dessa literatura ficar restrita às finalidades conteudistas, e não numa perspectiva de contribuir com a inclusão de fato.

Buscando ampliar o debate sobre as diferenças culturais do sujeito surdo na escola e, entendendo a Literatura

surda como um artefato que faz reverberar o papel formador/transformador de que postula Antonio Candido (1972, p. 82), quando propõe que a literatura é algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem [...], é que emerge a seguinte problemática: Como a Literatura Surda pode atuar como possibilidade formativa sobre as diferenças identitárias e culturais surdas na escola inclusiva?

A este questionamento, pensamos ainda com as indagações de Larrosa, que em entrevista à Alfredo Veiga-Neto (1996, p. 134) aponta a leitura como formação ou como transformação do que somos, pois “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. Dessa forma, essa pesquisa também se propõe a compreender as potencialidades da Literatura Surda para a formação dos sujeitos, na perspectiva da diversidade linguística e cultural surda.

Aqui, nós entendemos a Literatura Surda como uma potencialidade cultural capaz de ressignificar valores linguísticos-culturais característicos das pessoas surdas. Sendo assim, temos a compreensão de que a Literatura Surda se localiza numa perspectiva de criação que se apropria do visual para consolidar suas vivências e o conhecimento que experiencia na vida social. Sendo uma obra de autoria surda ou não, entende-se que nela as identidades surdas devem ser representadas.

Partindo do pressuposto de Literatura surda como representação das identidades surdas, é que se considera a possibilidade dessa atuar como uma interface de mediação pedagógica nas discussões sobre essas diferenças surdas presentes na escola inclusiva, logo, contribuindo para a afirmação dessas identidades nesse espaço. De acordo com Santos Neto (2018):

uma escola inserida numa sociedade construída a partir do paradigma da exclusão dificilmente se tornará inclusiva se outras ações não forem também implementadas, quais sejam: a construção de uma cultura escolar inclusiva; a formação inicial e continuada de docentes e demais servidores em educação; a difusão da Libras no espaço escolar para os integrantes da comunidade escolar; a aquisição de materiais didático-pedagógicos em Libras para os/as estudantes surdos/as, dentre tantas outras (SANTOS NETO, 2018, p. 20).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre o que, de fato, faz uma escola ser inclusiva, apontando algumas questões que dialogam diretamente com essa proposta de pesquisa, a construção de uma cultura escolar inclusiva é uma delas. O que se percebe é que o debate acerca da inclusão ainda não se consolidou com intensidade no contexto escolar, a discussão ainda é esvaziada, inclinada ao assistencialismo. Segundo Mendes (2006), a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, uma vez que ela ainda se detém muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor. Para isso, é preciso visualizar os entendimentos que se tem sobre inclusão escolar e discuti-los numa perspectiva de valorização das diversidades culturais, identitárias e linguísticas.

Outro fator que incorre na concepção de Santos Neto (2018) concerne a aquisição de materiais didático-pedagógicos em Libras para os/as estudantes surdos/as, ação esta que dialoga diretamente com a proposta de inserção da Literatura Surda no espaço escolar, uma vez que ela trará à baila experiências e vivências da comunidade surda. Portanto, o seu uso parte da necessidade de fomentar discussões sobre as diferenças culturais dos sujeitos surdos no contexto da escola inclusiva.

Ao buscarmos subsídios para essa pesquisa na Legislação, temos o decreto 5.626/2005 — que Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — no qual, encontramos ratificada a necessidade de discutir na comunidade escolar questões linguísticas e culturais do sujeito surdo nos Artigo 14 e 23, onde se lê:

Art. 14.

V — apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

Art. 23.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo (BRASIL, 2005).

Desta feita, pode-se constatar a relevância dessa problemática não só para os estudos culturais das comunidades surdas, mas também para a sociedade em geral, especialmente, no âmbito educacional que, de alguma forma, irá se deparar com questões relacionadas ao ensino, aprendizagem, competências e habilidades do indivíduo surdo.

Encontramos também na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n. 13.146 de 2015 direitos do sujeito surdos, sobretudo. No que se refere ao fomento de discussões sobre inclusão na educação:

Art. 28.

V — Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

IX — adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o

talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015).

Compreendemos, dessa forma, a necessidades políticas agenciadas na formação de docentes para a utilização desta língua — Libras — em todas as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da docência compartilhada e colaborativa, conforme a Lei supracitada.

Recentemente, também foi sancionada a LEI n. 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021, a qual altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Para a comunidade surda e pesquisadores da área, essa mudança representa um ganho significativo para a educação de surdos. Em contrapartida, muitas discussões, no que tange às implicações desta lei na política de educação inclusiva, estão sendo intensificadas. Dentre outras coisas, a lei orienta sobre o fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; e oferece apoio aos surdos à preservação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura (BRASIL, 2021).

Se compararmos com os estudos de Literatura e obras produzidas pela comunidade ouvinte em Língua Portuguesa, constatamos que ainda são incipientes os estudos relacionados à literatura surda, bem como os aspectos envolvidos na sua produção — fato este que está diretamente relacionado à (in) visibilidade e à negação da própria Língua de Sinais. A forma com que se marginalizou essas línguas e o preconceito instituído sobre essa diferença linguística deixou marcas profundas que ainda perduram. Será mesmo que as línguas de sinais são capazes de exprimir experiências, garantir uma comunicação responsiva e precisa entre os sujeitos? Terão mesmo, através de uma linguagem espaço-visual, a capacidade de produzir algo de qualidade tal qual as línguas orais?

São questionamentos que colocam a Literatura Surda à margem, suscitando uma fragilidade estética.

Diversos mitos, ao longo do tempo, foram criados e persistem até hoje acerca da Língua de Sinais (LS). Um deles, por exemplo, é que ela seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos” (QUADROS; KARNOPP, 2004). Contudo, não se pode denominar os sinais da LS como gestos, uma vez que os sinais realizados nessa língua são a manifestação visível de um sistema complexo organizado em distintos níveis: lexical, sintático, fonológico, semântico etc. Sobre isso, citamos Quadros e Karnopp (2004, p. 12):

A produção gestual na língua de sinais também acontece como observado nas línguas faladas. A diferença é que no caso dos sinais, os gestos também são visuais-espaciais tornando as fronteiras mais difíceis de serem estabelecidas. Os sinais das línguas de sinais podem expressar quaisquer ideias abstratas (QUADROS; KARNOPP, 2004 p. 12).

Lamentavelmente, esses estereótipos recaem sobre todas as línguas de sinais, assim como a Libras, por exemplo, que não costuma ser compreendida como uma língua de fato por parte da sociedade brasileira. É perceptível nas mídias, nas redes sociais, nos editais institucionais, a Libras sendo definida como “a linguagem dos sinais”, porém esse é um conceito que acaba por desconsiderar as complexidades linguísticas inerentes à Língua de Sinais, pois apesar de ela ser uma forma de linguagem, sua configuração gramatical e linguística lhes assegura como uma língua.

É nesse contexto apresentado e por essas motivações, que nos permitimos adentrar nesse recorte dos estudos surdos e da escola inclusiva.

Sobre a Literatura Surda

Começamos a falar de Literatura Surda a partir de uma relação cultural, uma vez que, como já assinalamos aqui, são concepções que estão estreitamente interligadas. Por trazer, nas suas entrelinhas, representações de pessoas surdas, estudiosos apontam que essa Literatura constitui uma herança cultural materializada a partir de experiências vivenciadas pela comunidade surda.

Ainda é lugar-comum nos depararmos com discursos que trazem a ideia de uma cultura única, homogênea, não havendo, dessa forma, espaço para as identidades culturais surdas. Ao nos depararmos com essa sobre hegemonia em torno dos estudos sobre a surdez, passamos a refletir de que modo isso impacta no escopo dessa literatura surda, portanto, é válido salientar a importância de um olhar crítico para essas produções. Para Skliar (2001):

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem — ou podem surgir — processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções (SKLIAR, 2001, p. 28).

Nesse sentido, percebemos que as produções literárias surdas, bem como as discussões produzidas a partir delas, devem estar ancoradas à uma perspectiva multicultural, que vislumbra a heterogeneidade dessa comunidade surda dentro de noção histórica e política.

Da mesma forma, é importante refletir a dimensão sociohistórica desses artefatos. Percebe-se que essas produções não emergiram recentemente, uma vez que as subjetividades de pessoas surdas sempre existiram, possibilitando esse potencial criativo literário entre a comunidade surda. A grande questão é que hoje, por terem alcançado o direito do uso das línguas de sinais, as criações vêm aumentando incontestavelmente e o meio de propagação se tornou mais amplo. Plataformas com alta capacidade semiótica como o *YouTube*, *Instagram* e *Facebook* têm proporcionado uma maior circulação dessas produções em rede. Com a constante evolução tecnológica e o seu acesso mais democrático, a Literatura Surda, gradativamente, passa a ter espaço e obtém registro dessas narrativas surdas através do recurso visual midiático.

A literatura em movimento: tradução, criação e adaptação

Dando seguimento ao processo metodológico de produção literária surda, abordaremos os três modos pelos quais ela se apresenta — tradução, adaptação e criação. O primeiro encerra os textos literários escritos, traduzidos da língua portuguesa para a Língua de Sinais; o segundo, pertence às adaptações dos textos clássicos à realidade dos surdos; e o terceiro, engloba as produções textuais dos surdos (PORTO; PEIXOTO, 2011, p. 168).

Na tradução, as narrativas criadas nas línguas orais são vertidas para Língua de Sinais, com o objetivo de que esse processo possa contribuir para o conhecimento e divulgação do acervo literário em diferentes tempos e espaços (MOURÃO, 2011). Nesse método, geralmente, utilizam-se dois processos de tradução definidos por Jakobson (1975) — a) Interlingual: consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e b) Intersemiótica: consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais. Na Literatura Surda, a tradução interlin-

qual aparece quando se realiza a tradução de um texto escrito/oral para Língua de Sinais e vice-versa, já a intersemiótica aplica-se à Literatura Surda quando envolve a tradução de narrativas escritas em Língua Portuguesa em vídeos, filmagens envolvendo imagens e signos linguísticos.

Já as adaptações são releituras de obras já existentes em línguas orais, acrescentando-lhes personagens, episódios ou descrições que remetam a questões da cultura surda, preservando, porém, de forma ostensiva, o enredo original (RIBEIRO; PEREIRA, 2015). Nesse método, o que acontece são adaptações dos aspectos culturais representados na obra, abrindo-se espaço para questões relacionadas à cultura surda. É o caso do conto de fadas “Cinderela”, que foi adaptada para a Literatura Surda e traduzida para a Língua Brasileira de Sinais em sua modalidade escrita, intitulando-se “Cinderela Surda”, de Carolina Hessel Silveira, Lodenir Becker Kar-nopp e Fabiano Souto Rosa.

No processo de criação, a narrativa é original, geralmente, criada diretamente em Língua de Sinais. Ela se desenvolve de forma independente da escrita e cultura oral. Segundo Mourão (2011, p. 54) “são textos que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, ideias que circulam”.

Considerando todo esse arcabouço estético literário e as potencialidades da Literatura Surda conceituados e contextualizados acima, é que nos posicionamos em favor da sua relevância como dispositivo pedagógico na escola inclusiva, apresentando-se como artefato cultural mediador nas discussões e práticas de inclusão de estudantes surdos. Para Mourão (2011):

se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com as histórias, com textos literários (em sinais ou através de leituras), essa aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, eles teriam mais possibilidade de

imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam como uma fábrica de histórias de subjetividades literárias, logo produzindo ideias e criatividade — isso seria criação (MOURÃO, 2011, p. 54).

Dessa forma, a Literatura Surda na escola inclusiva mostra-se como um material que contribui para o reconhecimento das identidades surdas que circulam ou possam vir a circular no espaço escolar, possibilitando um debate sobre as diversidades linguísticas e culturais e propiciando um ambiente aberto a essas diferenças.

Trazer à tona a questão da identidade nos impulsiona a buscar conceitos sobre o que é identidade. Todavia, assim como cultura e literatura, sua definição, “é demasiadamente complexa” (HALL, 2005, p. 8). Para essa pesquisa, encontramos subsídio nas concepções de Stuart Hall (2003, p. 432, 433) em que aponta as identidades como resultado de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos. Elas, as identidades, são construídas a partir de um processo de identificação, contudo não são estáveis, estão em constante processo de transformação. Assim também, Hall (2011) discute que, embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional.

Considerando todos os pressupostos apontados nesse referencial teórico, as premissas relacionadas à Literatura Surda e a possibilidade dessas discussões na escola regular inclusiva, concebemos a compreensão de que devemos enxergar “a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas”, como abordado por Silva (2000, p. 75). Dito de outro modo, ao invés de partirmos da identidade, partimos do princípio da diferença que é construtiva, para daí discutir identidade.

Tendo como base essas definições, entendemos que as identidades surdas serão construídas a partir de um conjunto de valores históricos, sociais e culturais dos povos surdos. Essas representações auxiliarão no processo da formação identitária que são consolidadas, reflete Strobel (2008), a partir de comportamentos transmitidos coletivamente, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos nas comunidades surdas.

Literatura Surda como experiência formativa

Diante da conjuntura esboçada até aqui, pensar a Literatura Surda como experiência formativa é pensar, sobretudo, no processo de mediação literária sobre o qual os sujeitos engajados nessa experiência podem ser direcionados.

Já apontamos acima acerca da potencialidade da Literatura Surda em nos oferecer materializações de experiências históricas, linguísticas e culturais da comunidade surda. Contudo, é imperativo estarmos atentos ao fato de que essas vivências não dão conta de representar, por exemplo, todo um arcabouço identitário presente nessas comunidades, aliás, nenhuma literatura tem por garantia essa universalidade. Portanto, é muito provável que esses tensionamentos possam vir à tona, com mais precisão e densidade, por meio de uma mediação literária.

No contexto da educação inclusiva, professores, gestores e todos os envolvidos no contexto escolar, ainda têm muito a conhecer a respeito das culturas surdas. Sabemos que a escola é uma ambiência caracterizada por sua heterogeneidade e multiplicidade de sujeitos e saberes. Apesar disso, os estudos vêm mostrando que, essas diferenças, em sua grande maioria, são invisibilizadas ou até mesmo apagadas constantemente. Essas identidades que, por sua vez, são estigmatizadas, referem-se àquelas que estão mais próximas

da "anormalidade", por conceituar, ou mesmo compreender a diferença numa perspectiva patologizante.

Para dialogarmos, brevemente, sobre o conceito de normalidade e anormalidade, trazemos Silva, o qual irá dizer que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2014, p. 83).

Dentre essas identidades, "indesejáveis", poderíamos dizer que a surdez ainda é vista dessa forma, especialmente, no ambiente escolar e em espaços sociais como um todo. Isso porque, existe uma forte corrente terapêutica que atravessa os estudos da surdez, considerando-a uma questão patológica. Esse mesmo imaginário percorre os corredores escolares, fazendo com que estudantes surdos, sejam marcados pela falta.

É nesse sentido que a Literatura Surda se insere como sendo uma possibilidade de interface na mediação entre essas visões sociológicas e terapêuticas, a fim de desmistificar, dialogar e debater sobre esses aspectos identitários e cultu-

rais, os quais, muitas vezes, são descaracterizados e silenciados em virtude de uma falta de conhecimento.

Como disse Antonio Candido “a literatura provoca seus efeitos não porque é forma de conhecimento, mas principalmente porque “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (CANDIDO, 1995, p. 244). Sendo assim, além de ser um caminho para aprendizagens, a Literatura Surda se oferece como possibilidade de redescoberta e ressignificação dos modos como lidamos com o outro e suas questões socioculturais.

É importante chamar a atenção, dentro dessa mediação literária, para o processo de surgimento dessas produções literárias surdas, uma vez que, certamente, surgem dessa união entre o desejo de criação do autor com as condições sociais às quais está inserido. Portanto, a obra literária surge para organizar as narrativas, isto é, as experiências de vida desses sujeitos. Assim, se constitui um “processo por cujo intermédio à realidade do mundo e do ser se torna, na narrativa ficcional, componente de uma estrutura literária, permitindo que esta seja estudada em si mesma, como algo autônomo” (CANDIDO, 1993, p. 9).

Contudo, o ato de narrar-se, não ocorre de forma isolada, é necessário entrar em contato com outras narrativas, e essa conexão é a chamada experiência de leitura que, segundo Larrosa (1996), é uma experiência formativa. Para ele, a atividade de leitura é como “[...] algo que tem a ver com aquilo que nos faz sermos o que somos [...], como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 1996, p. 134).

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de

práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (LARROSA *apud* VEIGA-NETO, 1996, p. 417).

Para nós, aqui está o sentido de literatura numa perspectiva de experiência formativa, é assim que a obra literária passa a ser mais que um conhecimento adquirido a respeito das experiências de alguém e se torna um artefato de produção de subjetividades.

É a partir desse caminho que vislumbramos a possibilidade de conhecimento de si e do outro; reinvenção de si e de suas práticas pedagógicas; que provocam uma quebra de verdades arraigadas e barreiras atitudinais sobre culturas e identidades dissidentes, quais sejam, nesse momento, ligadas à comunidade surda.

(In)conclusões

Pensar a escola numa perspectiva de inclusão, de circularidade de saberes e seres diversos, nos permite reafirmar a necessidade uso da Literatura Surda enquanto processo formativo, favorecendo tanto a comunidade surda como todos os envolvidos no processo educacional.

As relações epistemológicas constituídas e construídas nessa agência social, onde a diversidade linguística e cultural, a identidade do sujeito se apresenta em processo, em um movimento cíclico de reciprocidade, que leva o surdo a construir sua identidade surda e ter, como artefato dessa construção, a Literatura Surda a seu serviço.

Nas andarilhagens do ensinar, o aprender deve ser o cerne do evento, os sujeitos ali presentes aprendizes diversos, modificando-se conforme o processo formativo, de acordo com os dispositivos ali presentes. E, no reflexo dessa ação, ratificamos a Literatura Surda como elemento necessário nesse contexto, na contramão da exclusão, possibilitando ao surdo uma escola inclusiva de fato e direito.

Referências

- BRASIL. *LEI N. 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021*. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 146, p. 1, 3 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf. Acesso em: 3 jul. 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-63.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas*. São Paulo: Duas Cidades Ed.34, 2002.
- CANDIDO, A. Discurso de paraninfo. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, A. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.
- KARNOPP, L. B. *Literatura surda. ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

KARNOPP, L. B. *Literatura surda*. UFSC: Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificca/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas, 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387-405.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: experiência das mãos literárias*. 2016. 287f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOURÃO, C. H. N. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. *Revista Espaço*, v. 1, n. 37, fev. 2017.

SANTOS NETO, D. N. dos. *A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA*. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

STROBEL K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

[Recebido: 7 ago. 2021 — Aceito: 31 ago. 2021]