

SURDO: DIREITO DE ACESSO À FRUIÇÃO LITERÁRIA

DOI: 10.47677/gluks.v23i2.391

Recebido: 11/06/2023

Aprovado: 10/10/2023

ROCHA, Helen Cristine Alves ¹

RESUMO: É inegável a importância de uma literatura com manifestações culturais de surdos e/ou marcada pela experiência visual (Sinalitura), que possa contribuir com a construção dos mais variados aspectos de sua subjetividade, especialmente com o estímulo ao uso da imaginação e da fantasia. À vista disso, a proposta deste artigo é demonstrar que o surdo tem o direito de acesso à literatura que respeite suas especificidades: a literatura visual, já que ele se apropria do conhecimento e atribui significado ao mundo por meio de uma língua gestual-visual e de formas visuais de registro. Sendo assim, o livro-imagem é uma literatura de e para surdo da qual ele pode fruir de forma autônoma, pois suas imagens, por si sós, tecem o enredo. Com ele, é possível o acesso visual a conteúdos ficcionais e a participação do surdo na formação cultural em que está inserido. Como afirma Antonio Candido (2011), o direito à literatura é indispensável. Então, a sua fruição não pode ser negada a ninguém e, por isso, os surdos devem ter amplo acesso a ela por meios que privilegiem suas potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo, Direito, Sinalitura, Livro-imagem.

Considerações iniciais

O termo “Literatura Surda” é constantemente reproduzido sem que haja uma reflexão sobre o seu significado. Essa expressão, da qual Lodenir Karnopp e Nelson Pimenta se apropriaram e traduziram do inglês, publicando textos a respeito, vem sendo replicada em artigos, dissertações, teses e eventos como se, de fato, conceituasse e remetesse à literatura de/para surdo. Ela se refere, sim, às bibliografias/produções da comunidade surda, não necessariamente literárias. Além disso, a linguista e seus seguidores supõem que Literatura Surda e cultura surda refiram-se às produções de surdos de qualquer lugar, mas o fato é que não há cultura unificada, universal, e literatura remete a textos conotativos e artísticos.

Por conseguinte, outras nomenclaturas surgiram para se referirem às produções da comunidade surda, quaisquer que sejam: Escritas Surdas, Visualiterária, literatura

¹ Docente contratada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); doutora em Estudos Literários (PPLET/UFU); intérprete de Libras; idealizadora da Sinalitura. E-mail: helencarocha@gmail.com.

visual/sinalizada. Todas elas se dizem literárias. Porém, os textos que as compõem desempenham a função de transmitir mensagens ou afirmar posicionamentos políticos; conhecer os surdos; reivindicar direitos e reconhecimento; contar experiências, dificuldades, vitórias ou opressões. Tudo isso a literatura faz, mas de forma velada. Diante disso, é preciso verificar nos textos aquilo que os colocaria dentro do rol teórico-analítico de literatura, pois nem todo texto é literário e a literatura não está a serviço do que quer que seja, o que faz a tese de doutorado intitulada *Sinalitura: proposta teórica e análise crítica da Literatura Surda* (ROCHA, 2022), da qual este artigo é um recorte. Nela, rompe-se com essa ideia pedagogizante para a literatura e problematiza-se o termo e o conceito de “Literatura Surda”, criando uma nova noção e atribuindo às criações de surdos, para surdos ou acessíveis visualmente a eles o nome de Sinalitura².

Assim, diferentemente do que apregoam os principais teóricos da Literatura Surda, a literatura possui um discurso estético e não utilitário, tanto o é que na obra *Rapunzel Surda* (2005) há o universo maravilhoso. No entanto, ela e outras obras analisadas por Helen Rocha (2022) não possuem elementos visuais suficientes para tecerem o enredo, a ponto de não pertencerem à Sinalitura, ou seja, não são visualmente acessíveis aos surdos. Infelizmente, em muitas delas não é ressaltada a importância da visualidade ou da Língua de Sinais para o surdo, como aquelas que lhes dá acesso aos conhecimentos, aos valores, ao entendimento de mundo. Dentro dessa perspectiva, obras não consideradas Literatura Surda, como *A Família Sol, Lá, Si* (2008a) e *O canto de Bento* (2008b), por serem taxadas de “medicalizantes” e ouvintistas, com efeito, são visualmente acessíveis aos surdos, são Sinalitura.

Os próprios difusores da Literatura Surda restringem o acesso desses sujeitos ao texto literário impresso, valorizando a modalidade escrita do Português em detrimento da modalidade sinalizada/visual, como em *A Fábula da Arca de Noé* (2014). Isso reforça o pouco ou nenhum acesso à literatura por parte do surdo, porque são poucos os que leem e interpretam em Português ou em Língua de Sinais escrita. Conseqüentemente, ele é privado de desenvolver o seu aprendizado em iguais condições com ouvintes. Por isso, a proposta

2 O termo remete à literatura composta por um discurso estético-visual, que pode ser composto pela Língua de Sinais, o corpo, o desenho da sinalização, as imagens, os traços, a *performance*, a estética, ou seja, por formas visuais de registro e o que pode representar a cultura e a identidade do surdo, compondo o enredo de forma visual e dando forma/sentido à diegese narrativa. Portanto, ele está vinculado à Língua de Sinais, às imagens, ao modo visual de comunicação, ao livro-imagem, às criações que, de algum modo, o surdo tenha acesso com independência (ROCHA, 2022).

deste artigo é demonstrar que o surdo tem o direito de acesso à literatura que respeite suas especificidades: por meio de formas visuais de registro, as quais são os pontos de partida para seu processo de ensino, de aprendizagem e de acesso ao conhecimento e à Literatura. Como? Por meio da Sinalitura: de literatura visual, como o livro-imagem.

Com isso, pretendo incentivar, valorizar, preservar e promover o acesso desse sujeito à literatura, contribuindo com esse ramo de estudos, pois quase não há fortuna crítica sobre o tema, ainda que se trate de um tema importante e emergente. Professores poderão trabalhar com textos visuais em sala de aula, que atendam à especificidade do sujeito surdo e realmente o incluam nas aulas de Literatura, nesse processo de ensino e aprendizagem. Espero vislumbrar outras possibilidades literárias voltadas para esse público e ampliar ainda mais o campo de pesquisa dos Estudos da Surdez³ e dos Estudos Literários dentro desse viés de uma literatura acessível a ele. Embora trate da narrativa hegemônica que se urde em torno do constructo discursivo Literatura Surda, o problema dessa categoria é tão universal quanto qualquer outro, desde que não tenha um tratamento fundamentalista.

Literatura acessível ao surdo: sinalitura – o livro-imagem

Há dentro dos Estudos Surdos expressões intocáveis, como totens e tabus, e “Literatura Surda” é uma delas (CARVALHO, 2019). “E o estado da discussão é sempre pautado por parâmetros relativos à fé e à aceitação” (CARVALHO, 2019, p. 210). Nessa seara, militância e reflexão acadêmica são territórios tidos como inseparáveis. Por isso, o que me incomodou, inicialmente, foi a aplicação do termo Literatura Surda a contextos de militância identitária, de programa político, de reconhecimento cultural, de instrução pedagógica. O grande perigo que espreita a Literatura Surda no que diz respeito à sua categorização como literatura é justamente o de se apresentar, *a priori*, como surda. Se é destinada aos surdos deve ser acessível a eles, qualquer que seja seu suporte – impresso ou fílmico. Ela muito ensina, mas a forma como isso procede é a chave de tudo.

Olhar essa noção com certo estranhamento e desnaturalizá-la é uma tarefa arriscada, tendo em vista que foi feita em um

3 Prefiro a expressão “estudos da surdez”, para evitar, em conformidade com Luiz Carvalho (2019), fazer uso do controverso termo “Estudos Surdos”. Para esse estudioso: uma espécie de ramificação ou adaptação do termo “Estudos Culturais” aplicada ao sujeito Surdo (com letra maiúscula) essencialmente sinalizante, o que se mostra como um método redentor, a única forma de encarar a surdez (CARVALHO, 2019).

meio intelectual cuja estratégia discursiva pauta-se, sobretudo, em “naturalizar” e repetir à exaustão aquilo que deseja não ser tratado como “clínico”. Mas que, no fim, acaba sendo submetido a outros mecanismos de controle social advindos de outros saberes sancionados pelas ciências sociais e pelas Pedagogias. (CARVALHO, 2019, p. 140 – grifos do autor)

Pelo viés dos Estudos Surdos, o controle social da surdez como patologia não advém somente do campo da medicina, mas de outros campos do saber: antropologia, sociologia, psicologia. Somente as áreas da Linguística e de Educação é que estão autorizadas a discorrer sobre o universo da surdez; as outras são vistas como medicalizantes, ouvintistas, discriminatórias, não conhecedoras dos Surdos (com letra maiúscula). O que os teóricos dos Estudos Surdos fazem, muitas vezes, é trocar um discurso de poder por outro. Por isso, é preciso relativizar e tornar um pouco mais complexa a perspectiva enrijecida e essencialista de Literatura Surda e de identidade surda presentes em muitos discursos sobre a surdez.

Durante anos, os surdos foram obrigados a oralizar. O modelo clínico-terapêutico de cura da surdez trouxe muitos prejuízos para o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, da cognição e da convivência social desse grupo de pessoas. A Língua de Sinais e as formas visuais de registro são os pontos de partida para o processo de ensino, aprendizagem e acesso ao conhecimento e à Arte pelo sujeito surdo. Diante disso, é perceptível a irregularidade deste contexto: uma Literatura Surda impressa escrita predominantemente em Português, que não considera a especificidade linguística de seu principal público-alvo e nem sua capacidade imaginativa. Além de haver a transgressão no que tange a regulamentação legal, é notória a transgressão com o surdo.

A Lei de Libras (10.436/2002) e o Decreto (5.626/2005) que a regulamenta preconizam a inclusão do surdo no processo de aprendizagem. Por esses regimentos, todas as instituições públicas devem garantir às pessoas surdas o acesso às informações necessárias em sua língua materna. Dessa forma, é preciso que o corpo docente tenha conhecimento acerca do letramento visual do surdo para, efetivamente, garantir esse acesso. Como o surdo terá acesso à literatura na escola? Por meio da Sinalitura. Assim, se for em Língua de Sinais ou em formas visuais de registro, ele terá oportunidades de múltiplas vivências culturais e identitárias, o que pode estimular a aquisição e a ampliação de seus conhecimentos.

A noção de Sinalitura está associada às criações de/para surdos ou às criações que, de algum modo, eles tenham acesso autonomamente – isto é, que sejam compostas por um texto

predominantemente visual/imagético. À vista disso, a Sinalitura está atrelada à Língua de Sinais, às imagens, ao modo visual de comunicação, ao livro de imagem, à *performance*, visto que pode ser fruída por intermédio de sua semântica visual escrita ou corporal. Com relação ao surdo, a forma principal de registro de suas produções é a Língua de Sinais. Por isso, a *performance* é fundamental em sua criação literária. O encenador incorpora o enredo e a experiência visual – também corporal – do público vai construindo os sentidos. Assim, Sinalitura é um termo composto pela aglutinação de duas palavras: “sinal” e “literatura”. Por isso, ele abrange o universo do surdo, a Língua de Sinais e as formas visuais de acesso e de registro, o que representa sua cultura e sua identidade; e a literatura, a estética, o sonho, a magia, aquilo que coloca a obra em um patamar diferenciado. Nesse sentido, entendo que não há como desvincular a literatura daquilo que a compõe: a estética.

A língua materna do surdo é visual-espacial e suas experiências perpassam o canal da visão, para que desenvolva a linguagem utilizando recursos de natureza visomotora. Muitas vezes, as práticas criadas para proporcionar o desenvolvimento do surdo em um nível de letramento visual não se consubstanciam em métodos adequados às suas peculiaridades, porque ele está relacionado à produção narrativa que utilize a visão como principal fonte de compreensão/acesso à informação. Destarte, o visual como área de conhecimento nos possibilita conhecer um pouco mais as possibilidades de apropriação, produção e fruição estética da obra literária. Hoje, dispomos de aparato tecnológico e de uma vasta literatura visual que pode ser usada para o letramento e para o acesso do surdo à literatura.

Para Gladis Perlin (1998), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva, isto é, a sua percepção acontece por meio da visão, sua comunicação por meio da movimentação corporal (expressões faciais e corporais) e, principalmente, das mãos, enquanto para os ouvintes isso acontece por meio da audição e da fala, tendo a visão um papel secundário, nesse sentido. Assumir a surdez como uma “experiência visual” é compreender “que as experiências vivenciadas pelos surdos são muito mais experiências de visão do que de não audição” (NOGUEIRA; CARNEIRO; NOGUEIRA, s.d., p. 20). O surdo é a pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Língua de Sinais. Como “as representações simbólicas do mundo dependem dos canais sensoriais, a experiência visual está presente em todos os tipos de representações e produções dos surdos” (NOGUEIRA;

CARNEIRO; NOGUEIRA, s.d., p. 20). Desse modo, a disponibilização de uma literatura visual é essencial para a construção de sua identidade e de sua cultura.

O desenho da sinalização e as imagens se mostram mais compreensíveis à leitura visual do surdo sinalizante e podem ser amplamente explorados. A obra *A cigarra surda e as formigas* (2004), por exemplo, é composta pela escrita em Português, o desenho da sinalização em Libras e a escrita de sinais – ainda pouco conhecida pela maioria dos surdos. A coleção *Contos Clássicos em Libras* (2010) também se mostra preocupada com a divulgação de contos clássicos infantis e com o acesso do surdo sinalizante aos seus 10 livros, valorizando o processo educacional de alunos surdos e ouvintes. Isso acontece porque traz o desenho da sinalização em Libras para contar a história (abaixo da escrita em Português). Além disso, cada livro tem um CD com jogos e a tradução da história em Língua de Sinais, o que sugere uma valorização da Libras.

Em seu interior, as ilustrações aparecem do lado esquerdo da página. Apesar de lermos da esquerda para a direita, o principal veiculador de sentido dessa história é a Língua de Sinais e o Português escrito, pois aparecem nas páginas da direita e a tendência é que ela apareça primeiro e estática diante de nossos olhos, pois será olhada antes que possamos virá-los para a página da esquerda, visto que a página da direita é a que se move com o movimento de virar a página (BARZOTTO, 2001). Por isso, a imagem é apreendida em um segundo momento, o que pode ou não confirmar/modificar a mensagem oferecida pelo texto em sinais e em Português escrito. Trata-se de um livro ilustrado, no qual texto e imagem se relacionam e são interdependentes. Nessa obra, a escrita em Português não se sobressai nem às ilustrações e nem ao desenho da sinalização em Libras. Portanto, é Sinalitura.

Outras obras impressas que se destacam dentro da Sinalitura: *Tibi e Joca* (2001), *Casal Feliz* (2010), *A Família Sol, Lá, Si* (2008a), *O canto de Bento* (2008b), *Adão e Eva* (2011b), *Patinho Surdo* (2011c), *A onda* (2008), *Bocejo* (2019), *Bárbaro* (2011), *Linhas* (2022), *Sem fim* (2016), *Pinçada de coragem* (2019), *Vazio* (2014), *Concerto de piscina* (2021), *Zoom* (2002), *João e Maria* (2005), *A Bela Adormecida* (2005), *O rouxinol e o imperador* (2005). Nelas, a leitura acontece pelo encadeamento de ilustrações sequenciais. São livros que o surdo, desde a infância, poderá fruir de forma autônoma, pois o seu discurso visual é suficiente para compor o enredo. Nesse sentido, não há a necessidade da inserção escrita do Português, da escrita de sinais ou do desenho da sinalização em Libras para o entendimento e a construção de sentidos. Logo, trata-se de textos visuais, nos quais as

ilustrações se correlacionam para criar e veicular a diegese narrativa. Em *Adão e Eva* (2011b) e *Patinho Surdo* (2011c), as ilustrações, são, por si sós, suficientes para engendrar o enredo, para a sua fruição estética, para atribuições de sentido. Por meio de releitura imagética, *João e Maria* (2005), *A Bela Adormecida* (2005) e *O rouxinol e o imperador* (2005) fazem parte de um projeto de adaptação de contos de fadas elaborado por Taisa Borges. Inclusive, *O rouxinol e o imperador* foi premiado como o Melhor livro de imagens em 2005 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Para o surdo, o livro de imagem pode ser um caminho para introduzir o gosto pela leitura, despertar o interesse pela arte, desenvolver a capacidade de interpretação, estimular o pensamento visual e o desenvolvimento da imaginação, compartilhar várias versões da história, interagir com ela e preencher lacunas, fazer conexões com sua própria realidade. Além disso, pode ser eficiente em demonstrar as possibilidades da Língua de Sinais na reconstrução/contação dessas histórias, e em desenvolver o pensamento crítico de seu leitor/visualizador. A narração em Libras e por meio de ilustrações, seja em formato de papel ou filmico, é importante “como forma de oferecer ao aluno surdo elementos de percepção dos recursos discursivos mais próximos das características de textos escritos sobre um suporte material de papel” (CARVALHO; JÚNIOR, 2014, p. 168).

Quando se pensa em livros, “*pensa-se no texto escrito, que, mesmo na nossa civilização da imagem, é ainda considerado como o único meio de comunicação sério, sobre o qual se pode exercitar o pensamento. Quase não se admite que se possa pensar a partir de imagens*” (SCARPIT apud CAMARGO, 1995, p. 81 – grifos do autor). No entanto, para o surdo que não lê a modalidade escrita e pensa a partir de imagens, esta tem o valor do texto escrito, “*e o livro de figura ou o álbum ilustrado desempenham o papel do livro*” (SCARPIT apud CAMARGO, 1995, p. 81 – grifos do autor). Assim como um ouvinte lê o texto escrito de sua língua oralizada, o surdo lê a imagem, “*quer dizer, recebe dela uma mensagem, expressa-se sobre essa imagem, comunica-se*” (SCARPIT apud CAMARGO, 1995, p. 81 – grifos do autor), porque se utiliza de um canal visual-espacial para a comunicação e entendimento de seu entorno.

Infelizmente, ainda há pessoas que fazem “cara feia para o livro de poucas páginas, com muitas ilustrações, com pouco texto. Por que essa má vontade? As letras impressas no papel também têm um desenho – não são pensamentos para serem captados telepaticamente...” (CAMARGO, 1995, p. 56). Ou seja, a imagem também é promotora de

sentidos e de discursos, sua presença na obra não é gratuita, pois não se configuram de qualquer maneira e produzem sentido. Por conseguinte, pelo menos as criações literárias de/para surdos devem ser fruídas em Língua de Sinais e em formas visuais de registro, já que, para o surdo, a visualidade é seu mundo, é seu entendimento, sua forma de vida. Se há uma obra cuja visualidade é a combinação de imagens que se sucedem, ou se essas imagens forem formadas pela Língua de Sinais, vislumbraremos seus acontecimentos, pois poderemos criá-los a partir do que vemos. A obra que privilegia explicitamente o visual é mais acessível ao surdo, como o livro-imagem e alguns livros ilustrados, nos quais as imagens estão em evidência mais do que o texto escrito e, sozinhas, podem tecer a trama.

Ao longo de sua evolução histórica, o livro ilustrado infantil vem se inovando e a imagem vem conquistando gradativamente um espaço determinante. Hoje, “ela revela sua exuberância pela multiplicação dos estilos e pela diversidade das técnicas utilizadas. Os ilustradores exploram ao máximo as possibilidades de produzir sentido” (LINDEN, 2011, p. 8). Os processos de criação de linguagens, a compreensão da elaboração semiótica e dos objetos estão cada vez mais sendo aperfeiçoados para a produção das ilustrações e ficando gradualmente mais complexos diante do avanço científico e tecnológico.

É importante enfatizar que a ausência de texto não implica em ausência de discurso. O livro de imagem, diferentemente do que comumente se pensa, não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler, nem mesmo necessita de um mediador, no sentido de ser uma figura sem a qual a criança – ou quem quer que seja – não conseguirá atribuir sentidos ao texto visual. Acredito que o surdo, bem como qualquer pessoa, pode fruí-lo de forma autônoma. O texto visual, segundo o conhecimento de mundo de cada um, “pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço” (CAMARGO, 1995, p. 79). Além de ampliar a consciência que temos de nossa cultura e de outras, o aperfeiçoamento das técnicas de impressão contribui para a ampliação das possibilidades de criação visual, que intervêm no estágio da impressão e atesta a crescente valorização do *status* da imagem reproduzida (LINDEN, 2011). Portanto, as ilustrações se mostram em crescente desenvolvimento e são potencializadoras para o desdobramento de sentidos. Com *Casal Feliz* (2010), por exemplo, Cléber Couto permite o acesso de pessoas surdas ou não à fruição estética, tão plena quanto possível, de bens que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro.

De acordo com Camargo (1995), a ilustração do livro infantil é reconhecida há muito tempo, mas os estudos sobre ela só começaram a aparecer na segunda metade do século XX, em grande parte devido aos estímulos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ, na cidade do Rio de Janeiro e do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil-CELIJU, na cidade de São Paulo. Mas o que é a ilustração? É “toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc.” (CAMARGO, 1995, p. 16). Seu processo inverso é quando o texto é criado a partir de imagens. Por isso, Sophie Linden (2011) aponta que o livro ilustrado é composto por duas linguagens: o texto e a imagem. As imagens podem propor uma significação articulada com o texto, não sendo redundantes à narrativa, mas solicitando uma apreensão conjunta do que está escrito e do que é mostrado. No livro ilustrado, a ilustração e a imagem se complementam e juntas produzem uma história, um significado que depende de sua inter-relação. Nesse sentido, a imagem individual não possui uma sintaxe ou fluxo linear, como no livro-imagem, mas congela momentos específicos no tempo, raramente apresentando mais de um evento dentro de um único quadro (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Camargo explica (1995, p. 30): “[p]ensamos que um mapa explica, melhor do que um texto, o percurso de um rio; pensamos que desenhos tornam um livro mais atraente, principalmente aos olhos infantis. Daí a ideia de que o papel da ilustração seja informar e enfeitar”. Sim, a ilustração pode informar e enfeitar uma obra, mas, além disso, ela acompanha o texto na promoção de seu sentido, ampliando-o, exemplificando-o, tecendo-o. Enquanto as palavras podem apenas descrever o espaço, as imagens podem efetivamente mostrá-lo, fazendo este modo muito mais eficaz e, geralmente, mais eficiente (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Para Linden (2011, p. 21 – grifos da autora), hoje “a imagem parece ter se afirmado a ponto de contaminar o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual *a priori*”. O visual está cada vez mais em destaque. Ademais, o livro ilustrado “passa por uma ampla efervescência criativa que já não tem limites em termos de tamanho, materialidade, estilo ou técnica e toda sua dimensão visual, inclusive tipográfico, é em geral muito elaborada” (LINDEN, 2011, p. 21). Atualmente, as possibilidades de criação de imagens são múltiplas. Diante disso, tanto o livro ilustrado quanto o livro-imagem requerem uma leitura crítica à altura.

De acordo com Camargo (1995), Juarez Machado desenhou nosso primeiro livro só de imagem, *Ida e volta* (1975). Em 1980, Eva Furnari publicou quatro livros de imagem: *Todo*

dia, De vez em quando, Cabra-cega, Esconde-esconde, e vários outros. Esses são apenas alguns exemplos de textos visuais dentre muitos outros, inclusive já citados, cujos discursos são tecidos por meio de recursos visuais e, por isso, são obras literárias visualmente acessíveis aos surdos. Essa é uma forma específica de expressão. Nela, o ponto de vista é o da imagem. Uma das grandes forças desse tipo de obra é situar o leitor/visualizador dentro de um mundo em movimento múltiplo e valorizar a ideia das trocas da diversidade, além de conscientizá-los da noção de tempo e espaço (LINDEN, 2011).

Essas relações espaço-temporais devem ser consideradas em função do projeto narrativo e dos meios utilizados para concretizá-lo (LINDEN, 2011). Uma imagem fixa dificilmente expressará o tempo, então, ela deverá criar soluções próprias já que carece, *a priori*, da sucessividade e da linearidade que caracterizam a expressão temporal. Apesar de não poder representar o tempo, como faz a imagem animada, ela pode sugerir uma evolução temporal (LINDEN, 2011) e movimentos. A percepção do movimento das imagens esteve presente desde a pintura rupestre, nos pictogramas, na fotografia e, fundamentalmente, nas artes plásticas modernas (LINDEN, 2011). Por isso, em um texto visual a imagem precisa criar, como em *Casal Feliz* (2010), a ilusão dessa duração temporal e de movimento para indicar acontecimento.

Em *Tibi e Joca* (2001), por exemplo, as imagens são espacialmente preponderantes em relação ao texto que, aliás, pode estar ausente. Assim, nela, texto e imagens trabalham em conjunto, em prol de um sentido comum: ocorre uma relação de colaboração. Por outro lado, essa obra pode ser nomeada de livro-imagem, visto que se retirarmos o texto ela continua sendo compreendida. Esse foi o primeiro livro a ser produzido e publicado no Brasil de forma impressa por uma pessoa surda e é uma das principais produções ilustradas que pode ser fruída/visualizada por surdos sem que haja a presença de um mediador, haja vista que o livro ilustrado foi concebido inicialmente para não leitores – crianças – mas isso vem sendo alterado. Muitos livros de imagens são capazes de despertar o interesse de adultos, com tema, escrita ou tratamento plástico que não encerram o leitor em uma faixa etária específica, como acredito ser o caso de *Casal Feliz* (2010) e vários outros já citados.

Tibi e Joca (2001) é uma obra que prioriza a imagem, porque propõe o início de leitura por meio da ilustração, que ocupa a maior parte da página, sendo a principal veiculadora de sentidos, sustentando majoritariamente a narrativa, e que coloca a parte escrita em segundo plano. Nesse sentido, a imagem é essencial e a palavra seria apreendida em um

segundo momento, podendo ou não confirmar/modificar a mensagem oferecida por ela. Portanto, esse livro está entre o livro ilustrado e o livro-imagem, pois seus desenhos são preponderantes no âmbito espacial e semântico e o texto pode ser retirado, já que são as palavras que acompanham as imagens e o contrário disso não é válido. Se as palavras não forem retiradas, é possível uma correspondência total de texto verbal com o visual, sendo o primeiro um complemento do segundo.

O que, aliás, é, para mim, essa obra: “livro de imagem com poucas letras, numa cultura letrada; narrativa visual em livro, numa cultura de narrativas visuais extremamente diversificadas: fotografia, cinema, desenho animado, quadrinhos, fotonovela, telenovela, telejornalismo, computação gráfica, etc.” (CAMARGO, 1995, p. 78). Essa é uma das poucas obras impressas de e para surdos que pode ser fruída por eles de forma autônoma, especialmente pela visualidade que engendra. O que faz jus à frase de sua quarta capa, que diz: “[e]ste livro pode ser facilmente compreendido por crianças surdas e ouvintes”. Logo, destinado ou não às crianças, ele pode ser lido visualmente por qualquer pessoa.

A maior parte dos ouvintes desconhece a cultura surda e suas produções. Outrossim, boa parte das obras trabalhadas dentro da sala de aula fazem parte do cânone universal, mas as produções ainda não canônicas também precisam fazer parte do currículo escolar. É preciso “dar voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). Com a crise do ensino da literatura e suas consequências para a formação dos estudantes, “é necessário renovar os métodos e o leque de possibilidades para aproximar os alunos da leitura” (MENEZES, 2017, p. 95). Assim, as possibilidades de criação são imensas e, ao mesmo tempo, acompanham as tecnologias atuais. A literatura visual é uma das possibilidades, mas muitos alunos não estão habituados com ela, porque, geralmente, o professor faz a leitura da obra em sala de aula ou escolhe textos com raras ilustrações, pouco atrativos para os estudantes.

Segundo Neide Rezende (2013, p. 111), a leitura literária na escola, que contemple a fruição, reflexão e elaboração, é uma “perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente apresentada ao ritmo veloz da cultura de massa”. Isso é ainda mais intensificado quando se trata da literatura que o surdo tem acesso, que deveria ser visual ou em Língua de Sinais, pois essa é uma experiência que lhe pertence, isto é, “torna-se significativa para ele. No entanto, para além de ensinar sinais ou uma sequência lógica de um texto em Libras, a literatura pode se mostrar [como] um espaço

de criação, de resistência, de trapaça pelos usos expressivos da linguagem” (SILVA, 2015, p. 103). Logo, sendo mais do que um instrumento para o ensino linguístico e/ou cultural.

As histórias podem se tornar significativas para os surdos que as visualizam. Então, para além de instruir pragmaticamente seu leitor/visualizador, a literatura é o espaço de criação, de devaneios, de resistência, de liberdade e o surdo tem o direito de fruí-la. Diante disso, é importante mencionar “O direito à literatura” (2011), texto em que Candido versa, inicialmente, sobre os direitos humanos enquanto aqueles que deveriam proporcionar a distribuição dos bens de forma igualitária. Para o teórico, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174). Esse é o princípio do sentimento de igualdade e precisamos agir em consonância a ele, praticar a empatia.

Muitas das vezes, a nossa tendência é pensar que os nossos direitos são mais urgentes do que os de outrem. Nesse sentido, “o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos” (CANDIDO, 2011, p. 175). Partindo do ponto de vista do padre dominicano Louis-Joseph Lebret (1897-1966), criador do movimento Economia e Humanismo, que distingue “bens compressíveis” de “bens incompressíveis”, a leitura que Candido faz é a de que os direitos humanos vão depender daquilo que se classificou como “bens incompressíveis”, ou seja, aquilo que não pode ser negado a ninguém. O autor parte da ideia de que “o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela” (CANDIDO, 2011, p. 175). Cada época e cada sociedade, em sua divisão em classes sociais, são quem atribuem o valor das coisas. Logo, as coisas possuem um valor que é atribuído culturalmente.

Assim, são bens incompressíveis “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 176). Nesse rol entram a moradia, a alimentação, a saúde, a instrução, o vestuário, a liberdade individual, o amparo à justiça, “e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura” (CANDIDO, 2011, p. 176). Por esse viés, a fruição da arte e da literatura é um direito que não pode ser negado a ninguém e elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis “se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2011, p. 176). Elas podem contribuir com a organização da nossa humanidade de forma velada. Destarte, as “produções literárias, de todos os tipos e

todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 182). Fruir da literatura é um direito, desde

o índio⁴ que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. (CANDIDO, 2011, p. 182)

O surdo igualmente produz literatura, seja como relato de suas próprias experiências de vida, ou mediante a expressão de acontecimentos curiosos e inconcebíveis, tornando a história rica e universal, expressando-a em uma linguagem – ou forma – diferenciada. Em relação ao acesso à literatura para pessoas surdas, a escola pode disponibilizar obras literárias na modalidade visual, montando uma videoteca, por exemplo, pois o surdo também tem o direito de usufruí-la. Se esse sujeito tiver acesso a outras narrativas, como novas experiências, isso garantirá o desenvolvimento de sua compreensão leitora de forma profícua, pois ele terá um contato maior com objetos de inspiração literária (KOCH, 2003).

O uso da literatura enquanto objeto para fruição estética dentro das escolas é escasso e, muitas vezes, utilizado para ensinar algum conteúdo, mas juntos podemos mudar essa realidade, trazendo aos alunos um ensino de literatura com fins em si mesma e delegando às outras disciplinas curriculares o ensino de seus próprios conteúdos. Costumeiramente, na escola, os alunos se deparam com a leitura e a elaboração de textos. Contudo, produzir de forma espontânea um poema, uma narrativa não é nada fácil. Parece que o professor espera que os alunos dominem

instintivamente todos os elementos básicos na construção de narrativas ou de poemas. Essa é uma ideia muito corrente na escola, a de acreditar que a criatividade das crianças já é suficiente para elaborar (criar) suas histórias e pequenos poemas. Mas a aquisição dessas competências passa de início pela leitura ou audição de narrativa e poemas. (FARIA, 2010, p. 20)

4 Hoje não se usa a palavra “índio”, mas “indígena”.

No caso dos surdos, a aquisição e o desenvolvimento dessas competências passam inicialmente pela aquisição de sua língua materna, e depois do acesso ao texto poético nessa língua. Conforme Marta Morgado (2011), o humor nas escolas de surdos era manifestado em alunos que tinham acesso ao cinema e que, posteriormente na escola, transmitiam os filmes usando a Língua de Sinais. O que sugere que o primeiro passo é conceder o acesso aos bens culturais para depois se cobrar a criação/produção deles. Não obstante, o processo de ensino de literatura de/para surdos dentro das escolas não visa a fruição estética, mas está atrelado à imersão desses sujeitos em sua língua materna, à língua vernácula de forma escrita e aos aspectos de sua cultura e identidade, isto é, à literatura utilizada para fins pedagógicos. No entanto, ela não está a serviço do que quer que seja.

Para tratar disso é necessário um novo olhar sobre a literatura, seu papel na sociedade e os pressupostos básicos do bilinguismo no processo de inclusão do surdo na sociedade, como mecanismo necessário para a igualdade de acesso dele aos bens culturais em sua língua materna ou em sua forma de percepção e significação do mundo (visualmente). Há muito tempo, os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais. Todavia, Carlos Skliar (2011) comenta que muitas vezes essa caracterização fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em Língua de Sinais. A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais: apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual, definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significação.

O rol de obras acessíveis ao surdo é muito pequeno, comparado à longa e produtiva tradição literária desde a invenção de formas escritas e das possibilidades de registro. Embora haja adaptações, criações, traduções, autobiografias, artigos publicados em Libras, na escola há uma defasagem com relação ao ensino de literatura; geralmente ele acontece durante as aulas de Língua Portuguesa e, por isso, é utilizado para fins didáticos. Portanto, o acesso a obras literárias é restrito a um determinado público e inexistente para os menos favorecidos ou os que vivem à margem da sociedade. Por isso, a literatura tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. Luta que abrange um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura e ao que está no plano estético. Uma “sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as

modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). O surdo tem direito à literatura e é no momento de seu contato com ela que a fruição acontece.

O processo de compreensão leitora não está limitado às concepções estáticas e cristalizadas da leitura, nem mesmo à sua reprodução mecânica na escrita, mas em proporcionar condições ao sujeito de utilizá-las socialmente (ROJO, 2009). Ao falar sobre a literatura e seu papel na formação do homem, Candido (2011) ressalta que ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178). Colocar em prática o que se aprende na literatura também é humanizar, dispor daqueles

traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Por meio da literatura se pode desenvolver a compreensão de processos sociais, o entendimento deles, a ressignificação de acontecimentos, porque, amiúde, ela propõe outra forma de olhar para nossa realidade, muitas vezes invertendo-a, para que possamos entendê-la por outros ângulos e aprendermos a nos posicionar face aos acontecimentos. Infelizmente, a maioria dos surdos tem acesso à literatura de forma mediada por um intérprete de Língua de Sinais; raramente no seio familiar. Sobre a relação entre literatura e família de surdo, Tatiana Lebedeff (2004, p. 100) escreve: “se levarmos em consideração que apenas 10% das crianças surdas nascem em lares surdos, percebe-se que os outros 90% estão em extrema desvantagem com relação às ouvintes”. O que significa que a possibilidade de as crianças surdas terem contato com histórias é muito limitada, já que vivem em ambientes cuja percepção sonora é imperativa e o desconhecimento da literatura acessível ao surdo é negligenciado. Os familiares dessas crianças poderiam aprender a Língua de Sinais ou estimulá-las a conviver com a comunidade surda para que tenham acesso aos bens sociais e culturais.

Ainda é preciso altos graus de eficiência e de saberes suficientes para se elaborar uma prática de fato inclusiva para o surdo. Entretanto, essas práticas não se concretizam de fato na realidade escolar brasileira, pois em decorrência das falhas no método utilizado na aprendizagem, a competência leitora do surdo é corrompida. O ensino de leitura e de produção textual é precário, a maior parte dos ouvintes não consegue compreender textos

escritos, quanto mais o surdo, que possui pouca ou nenhuma competência nesse tipo de leitura, devido ao aprendizado tardio de sua língua materna e à forma de contato que tem, por enquanto, com a Língua Portuguesa escrita, que é regido, principalmente, por metodologias de ensino voltadas para ouvintes, cuja percepção é oral-auditiva e não gestual-visual, o que torna o ensino insatisfatório e desrespeitoso para o surdo incluído.

Quando há um esforço real de igualitarização, há um aumento no hábito de leitura e, conseqüentemente, difusão crescente das obras. Desse modo, “quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (CANDIDO, 2011, p. 189). No caso do Brasil, não basta uma lei que regulamente o acesso ou o ensino linguístico, geográfico, histórico, literário, direcionado aos alunos surdos, é preciso entender conceitos que subjazem à nomeada Literatura Surda para que a utilização de obras e textos literários ultrapassem práticas com o foco em ensino ou socialização dos surdos, demonstrando que a leitura literária oferece a eles multiplicidade de sentidos, representações e um novo olhar para sua realidade imediata. Os surdos, como leitores visuais e vivendo em ambientes bilíngues e multiculturais, necessitam de tecnologias e materiais didáticos pedagógicos que apresentem os conteúdos através de imagens ilustrativas, de traduções de texto para a Libras, do desenho da sinalização em Libras e de tudo que compuser o universo da visualidade, para que, de fato, sintam-se e estejam em condições de acesso ao conhecimento de modo profícuo e igualitário.

Considerações finais

Muitos surdos ainda não têm acesso às obras literárias e isso poderia romper com o isolamento cultural ao qual muitos deles parecem estar submetidos. Mais do que impor questões identitárias e culturais a um determinado grupo de pessoas, deve-se buscar garantir seus direitos de acesso aos bens culturais, à sociedade como um todo. Talvez nossos legisladores e cidadãos não tenham atentado ainda para as barreiras cognitivas existentes na leitura e na escrita de textos em uma língua oral por parte de usuários de uma língua visual e espacial (CARVALHO; JÚNIOR, 2014). Assim, no lugar de reificar culturas binárias dicotômicas, o livro-imagem aponta na direção da integração do surdo sem submissão, mediante um rigoroso trabalho de compreensão e versão de clássicos (ou não) da literatura

mundial. Desse modo, respeita-se o direito de cidadãos surdos brasileiros acessarem conteúdos emocionais e racionais visualmente, de fazerem parte da formação cultural brasileira em que estão inseridos. Por isso, a proposta deste artigo foi demonstrar que o surdo tem o direito de acesso à literatura que respeite suas especificidades, ou seja, uma literatura visual, tendo em vista que ele se apropria do conhecimento e atribui significado através de uma língua gestual-visual e de formas visuais de registro. Para tal fim, a Sinalitura se mostra um excelente caminho.

Sinalitura é uma proposta teórica que abrange o texto literário visualmente acessível ao surdo, seja em Língua de Sinais ou em qualquer forma de representação gráfica, como: *Tibi e Joca* (2001), *Casal Feliz* (2010), *A Família Sol, Lá, Si* (2008a), *O canto de Bento* (2008b), *Adão e Eva* (2011b), *Patinho Surdo* (2011c), *A onda* (2008), *Bocejo* (2019), *Bárbaro* (2011), *Linhas* (2022), *Sem fim* (2016), *Pinçada de coragem* (2019), *Vazio* (2014), *Concerto de piscina* (2021), *Zoom* (2002), e vários outros títulos compostos por ilustrações que, por si só, engendram o enredo. Assim, se é uma literatura de e para surdo, ele deve ter autonomia para fruí-la, pois o leitor também é parte constituinte do texto. Ele é batizado como “o abstrato ‘destinatário’ da tradição semiológica” (ZUMTHOR, 2007, p. 22). Como versa Paul Zumthor (2007, p. 22) “um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa”. A literatura pode propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal (ZUMTHOR, 2007). Para o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade).

Como frisado, a compreensão leitora, seja de surdo ou de ouvinte, passa pelos mesmos processos, que devem partir do gosto do leitor e de sua relação de aproximação com o universo literário e linguístico da obra. É a partir disso que se chega à decodificação dos signos (linguísticos/visuais). Assim, seria possível alcançar a compreensão leitora e o sujeito se incluir no processo de letramento literário. Por isso, o tema da acessibilidade não deve ser encarado apenas como vinculado a questões arquitetônicas. A interação dialógica do aluno surdo com a produção artística e literária é parte da interação social, “que forja o intercâmbio de linguagem com os outros” (CARVALHO; JÚNIOR, 2014, p. 165), nunca apenas para a aprendizagem do Português ou do que quer que seja. No caso dos surdos, as maiores barreiras enfrentadas se relacionam com a oferta de bens culturais em Libras ou em um formato que

conheçam/dominem. “A falta de tais produtos pode implicar num perigoso isolamento cultural de natureza segregacionista” (CARVALHO; JÚNIOR, 2014, p. 166).

A produção de uma noção teórica é também uma prática e a partir dela eu também reivindico um lugar de direito do surdo: o acesso à literatura. Infelizmente, a carência de estudos voltados para a chamada “Literatura Surda” colabora para um entendimento, mormente, equivocado daquilo que se chama “literário”: muitos teóricos se valem do viés pedagógico para caracterizar as produções “literárias” da comunidade surda. Como aponta Edmir Perrotti (1986, p. 22), ultrapassar o

utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética.

A estética de uma obra literária em nada atrapalha os ensinamentos que ela engendra. Pelo contrário, contribui para que a aprendizagem de um determinado valor ou conteúdo idealizado por seu criador seja ainda mais eficaz, já que acontece de forma lúdica e velada. Se a parte estética da obra deixar de existir em decorrência de objetivos pragmáticos, ela pode deixar de compor o campo da literatura. Assim, descaracteriza-se a literatura enquanto produção estética desvinculada de qualquer pragmatismo. Ela deixa de ter relação com outras artes, outros textos, com a nossa vida, com o mundo.

Estou ciente de que questionei discursos hegemônicos, e de que, por isso, corro o risco de que meus posicionamentos sejam taxados como “medicalizantes”. Todavia, há uma carência de estudos na área de literatura criada/destinada ao surdo, da qual ele tem direito de fruir de forma autônoma, e contribuir com a proposta de preenchê-la foi uma das tarefas deste artigo. Gostaria de ter construído outras representações e teorias do que seja Literatura Surda diferentes daquelas consolidadas até o momento. A continuação deste trabalho só se processará com o desenvolvimento de discussões e debates que, embora partam dos principais discursos sobre literatura, cultura e identidade surdas, superem esses domínios do conhecimento à medida que se livrem de antolhos hoje ainda dominantes, vislumbrando o surdo como um sujeito que pode sim ter acesso aos artefatos e bens culturais, em formas visuais de registro e autonomamente. Para isso, deve-se priorizar o registro de uma biblioteca

visual por meio de vídeos, de filmagens, de imagens, do desenho da sinalização em Libras ou da escrita de sinais. Além do mais, é imprescindível a criação de acervos apropriados em escolas e centros de convivência, para que os estudantes – e quaisquer outros sujeitos – tenham contato permanente com a leitura/literatura. Como afirma Candido (2011), o direito à literatura é indispensável. Então, a sua fruição não pode ser negada a ninguém. Por esse viés, os surdos devem ter amplo acesso a ela e aos conteúdos acadêmicos por meio da modalidade visual-espacial que privilegie suas potencialidades.

Sendo assim, é preciso um compromisso legítimo com relação aos surdos, pautado em práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular (BRASIL, 2015). A educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017). Logo, as instituições precisam utilizar métodos que valorizem e sejam eficientes em seu processo de ensino e aprendizagem, considerando sempre o contexto social e as características físicas e psicológicas desses sujeitos. Afinal, eles podem usufruir de uma comunidade, uma língua, uma cultura que devem ser levadas em consideração para que adquiram e construam conhecimentos de forma ampla, sendo inseridos na cultura letrada, participando com maior autonomia e protagonismo da vida em sociedade.

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor. “Olhares oblíquos sobre sentidos não muito dissimulados”. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, S.P.: Claraluz, 2001. p. 205-217.

BISOL, Cláudia. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BOLDO, Jaqueline; OLIVEIRA, Carmem Elisabete de. *A cigarra surda e as formigas*. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado do Rio Grande de Sul, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional, 2002.

BRASIL. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Congresso Nacional, 2005.

- BRASIL. *Lei de n.º 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Congresso Nacional, 2002.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 2017.
- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 5. ed. Ouro Sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011. p. 171-193.
- CARVALHO, Luiz Cláudio da Costa; JÚNIOR, Luis Carlos de Moraes. *Outras palavras: minorias sociais e narrativas sobre a diferença essencializada*. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2014.
- CARVALHO, Luiz Cláudio da Costa. *Lendas da identidade: o conceito de Literatura Surda em perspectiva*. Curitiba: Appris, 2019.
- COLEÇÃO Contos Clássicos em Libras. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- COUTO, Cléber. *Casal feliz*. Ilustrações de Cléber Couto. Belém, PA: [s.n.], 2010.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção como suar na sala de aula).
- HONORA, Márcia. *A família sol, lá, si*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008a.
- HONORA, Márcia. *O canto de Bento*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008b.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. “Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias”. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-139.
- LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MENEZES, Ronny Diógenes de. *As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez*. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar”. In: PEREIRA, Regina Celi; PILAR, Roca (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- MORGADO, Marta. *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Editora Universidade Católica, 2011.
- MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *A Fábula da Arca de Noé*. Ilustrações de Cathe de Léon. Porto Alegre: Editora Cassol, 2014.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; NOGUEIRA, Beatriz Ignatius. *Libras*. s.d. Disponível em: <https://eadfaculdadeeficaz.edu.br/moodle/pluginfile.php/42256/mod_resource/content/2/LIBRAS%20B%C3%81SICO%20I.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- PERLIN, Gládis. “Identidades surdas”. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986.
- REZENDE, Neide Luzia de. “O ensino de literatura e a leitura literária”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.
- ROCHA, Helen Cristine Alves. *Sinalitura: proposta teórica e análise crítica da Literatura Surda*. 2022. 419 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Literários, Uberlândia, 2022.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. *Adão e Eva*. Ilustrações de Maristela Alano. Canoas: ULBRA, 2011b.
- ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. *Patinho Surdo*. Ilustrações de Maristela Alano. Canoas: ULBRA, 2011c.
- SILVA, Arlene Batista da. *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) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. *Rapunzel Surda*. Canoas: ULBRA, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. Cosac Naify, 2007.

ABSTRACT: The importance of a literature with cultural manifestations of the deaf and/or marked by the visual experience (Signaliture) is undeniable, which can contribute to the construction of the most varied aspects of their subjectivity, especially with the stimulus to the use of imagination and fantasy. In view of this, the purpose of this article is to demonstrate that deaf people have the right to access literature that respects their specificities: visual literature, as it appropriates knowledge and attributes meaning to the world through a visual-gestural language and visual forms of registration. Thus, the picture-book is a literature by and for the deaf that he can enjoy autonomously, as its images, by themselves, weave the plot. With it, visual access to fictional content is possible and the participation of deaf people in the cultural formation in which they are inserted. As Antonio Candido (2011) states, the right to literature is indispensable. So, its enjoyment cannot be denied to anyone and, therefore, the deaf must have wide access to it by means that favor their potential.

KEYWORDS: Deaf, Right, Signaliture, Picture book.